



UFAM

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na
cosmovisão de integrantes do povo Pupykary, Sul do Amazonas (Brasil)**

ALCIONI DA SILVA MONTEIRO

Manaus – AM
2024



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do povo Pupykary, Sul do Amazonas (Brasil)

ALCIONI DA SILVA MONTEIRO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa 3: Formação e Práxis do (a) Educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos

Orientadora: Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas

Manaus – AM
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Monteiro, Alcioni da Silva
M775e Educação e resistência: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do povo Pupykary, sul do Amazonas (Brasil) / Alcioni da Silva Monteiro . 2024
269 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Resistência. 3. Cosmovisão. 4. Currículo. 5. Povo Pupykary. I. Mascarenhas, Suely Aparecida do Nascimento. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Banca examinadora para defesa da tese:

EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do Povo Pupŷkary, sul do Amazonas (Brasil)

Membros da Banca examinadora:

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas (Presidente / Orientadora, PPGE-UFAM, Brasil)

E-mail: suelyanm@ufam.edu.br

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas (Membro Interno do PPGE, UFAM, Brasil)

E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br

Profa. Dra. Simone Oliveira Alencar (Membro Interno PPGECH, UFAM, Brasil)

E-mail: simonealencar@ufam.edu.br

Prof. Dr. Luis Ernesto Solano Becerril (Membro Externo, Universidad de La Salle, Bajío, León Guanajuato, México)

E-mail: lsolano@delasalle.edu.mx

Prof. Dr. Marco Antonio Lovón Cueva (Membro externo, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Peru).

E-mail: mlovonc@unmsm.edu.pe

SUPLENTE:

Prof. Dr. Fabrício Valetim da Silva (Membro Interno do PPGE, UFAM, Brasil).

E-mail: fvalentims@ufam.edu.br

Prof. Dr. António Alone Maia (Membro Externo, UNIROVUMA, Moçambique).

E-mail: alonemaia13@gmail.com

Por via remota em 18 de dezembro de 2024.

DEDICATÓRIA

Ao povo Pupŷkary, pela força e resistência.

À minha mãe, que em meio a este processo foi vencida na batalha contra um câncer.

Ao meu pai, por hoje compreender, todos os conflitos e silêncio por ele vivenciado por ter sido um originário Pupŷkary.

AGRADECIMENTOS

Sou grata por todo o impulso recebido, especialmente dos meus filhos, José Eusébio de Andrade Segundo e Adriano Eusébio Monteiro de Andrade. Sem o apoio deles, não teria sido possível trilhar este caminho com serenidade e solidez.

Agradeço também ao meu irmão, Nilo Araújo Monteiro, pelo suporte inestimável ao longo dessa jornada. Sua base de apoio foi essencial para que eu pudesse seguir de forma segura e confortável.

À minha orientadora, professora Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, expresso minha gratidão pela parceria, compreensão e companheirismo durante o desenvolvimento deste estudo.

Sou igualmente grata a todos que estiveram ao meu lado durante este processo: minha família e todos aqueles que me motivaram direta e indiretamente, com um agradecimento especial ao Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena, Vingren Batista da Silva.

Aos participantes da pesquisa, em especial ao professor bilíngue João Batista da Silva, um Pupykary de grande respeito e admiração, também expresso minha gratidão.

Aos meus colegas da coordenação pedagógica, agradeço pelas inúmeras compreensões e apoio durante minha ausência nos processos de trabalho.

E por fim, expresso minha gratidão especial ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), à Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e à FAPEAM, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa.

A todos, minha sincera gratidão pela parceria e compreensão!

RESUMO

A pesquisa “Educação e Resistência: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do Povo Pupŷkary, sul do Amazonas” foi desenvolvida no contexto do doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE-UFAM). O trabalho surge da necessidade de compreender a educação escolar indígena como um espaço de resistência cultural e fortalecimento da identidade dos Pupŷkary. Diante da realidade de marginalização e desvalorização de culturas originárias, tornou-se essencial investigar como os integrantes do Povo Pupŷkary enxergam a história e a cultura sob uma perspectiva própria, buscando preservar e transmitir sua cosmovisão. O estudo teve como Objetivo Geral: Caracterizar diálogos sobre consciência histórica e cultural na Cosmovisão de originários do Povo Pupŷkary, Sul do Amazonas (Brasil), associando-os à percepção da valorização curricular, como referência à Educação Escolar Específica, Intercultural e Bilíngue, subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Lábrea-AM (Brasil). Tal valorização curricular busca não só o reconhecimento da língua e dos saberes originários no ambiente escolar, mas também a criação de um espaço que reforce o orgulho e a autonomia cultural dos estudantes originários. Ao estabelecer um olhar para a educação escolar como ferramenta de resistência, o estudo abre uma discussão sobre o papel que a escola desempenha ao legitimar e respeitar as vozes e os conhecimentos tradicionais do povo Pupŷkary. Para tanto, a investigação adotou uma abordagem metodológica baseada na triangulação epistemológica, que une perspectivas histórico-culturais, autoetnografia e metaepistemologia de contextos. Essa abordagem permite uma análise mais profunda e interconectada, respeitando a complexidade e a profundidade dos saberes originários, e refletindo sobre o papel da educação como mediadora entre os conhecimentos tradicionais e o mundo contemporâneo. Essa abordagem permitiu captar, de maneira holística, práticas culturais e educacionais do povo Pupŷkary, além de proporcionar uma análise detalhada das interações entre saberes tradicionais e não tradicionais no ambiente escolar. A pesquisa incluiu entrevistas semiestruturadas com professores, lideranças originárias e coordenadores e área, ambos funcionários da SEMEC, além de observações de campo e análise documental. Os resultados revelam que a educação escolar intercultural e bilíngue quando existente, desempenha um papel crucial no fortalecimento cultural e na construção da identidade dos Pupŷkary. Os entrevistados, como o professor bilíngue João Batista, sublinharam que a educação escolar diferenciada rompe com o silêncio histórico imposto aos povos originários, tornando-se um meio de visibilidade, valorização e de reconhecimento. Além disso, essa educação escolar promove o diálogo intercultural, respeitando as diferenças sem hierarquizá-las, o que facilita a convivência harmoniosa entre as culturas. Conclui-se que a pesquisa contribui para a compreensão da relação entre a cosmovisão Pupŷkary e as práticas educacionais, apontando caminhos para a formulação de políticas públicas que fortaleçam a educação intercultural e bilíngue. Os resultados também subsidiam possibilidades para a criação de cursos de formação para professores que atuam em escolas indígenas. Dessa forma, o resultado da pesquisa reforça a importância de um currículo escolar que reconheça e valorize os saberes tradicionais, promovendo uma educação escolar mais inclusiva e representativa para os povos originários, e, por outro lado, aporta saberes da cosmovisão Pupŷkary que devem ser utilizados como recurso didático em escolas indígenas.

Palavras-chave: educação escolar indígena, resistência, cosmovisão, currículo, Povo Pupŷkary, Amazonas (Brasil).

ABSTRACT

The research “Education and Resistance: dialogues on historical and cultural awareness in the worldview of members of the Pupŷkary People, southern Amazonas” was developed in the context of the doctorate in Education by the Graduate Program in Education at the Federal University of Amazonas (PPGE-UFAM). The work arose from the need to understand indigenous school education as a space for cultural resistance and strengthening the identity of the Pupŷkary. Faced with the reality of marginalization and devaluation of indigenous cultures, it became essential to investigate how the members of the Pupŷkary people view history and culture from their own perspective, seeking to preserve and transmit their worldview. The study's general objective was to characterize dialogues about historical and cultural awareness in the worldview of the native people of the Pupŷkary, in the south of Amazonas (Brazil), associating them with the perception of curricular valorization, as a reference to Specific, Intercultural and Bilingual School Education, subsidized by the Municipal Department of Education and Culture (SEMEC), Labrea-AM (Brazil). This curricular valorization seeks not only to recognize native language and knowledge in the school environment, but also to create a space that reinforces the pride and cultural autonomy of native students. By looking at school education as a tool of resistance, the study opens up a discussion about the role that schools play in legitimizing and respecting the voices and traditional knowledge of the Pupŷkary people. To this end, the research adopted a methodological approach based on epistemological triangulation, which brings together historical-cultural perspectives, autoethnography and metaepistemology of contexts. This approach allows for a deeper and more interconnected analysis, respecting the complexity and depth of original knowledge and reflecting on the role of education as a mediator between traditional knowledge and the contemporary world. This approach made it possible to capture, in a holistic way, the cultural and educational practices of the Pupŷkary people, as well as providing a detailed analysis of the interactions between traditional and non-traditional knowledge in the school environment. The research included semi-structured interviews with teachers, indigenous leaders and area coordinators, both SEMEC employees, as well as field observations and document analysis. The results show that intercultural and bilingual school education, when it exists, plays a crucial role in the cultural preservation and identity building of the Pupŷkary. Interviewees, such as bilingual teacher João Batista, stressed that differentiated school education breaks the historical silence imposed on native peoples, becoming a means of visibility, appreciation and recognition. In addition, this school education promotes intercultural dialogue, respecting differences without hierarchizing them, which facilitates harmonious coexistence between cultures. In conclusion, the research contributes to understanding the relationship between the Pupŷkary worldview and educational practices, pointing to ways of formulating public policies that can strengthen intercultural and bilingual education. The results could also support the creation of training courses for teachers working in indigenous schools. In this way, the result of the research reinforces the importance of a school curriculum that recognizes and values traditional knowledge, promoting a more inclusive and representative school education for indigenous peoples, and, on the other hand, provides knowledge from the Pupŷkary worldview that can be used as a teaching resource in indigenous schools.

Keywords: indigenous school education, resistance, worldview, curriculum, Pupŷkary people, Amazonas (Brazil).

RESUMO

Ynytakury imarutxi ithapara: sãkirowatxi thapara kitxapirĩka sãpiratakuru Pupỹkary wãka uky iaxiti, wai wyny tynyãta ykamakury thakumunhi kimarutary iia imarutxi ywa kamarakuryã kamakury-putuku, imarutxi uwa iwarutixiti mithary wynytynyã (PPGE – UFAM). Yputurika parĩkawatxi merekatixiti imarutiniri imarutxi werekawatinhi ãtythapara tixi marutakury thaparaxi Pupỹkary wãkatxi. Marewakuryapite kuna nerekakure kitxkapirika imarutxi, itxary mitxi imarutary natukupa ykynykuna Pupỹkary itamaraty imarutxi sãpirana ywa itiminhipatapy, yputekary apa e iukanata pithã ixitinhi apaiaikutxi awary mithary nerekatxi: Ywa atuka txa sãkirowatinhi sãpiranatxi imarutakury mitxi Pupỹkary wãka ukyãtixiti, waimunhi wyny tynhiã, apanhaũ kytinhi itimatinhi imarutxi ĩki, ywa atuku imarutxi werexkapinatxi ynuwãnany, ãtywãka imaratxi ipisãkere, Secretaria Muienatakyty imarutxi kitxakary (SEMEC/Lábrea – AM/Brasil). Ywa apukaweratxi iũkatsupa apa kuna sãkiretxi nany imarutiku kitxakapĩkatxi imarutxi werekapinatxi ãky kamary ãty pixiti pakyny iia thaparatory mithary imarutxi kitxakapiruka apai ũkytakary. Iia iukanatary ukyta imarutximunhi werapinatxi atuku ithaparany. Apaiaũkiku akirita aty sãkiretxi tsupamunhi uwerapinatinihi mithatxary ia paxithary sãkiretxi imarutxi Pupỹkary wãka kitxakapirika. Ywa nera, ynytakury awary ãtu ynary kaminhi atuku ipiãtyaka ũkyitinhi aputurika sãpiranatiniku imarutxi ãtywãka imarutiku kiamãtwakury apaiaũkyty. Tekary apaiaũkytxi ĩpiãtu ynytakury ãky ypaxitary yaiakatu awakary parikawatxi mitxi imary ãkywakurytxi ýtamanãatxi ãatsupa nupi ymarutxã ywa atuku werekary ywakata imarutatxi kitxakapirĩka ia watxa ũtymunhi. Uia apukinhiteraky maiãkinhi ymaryty kamakutxi Pupỹkary wãka werekakinhi, apiku ysykakinhi ãtu weretinihi sãpiratinhi ykynyka iia imarutxikitxapirĩka e kune kitxapirika uwerekakury ãky. Ynytinhi awary pymãtxi kumarerywakury kata awãtetxi kitxakawakury kiumãatxi itixi ykymy iukanatakury sekiã apaky etamatory ĩthupaxiti wereka Tsupa. Iia apukakury txary imarutxi uwerapinatxi ykynypuku ipisãkire awasaaky, kamary ãty tsupa kuna kuna arery imarutxi kuanatakury Pupỹkary kamakytxi ywãkã. Ypymaakury kumarery hunai ipisãkire atuku, iũkatakury imarutxi uwerapinatxi kuna atuku itxa xipukinihi sãkiretxi sãpiranatxi takakury mitxi mãkawakury itxanãata iia itimatiku, putxithary imarutiku. Iiaputhuku uia imarutxi uwerapinatxi sykary sãkeretxi ãtywãka paxitãata atuku inhinhi autẽtxiãta kamãary areka awatixinhi atywãka imarutinhi ywakuru. ymuinatory mytakyty apukunhi imaruterimunhi Pupỹkary imarutxi kamakury werekary kimapury iamunhi mithawakury kamakyty pusutary muanatxi kamary apaiaũkiku uwerakatxi ynuwa kumarerywakury awãã uwerapinatxinho kãkyty. Uia atuku inhitiku awary ithapara erekary imarutakyty uwerapinatxinha k imaruta apakawereta imarutxi kitxakary iwukanãata ãty sãpiratxi uwerapinatxi ýkynyka kitxakapirĩkawakury wãkãa sãkiremata e ywatymunhi, sereta imarutxi Pupỹkary etaniata iatixi itxary imaiãkaryku ywa Tsupa atuku ywãã kãkyty uwerapinatxiã.

Sãtire puturinhi: imarutxi uwerapinatxi kãkyty, tepara, etamata iatixiti, Pupỹkary wãka tsupa.

A memória do conflito persiste enquanto a vingança não é concretizada. Segundo a pesquisa sobre os Pupŷkary, eles só se desprendem do trauma de batalhas e mortes quando o ato de vingança é finalmente realizado, tornando-se uma espécie de ritual de libertação do passado. Em sua cultura, vingança é vista não como um ato de ódio, mas como uma necessidade de equilíbrio e justiça. Acredita-se que, sem essa resolução, as almas dos mortos permanecem inquietas, perturbando a harmonia do grupo. Para os Pupŷkary, a memória é uma entidade viva, palpável, que exige ser apaziguada através de uma resposta proporcional ao dano causado. Somente assim, a paz e a ordem podem ser restauradas, permitindo que a comunidade avance além do trauma coletivo (Monteiro, 2024, não publicado).

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Região do Sul do Amazonas a qual foi encontrado o grupo originário isolado.....	36
Imagem 02 - Mapa do Município de Lábrea.....	37
Imagem 03 -Local de origem e rotas migratórias dos Aruak.....	59
Imagem 04 -Território tradicional Pupÿkary	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Entrelaçamento de Saberes Originários e Não Originários nas Memórias dos	
Quadro 02 - Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano	119
Quadro 03 - Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio	119
Pupŷkary.....	90
Quadro 04 – Escolas Municipais distribuídas em Território Indígena Labrense – 2024.....	128
Quadro 05 - Do perfil dos professores(as) participantes.....	177
Quadro 06 - Escolas Municipais Indígenas do Município de Lábrea distribuídas em grupos de atendimento educacional – 2024.....	185
Quadro 07: Correlato entre Cosmovisão do Povo Pupŷkary e Subsídios Curriculares da SEMEC.....	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Povos Originários do Município de Lábrea – Sul do Amazonas.....	183
Tabela 02 – Território do Povo Pupŷkary no Amazonas.....	183
Tabela 03 – Território do Povo Pupŷkary no Município de Lábrea.....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C169 – Convenção 169

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CEEI - Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CONNEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

COPIAM – Conselho de professores indígenas do Amazonas

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GEEI - Gerência de Educação Escolar Indígena

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projetos Políticos Pedagógicos

PPC – Proposta Pedagógica e Curricular

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

Sumário

INTRODUÇÃO	18
1. TEMA, PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS	21
1.1 Tema	21
1.2 Problema:	22
1.3 Objetivos da pesquisa:	22
1.3.1 Objetivo Geral:	22
1.3.2 Objetivos Específicos:	22
1.4 Questões Norteadoras:	23
1.5 Procedimentos metodológicos e trabalho de campo.....	23
1.5.1 Instrumentos e procedimentos	25
1.5.2 Procedimentos de tratamento e análises de dados.....	27
1.5.3 Estrutura da tese.....	32
1.5.4 Lócus da pesquisa	35
2. UM BREVE CONTEXTO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS CIVILIZAÇÕES AMERÍNDIAS PRÉ-COLOMBIANAS E DA CONQUISTA EUROPEIA DO CONTINENTE AMERICANO	39
2.1 Reflexos de história e ficção frente as representações das civilizações ameríndias.....	42
2.2 As premissas do nascimento de novas culturas e da reconfiguração histórica: um dilema manipulado e silenciado.....	46
2.3 Os povos originários no espaço geográfico atualmente conhecido como Brasil	50
2.3.1 História da População Originária Brasileira	51
2.3.2 Despovoamento da População Amazônida	54
2.3.3 QUEM SÃO OS PUPÏKARY: contextualização de origem acerca de alguns estudos teóricos	56
2.3.4 Amazônia: conflito e resistência dos Povos Originários	68
3 AUTOCONSCIÊNCIA DE SER, CULTURA, EDUCAÇÃO: movimentos de resistência	75
3.1 Autoconsciência de ser para quê?.....	75
3.2 Cultura: complexidades e reflexos frente à representatividade originária	78
3.2.1 A cultura como discurso simbólico para a revitalização da identidade dos PupÏkary	82
3.3 Educação Originária e Educação Escolar: entrelaces entre saberes	85
3.4 Emancipação e legitimidade: a escola como via para novos significados	93

3.5 Interfaces e os efeitos da descaracterização e silêncio sobre os povos originários: possibilidades e realidades dos Pupŷkary	96
4 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO NA RESISTÊNCIA ORIGINÁRIA: finalidades e desafios da educação escolar diferenciada.....	98
4.1 Aspectos Legais e conquistas na Educação Escolar Indígena: reflexões no cenário Educacional Contemporâneo	103
4.2 Transformações no Currículo Brasileiro: um olhar sobre a diversidade étnica	107
4.2.1 Revitalização e Construção: o impacto da escola nas identidades originárias	112
4.3 O Currículo Intercultural como perspectiva inovadora para a Educação Escolar Indígena	114
4.3.1 Matrizes Curriculares no Amazonas: uma perspectiva intercultural x a realidade labrense.....	118
4.3.2 O Currículo Intercultural como perspectiva nas Práticas Pedagógicas das Escolas Indígenas do Sul do Amazonas	121
5. A COSMOLOGIA DOS PUPŷKARY COMO RESISTÊNCIA	133
5.1 Encontros e desencontros culturais na Cosmovisão Pupŷkary: uma análise histórica do contato.....	134
5.2 A teia da vida Pupŷkary: perspectivismos cosmológicos e a interconexão de existências	140
5.2.1 Uma visão cosmológica do território dos Pupŷkary: o rio Purus	162
5.2.2 Aspectos da cultura Pupŷkary: o viver, os rituais e a sociabilidade festivas	165
5.2.3 Modo de viver e sua relação com o meio e a natureza	171
6. A COSMOVISÃO PUPŷKARY E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA LABRENSE: um caminho de significações e produção de sentidos	173
6.1 O envolvimento da SEMEC com a educação Escolar Indígena: entre fios e nós que se entrelaçam no tempo e no espaço	174
6.2 A educação escolar indígena e o currículo direcionado ao povo Pupŷkary em Lábrea	193
6.2.1 Desafios do Currículo Intercultural nas Escolas Municipais: as perspectivas e anseios do Povo Pupŷkary	197
6.2.1.1 A Estrutura e os Desafios da Educação Escolar Indígena na SEMEC, Lábrea-AM	204
6.2.2 Cosmovisões, perspectivas e narrativas do povo Pupŷkary em consonância com orientações normativas da SEMEC	206
CONSIDERAÇÕES FINAIS:	214
REFERÊNCIAS	217
APÊNDICES E ANEXOS.....	231

PRÓLOGO

Sou filha de um originário Pupÿkary que enfrentou resistências e alienação para garantir a própria sobrevivência, de sua família e seu lugar específico na sociedade em que vivia. Assim, cresci cercada pela indiferença e pela recusa de minha própria família em se aceitarem como originários, uma sábia estratégia para sobrevivência, a vida é o maior bem.

Ao longo dos anos e com as formações que obtive, comecei a perceber essas negações. No entanto, foi durante minha atuação como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) que tudo mudou. Nessa experiência no cotidiano da secretaria de educação do município de Lábrea, deparei-me com preconceitos e descasos no atendimento aos professores da educação escolar originária.

Nessa instituição educacional, são atendidas todas as áreas da educação escolar, incluindo vias urbanas e rurais. Dentro desse contexto, encontra-se também a educação escolar indígena. É nesse cenário que minha trajetória de ruptura ideológica se valida, diante dos contextos sociais e níveis de consciência histórico cultural e do preconceito em relação aos povos milenares do espaço geográfico atualmente conhecido como Brasil.

Inicialmente, meu projeto para ingressar no mestrado estava voltado à educação do campo, área na qual possuo experiência por atuar durante 9 anos em escolas ribeirinhas das áreas rurais. No entanto, ao constatar o descaso com os professores originários e atuar como formadora em um programa voltado aos professores originários sem ensino médio completo, decidi direcionar meu projeto às questões relacionadas aos parentes¹ originários.

Assim, consolidei meu enfoque nas pesquisas de mestrado e atualmente, de doutorado. O presente estudo aborda a realidade em torno da Cosmovisão, discursos e pensamentos do povo Pupÿkary, revelando os impactos do processo de invasão do Brasil e a resistência em valorizar a identidade originária.

Por meio da convivência com meus parentes e outros originários, percebi que é possível resgatar e valorizar conhecimentos, desde que não se perca a resistência em se reconhecer como Ser biológico histórico e cultural, livre e autodeterminado por natureza. Com base nesses pressupostos, considera-se o fortalecimento do olhar diferenciado para possibilitar a difusão dos saberes tradicionais e científicos, essencial para a valorização e reconhecimento do autoconhecimento, autoconsciência da importância do ser originário para a integração, harmonização e fortalecimento de sua existência no contexto social atual

¹ O termo “parente” é a forma como os originários se tratam em forma de respeitar-se um ao outro. Parente é em seu contexto geral, a demonstração de respeito entre os diversos povos originários.

Em face da combinação e equilíbrio entre os saberes, será possível alcançar uma realidade de autoconhecimento e autoconsciência da vida e desenvolvimento próprio no contexto social onde se inserem milenarmente. Sem dúvida, o conhecimento é um dos aspectos mais valiosos na vida social dos indivíduos; assim, promover diferentes e específicas culturas e realidades nos contextos educacionais possibilita novas concepções para melhorar a qualidade de vida e realização plena das capacidades e potencialidades dos seres bio-histórico-culturais que participam do coletivo social.

Dessa forma, esta tese de doutorado permite, por meio de dados, informações e conhecimentos culturalmente produzidos, estabelecer aprendizagens interdisciplinares e conscientes descobertas. Assim, confere sentido à produção de novas narrativas e reinterpretação da história conhecida, sustentada na existência de testemunhas históricas do processo secular de resistência, aportando novas sistematizações e escolhas epistemológicas, também sustentadas, em importante medida, na trajetória de vida e atuação profissional da autora, na perspectiva da autoetnografia e metaepistemologia de contextos e complexidade (Lara-Vargas, 2022), que contribuem para validar e ressignificar anúncios da construção epistêmica hegemônica, diante de interpretações e reinterpretações de integrantes de povos originários que habitam o espaço geográfico pesquisado milenarmente.

INTRODUÇÃO

Desde a colonização, a educação escolar brasileira tem servido como um instrumento de imposição cultural, apagando as identidades e saberes dos povos originários. Sob a influência de valores eurocêntricos e das missões jesuíticas, o sistema educacional consolidou-se como uma ferramenta de descaracterização cultural, negando os modos de vida e as tradições desses povos. Esse processo resultou em séculos de exclusão e invisibilidade, perpetuando desigualdades históricas que persistem até hoje.

Apesar dos avanços legais nas últimas décadas, como a criação de políticas públicas voltadas à educação indígena, os desafios permanecem. A educação escolar indígena ainda luta para superar um modelo que muitas vezes desconsidera as especificidades culturais e as necessidades de autonomia desses povos. Nesse contexto, torna-se urgente construir um sistema educacional inclusivo, que reconheça e valorize os saberes tradicionais, promovendo o fortalecimento das identidades culturais e combatendo preconceitos e estereótipos.

Este estudo, focado no povo Pupŷkary, do sul do Amazonas, busca responder à seguinte questão: “Como os sistemas de conhecimentos originários e não originários se correlacionam com os fomentos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), promovendo o reconhecimento e a valorização do povo Pupŷkary?” Para isso, investiga-se como os conhecimentos tradicionais, que historicamente foram marginalizados, podem dialogar com o currículo escolar, transformando a educação em um meio de resistência cultural e fortalecimento da identidade.

A pesquisa também destaca a cosmologia Pupŷkary, composta por crenças, rituais e saberes ancestrais, como um elemento central no fortalecimento e afirmação de sua identidade cultural. Essa perspectiva não apenas celebra a riqueza da diversidade cultural, mas também propõe um modelo educacional que fomente a coexistência entre diferentes saberes, respeitando as especificidades dos povos originários e combatendo a exclusão histórica.

Nesse contexto, as narrativas ancestrais do povo Pupŷkary, transmitidas oralmente pelos sábios e antigos, constituem um pilar central da literatura indígena. Esses relatos, que carregam a memória coletiva, a cosmologia e os ensinamentos tradicionais, vão além de registros históricos, são manifestações culturais vivas que expressam a essência da identidade do povo. Reconhecer essas narrativas como parte integrante da literatura é um passo essencial para garantir sua valorização e fortalecimento, integrando-as de maneira efetiva ao currículo escolar.

Além disso, é crucial investir na formação dos próprios Pupŷkary, que detêm o conhecimento profundo e autêntico de suas cosmologias. Essa formação não apenas fortalece a

autonomia cultural do seu povo, mas também permite que esses saberes sejam compartilhados de forma legítima, assegurando que continuem vivos e acessíveis às futuras gerações. Valorizar e institucionalizar essas literaturas no ambiente educacional é, portanto, uma estratégia indispensável para promover a preservação cultural, o fortalecimento da identidade e o diálogo intercultural no sistema de ensino.

Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma abordagem metodológica qualitativa, que combina triangulação epistemológica, autoetnografia e metaepistemologia de contextos. Essa metodologia possibilita uma análise integrada das vivências e práticas culturais dos Pupŷkary, aliando experiências pessoais e profissionais da pesquisadora à coleta de dados empíricos. A triangulação metodológica enriquece a compreensão da relação entre os saberes tradicionais e os subsídios pedagógicos da SEMEC, fornecendo um panorama amplo e detalhado.

A relevância desta pesquisa reside na sua contribuição para a formulação de políticas públicas inclusivas e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais e bilíngues nas escolas indígenas. Ao analisar os saberes dos Pupŷkary e sua integração ao currículo escolar, o estudo buscou fomentar uma educação escolar que não apenas respeite a diversidade, mas também a utilize como um motor de transformação social. Dessa forma, este trabalho se propôs a fortalecer a autonomia dos povos originários, valorizando suas identidades e promovendo um diálogo enriquecedor entre culturas, em prol de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Com isso, este estudo foi estruturado para proporcionar uma compreensão crítica e abrangente das dinâmicas sociais e culturais que permeiam o Povo Pupŷkary e sua relação com a educação escolar indígena. O primeiro capítulo "Tema, Problema, Objetivos da Pesquisa e Questões Norteadoras" define os eixos centrais do estudo, estabelecendo o contexto e a relevância da educação escolar indígena para o povo Pupŷkary. Ele apresenta a questão central que guia a pesquisa, os objetivos gerais e específicos a serem alcançados e as perguntas que direcionam a investigação, destacando a importância de integrar e valorizar saberes tradicionais no sistema educacional como forma de resistência cultural e fortalecimento da identidade.

O segundo capítulo, intitulado "Um Breve Contexto Sobre as Representações das Civilizações Ameríndias", oferecendo uma visão histórica dos povos originários e suas interações com os invasores europeus, destacando a resistência cultural frente às tentativas de subjugação. O terceiro capítulo, "Autoconsciência de ser, Cultura, Educação", explora como esses elementos se interligam e atuam nos movimentos de resistência e na luta por uma educação intercultural. Já o quarto capítulo, "A Centralidade do Currículo na Resistência Originária", discute os desafios e perspectivas da educação escolar diferenciada, focando no

currículo intercultural e nas práticas pedagógicas que promovem a valorização das culturas originárias.

O estudo inclui também o quinto capítulo "A Cosmologia dos Pupŷkary como Resistência", que explora como a visão de mundo desse povo, composta por crenças, rituais e mitos, se tornou um pilar de resistência cultural e identidade. A cosmologia Pupŷkary oferece uma perspectiva holística onde seres humanos, natureza e entidades espirituais coexistem em harmonia, diferindo das visões ocidentais que fragmentam e hierarquizam o conhecimento.

Esse capítulo analisa como os Pupŷkary mantêm viva sua cosmologia através de rituais e práticas diárias, que servem tanto para preservar tradições quanto para resistir à imposição cultural. As práticas sagradas não apenas reforçam a identidade cultural, mas também atuam como uma forma de resistência política. No contexto escolar, a integração desses saberes nos currículos fortalece o senso de pertencimento dos jovens e reafirma a escola como um espaço de celebração e não de assimilação. Dessa forma, a cosmologia Pupŷkary não é apenas um conjunto de crenças espirituais, mas uma estratégia ativa de preservação cultural, que ajuda a sustentar a identidade e a autonomia do povo diante das adversidades históricas e contemporâneas.

Por fim, o sexto capítulo, "A Cosmovisão Pupŷkary e o Currículo da Educação Escolar Indígena labrense", examina a relação entre a cosmovisão Pupŷkary e as práticas educacionais desenvolvidas no município de Lábrea, oferecendo uma análise detalhada dos dados coletados em campo. A conclusão retoma os principais achados e discute as implicações da pesquisa para futuras iniciativas em políticas públicas e educação intercultural.

Assim, a educação escolar indígena é uma ferramenta poderosa para a resistência cultural e para a construção de uma sociedade mais equitativa. Portanto, este estudo contribui para a valorização dos saberes tradicionais dos povos originários, evidenciando a necessidade de um sistema educacional que reconheça e celebre a diversidade cultural, em vez de tentar assimilá-la, descaracterizá-la ou apagá-la. Através da análise dos processos educativos do povo Pupŷkary, espera-se fomentar novos olhares sobre a educação intercultural, promovendo a coexistência harmoniosa de diferentes saberes e culturas.

1. TEMA, PROBLEMA, OBJETIVOS DA PESQUISA E QUESTÕES NORTEADORAS

1.1 Tema

- **EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na Cosmovisão de originários do Povo Pupŷkary, Sul do Amazonas (Brasil)**

A temática "**EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na Cosmovisão de originários do Povo Pupŷkary, Sul do Amazonas (Brasil)**", busca responder algumas lacunas existentes diante dos desafios e limites que os professores indígenas enfrentam em suas vivências para a construção do ensino diferenciado, intercultural e bilíngue.

Para isso, nortearíamos as perspectivas dos professores e lideranças originárias do município de Lábrea, a fim de referenciar e consolidar a realidade da construção da educação escolar indígena diante das preconizações em leis e das práticas vivenciadas. Vinculado a esse processo, será abordado ainda a cosmovisão própria do povo Pupŷkary, possibilitando a compreensão frente às práticas formativas como encadeamento da identidade e discurso dos Seres Bio-histórico-culturais originários ativos, autodeterminados, criativos, livres por natureza e políticos que são.

É importante salientar que a visão e os discursos dos povos originários do espaço geográfico conhecido atualmente como Brasil do século XXI, DC, foram constituídos ao longo de processos pautados nas ações hegemônicas, na ganância do homem, onde a dominação territorial, da força de trabalho e das concepções ideológicas foram o norte do processo de escolarização e dos padrões aceitáveis pela sociedade. Dessa forma, desvencilhar-se dos padrões e crenças dos invasores europeus perpetuados por séculos não é simples nem descomplicado.

Considerando esses pressupostos, este estudo terá como base a escolha epistemológica da Metaepistemologia de Contexto (Lara-Vargas, 2022) para subsidiar as construções das perspectivas originárias entre os sistemas de conhecimentos tradicionais e os sistemas de conhecimentos não tradicionais, correlacionados às cosmovisões, resistência reconhecimento e identidade do Povo Pupŷkary. Será levado em conta, conforme esse processo, os fomentos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) para a valorização e promoção da educação escolar indígena.

Essa concepção metodológica aborda as questões relacionadas ao processo de violência, poder, ser e saber. Busca-se ponderar as possibilidades, limites e desafios para entender os "porquês" da necessidade de uma educação escolar de resistência. Além disso, busca-se intensificar a dinâmica da relação com a identidade, compreendendo a diversidade étnica e consciência histórico-cultural como instrumento para a consciência de uma cultura própria e como um ato libertador em si, na medida em que se exerce o direito natural de pensar e agir diante das concepções ideológicas da cultura opressora.

1.2 Problema:

- Como os sistemas de conhecimentos originários e os sistemas de conhecimentos não originários se correlacionam com os subsídios pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) em consonância com as cosmovisões, o reconhecer, o valorizar e integrar no currículo escolar a Cultura milenar do Povo Pupŷkary que habita por tempos imemoriais a região de Lábrea, Sul do Amazonas (Brasil)?

1.3 Objetivos da pesquisa:

1.3.1 Objetivo Geral:

- Caracterizar diálogos sobre consciência histórica e cultural na Cosmovisão de originários do Povo Pupŷkary, Sul do Amazonas (Brasil), associando-os à percepção da valorização curricular, como referência à Educação Escolar Específica, Intercultural e Bilíngue, subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Lábrea-AM (Brasil).

1.3.2 Objetivos Específicos:

- Analisar enredos de memórias dos Pupŷkary frente a entrelaces de conhecimentos originários e não originários.
- Especificar correlações existentes entre a Cosmovisão do Povo Pupŷkary e subsídios curriculares e pedagógicos promovidos pela Secretaria Municipal (SEMEC), no que se

refere ao reconhecimento étnico, especificidade e a valorização de suas diversidades culturais.

1.4 Questões Norteadoras:

- Como as influências dos conhecimentos originários e não originários de povos amazônicos têm se constituído historicamente em espaço escolar para a resistência e reconhecimento próprio dos povos originários?
- Quais práticas presentes da cultura Pupÿkary constituem a base da educação escolar originária ofertada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Lábrea, Amazonas (Brasil)?
- Como os processos dos diversos conhecimentos são dialogados com a educação ofertada nas escolas existentes nas aldeias Pupÿkary, localizadas no espaço gerenciado pela SEMEC, Lábrea, Amazonas (Brasil)?
- Como a SEMEC, Lábrea, Amazonas (Brasil) subsidia os saberes tradicionais para a valorização da consciência histórico-cultural originária frente aos planejamentos pedagógicos, atribuídas a uma Educação Escolar diferenciada?

1.5 Procedimentos metodológicos e trabalho de campo

A metodologia de uma pesquisa científica é fundamentada em princípios e métodos pré-estabelecidos que orientam a abordagem dos objetivos do estudo. Esses princípios têm como objetivo estruturar os caminhos a serem seguidos, direcionando o investigador para alcançar e validar os resultados com base em evidências científicas. Assim, a metodologia não apenas define os procedimentos de coleta e análise de dados, mas também assegura que os resultados sejam alcançados de forma robusta e confiável.

No contexto desta pesquisa, seguiu-se rigorosamente as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) vigentes, assim como as diretrizes estabelecidas pelo o "Guia de Normas para a Elaboração de Trabalhos Acadêmicos da UFAM. Essas normas são essenciais para garantir a padronização e a qualidade científica dos trabalhos acadêmicos, proporcionando clareza, consistência e credibilidade ao estudo.

Os dados de um estudo científico, por sua vez, não têm como objetivo apenas apresentar ou descrever dados empíricos. Sua principal finalidade é interpretar e compreender a realidade

estudada, utilizando-se de análises sistemáticas, verificações rigorosas e a aplicação de procedimentos organizados. Esse processo permite que a pesquisa vá além da simples descrição, buscando comprovar teorias ou hipóteses, e oferecendo uma contextualização precisa e aprofundada da realidade analisada. Assim, a metodologia aplicada neste estudo garantiu uma abordagem robusta, alinhada com os princípios científicos e acadêmicos exigidos pela área.

Com base nesses pressupostos, a organização deste estudo buscou analisar, verificar e explanar os fatos que norteiam a construção da identidade originária frente aos sistemas de conhecimentos originários e não originários. Através desse norte, caracterizou-se a relação do povo Pupŷkary acerca das cosmovisões próprias para a sistematização de elementos que caracterizem sua consciência histórico-cultural, e valorização correlacionada com os subsídios pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Dessa forma, para o desenvolvimento e validação da proposta deste estudo, foi proposto para a pesquisa a perspectiva histórico-cultural, complexidade e metaepistemologia de contexto, enfoque qualitativo, com triangulação com a autoetnografia considerando ser nosso lócus de existência e vivências próprias e profissionais, na qual Minayo (2005) fomenta a intervenção na pesquisa como estimulante, desafiadora, controlada e contínua. Em concomitância, buscará analisar, descrever e indicar dos entrevistados os perfis, comportamentos e outros aspectos. Além dessas considerações, também foi analisada a forma de concepção de lideranças e alguns professores originários atuantes como coordenadores de área frente aos impactos históricos e sociais para a construção dos discursos frente aos sistemas de educação própria e não tradicional. Ademais, as cosmovisões foram consideradas como configurações para o fazer pedagógico, ou seja, a educação escolar intercultural e específica.

Com esses aspectos, novas informações e conhecimentos foram gerados, subsidiando assim novas oportunidades de interpretações e reflexões sobre o reconhecimento e valorização dos povos originários do Brasil. Em conformidade, buscou-se também descobrir, explicar e compreender os fatos que estão inseridos na pesquisa científica, fomentada no ato de investigar como um procedimento ativo e metódico, compondo e determinando a contextualização formalizada no que se deseja buscar na realidade investigada.

Nesses moldes, foi proposto responder, ao final da pesquisa, à seguinte indagação: "Como os sistemas de conhecimentos originários e os sistemas de conhecimentos não originários se correlacionam com os fomentos pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) em consonância com as cosmovisões, reconhecimento e valorização do Povo Pupŷkary?"

1.5.1 Instrumentos e procedimentos

Para o presente estudo, levaram-se em consideração a inserção social e os conflitos constituintes dos contextos econômico, político e cultural dos envolvidos. Nesse sentido, foi considerada a metaepistemologia de contexto, bem como as suposições de interligação entre a relação e a construção do pensamento humano onde um dos princípios é que todas as culturas sejam reconhecidas e valorizadas em condições de igualdade e respeito.

Sobre isso, Lara-Vargas (2018) afirma que a metaepistemologia de contexto permite compreender o conhecimento como um processo situado e interdependente, em que as realidades sociais e culturais influenciam diretamente a construção do pensamento humano. Nesse processo, o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas tornam-se essenciais, uma vez que cada cultura contribui com saberes únicos e válidos que enriquecem a compreensão global e promovem uma coexistência baseada em igualdade e respeito. Assim, a diversidade cultural é não apenas aceita, mas considerada fundamental para a construção de um conhecimento mais amplo e inclusivo.

Assim, para uma abordagem crítico-dialética, tornou-se essencial integrar pressupostos qualitativos, considerando as experiências, vivências, processos históricos, perspectivas filosóficas e a ação humana como partes de um ciclo de relações entre dominantes e dominados. Nesse cenário, a pesquisa seguiu uma metodologia qualitativa, pois esta enfatiza a construção social da realidade. Destaca-se ainda a relevância da relação entre pesquisador e objeto de estudo, valorizando as qualidades e processos que dão forma e significado às experiências sociais.

Knechtel (2014) aponta que incorporar as demandas qualitativas nos dados coletados permite uma maior aproximação ao sujeito da pesquisa, captando as essências das descrições e das dimensões analíticas que intensificam a recorrência e a consistência dos achados. Essa abordagem qualitativa propicia uma análise flexível e abrangente dos significados e variáveis, auxiliando nas generalizações derivadas do processo de observação e das entrevistas com os participantes. Segundo Knechtel (2014), a pesquisa qualitativa abre caminhos para uma investigação diversa e flexível, com descrições minuciosas e interpretações profundas por meio de narrativas históricas, além de materiais biográficos e autobiográficos, oferecendo uma análise rica e contextualizada do fenômeno estudado.

Dessa forma, para obtermos informações e estudos válidos, a presente pesquisa se norteou pelos caminhos bibliográfico, documental e de campo, os quais enfatizou nos dados coletados a experiência direta com a realidade e as convenções do tema abordado. Assim, os

dados também foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, anotações, fotografias, gravações de voz, entre outros, para a validação dos eixos que são contextualizados na formação dos docentes. Além disso, serão consideradas as autorizações e termos de consentimento necessários para o desenvolvimento da pesquisa.

Levando em conta todas as precauções necessárias e legais, foi considerado que, para a realização das entrevistas, seriam entrevistados coordenadores e professores originários residentes na área urbana de Lábrea. O objetivo dessa escolha foi garantir uma perspectiva mais ampla sobre as vivências, desafios e contribuições dos povos originários, respeitando as normas legais e valorizando suas experiências no processo educacional nas áreas de origem. Essas entrevistas foram essenciais para captar as particularidades e demandas desse grupo, considerando suas especificidades culturais e cumprindo rigorosamente as exigências éticas e jurídicas envolvidas na pesquisa.

Nesse contexto, o primeiro momento da busca por informações consistiu em uma entrevista com um professor que também é liderança representativa do povo Pupÿkary, para aprofundar questões relacionadas à cultura, identidade e cosmovisão originária. Em seguida, a entrevista foi estendida ao coordenador geral da Secretaria Municipal de Educação Escolar Indígena e a dois professores graduados, que atuam como coordenadores pedagógicos em áreas indígenas. Para complementar e confrontar as concepções abordadas, foram entrevistados mais três professores ativos no processo de ensino nas escolas originárias: um graduado e dois sem graduação.

Para garantir o respeito às normativas que regulamentam a entrada em territórios indígenas, foram entrevistados apenas professores que residem na área urbana, evitando assim qualquer violação das diretrizes estabelecidas para pesquisas em territórios originários. Esses professores foram entrevistados no período em que estavam na área urbana, logo após a conclusão do ano letivo.

Considerando que o ano letivo nas áreas indígenas de 2024 iniciou em abril, o período destinado às entrevistas foi cuidadosamente planejado, ocorrendo entre janeiro e março, para evitar interferências no calendário escolar e levando em conta a sazonalidade das cheias, que pode variar de ano para ano. Essa janela de tempo foi essencial não apenas para garantir a segurança de todos os envolvidos, mas também para respeitar as normativas legais que regem pesquisas em áreas originárias, preservando a integridade do processo de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas com o uso de questionários semiestruturados, aplicados a todos os participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa. Esse método permitiu a flexibilidade necessária para aprofundar os temas discutidos, ao mesmo tempo em que ofereceu

a oportunidade de comparar e analisar as possíveis contradições e ideologias expressas pelos entrevistados. Essa abordagem revelou uma diversidade de percepções e experiências, enriquecendo a análise das vivências dos povos originários no contexto da educação.

Monteiro (2019) ressalta que a realidade dos povos originários frequentemente apresenta contradições em relação aos preceitos legais, especialmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Isso evidencia a complexidade de conciliar as práticas tradicionais originárias com as exigências formais da educação escolar, muitas vezes impostas sem a devida contextualização cultural.

Além das entrevistas, foram analisados documentos e dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que serviram como base para validar as observações feitas em campo e confrontar as contradições identificadas. Esses dados forneceram um panorama institucional da educação escolar indígena em Lábrea, complementando a percepção dos entrevistados. Para conferir relevância e veracidade às propostas e resultados da pesquisa, foram também considerados subsídios teóricos fornecidos por autores do campo científico, reforçando o embasamento teórico das análises e garantindo que as discussões apresentadas estejam alinhadas com os debates acadêmicos mais recentes.

1.5.2 Procedimentos de tratamento e análises de dados

Para o tratamento dos dados, optamos por utilizar como base a epistemologia do movimento do pensamento humano atrelada a autoetnografia. Mignolo (2017) esclarece que é por meio das etapas e dos limites da vida em sociedade que se define a forma de organização social e histórica. Ou seja, as concepções e valorizações humanas ocorrem mediante aos caminhos históricos, não sendo uma questão abstrata e sem origem.

A metaepistemologia de contextos, quando combinada com a autoetnografia, possibilitou discussões mais aprofundadas e uma participação mais ativa e direta na coleta de dados, nesse caso sobre os povos Pupykary. Segundo Minayo (2005), a autoetnografia é uma metodologia eficiente que permite subsidiar descrições detalhadas das realidades, nesse caso, as culturas civilizacionais. Isso sugere que, através das experiências, realidades e histórias dos participantes da pesquisa e da pesquisadora em questão, é possível criar significados mais concretos, levando em conta as interpretações dos processos históricos, sociais, políticos e identitários.

Ao integrar a triangulação da metaepistemologia de contextos, autoetnografia e pesquisa qualitativa, este estudo possibilitou a valorização do processo de apropriação do conhecimento com base nos três eixos operacionais propostos por Lara-Vargas (2022). Estes eixos abordam as limitações locais, que não devem ser simplificadas ou subestimadas. Essa abordagem holística permite uma análise mais completa e um melhor entendimento das realidades e particularidades das cosmovisões dos Pupŷkary.

Nesses pressupostos, o processo metodológico, pautado na ideia crítica às tentativas de colonização do Brasil, busca combater as estruturas de cunho racistas e desvelar a falsa ideia eurocêntrica que se centraliza diante das consolidações históricas da invasão do Brasil. Dessa forma, este estudo se fundamenta na idealização que compreende o ser humano diante de suas complexidades e realidades, norteadas pelas considerações ideológicas diante da cultura, religião e todo o processo promovido pelos tempos de invasão e atrocidades.

De acordo com Câmara, Lara-Vargas e Mascarenhas,

Atrocidades, estas, que são ocultadas nos livros, jornais, e meios de comunicação, visto que, expõem o lado sombrio dessa suposta “civilização ou cultura padrão” o qual muitos ainda acreditam que seja. Não é equivocado afirmar que o mundo ocidental está em crise e podemos dizer que em declínio estrutural considerando que o pensamento europeu é uma ideologia que até o presente momento predomina na sua grande parte em países que se autoproclamam democráticos. O eurocentrismo, dada a história, conseguiu impregnar dentro de outras civilizações como por exemplo as dos povos originários os supostos “valores morais e religiosos” para que aqueles que não fossem europeus se adequassem a esse único pensamento (2022, p. 182).

Essa abordagem frente aos contextos reais, faz-se necessária para sistematizar os conhecimentos de relação dos homens e como isso define os seus discursos. Dessa forma, a Metaepistemologia de Contextos traz à tona as contradições existentes acerca das ideias, falas e realidade dos participantes da pesquisa.

Sobre isso, Mignolo (2017) discorre sobre a importância de se compreender a existência objetiva do movimento moderno. Ou seja, a concretização e concepção da existência real representa os resultados dos ciclos de movimentos dos velhos paradigmas advindos dos processos eurocêntricos. Com isso, compreende-se que a ação retórica propõe uma ação de dominação na ação de um sobre o outro, seja a mesma edificada de forma truculenta, inferior e escravista.

Nessa perspectiva, nossas ideologias, como em um ciclo de movimentos, não se condensam sem as influências das superestruturas dos processos sociais e econômicos. Dessa forma, possibilitar o rompimento desses contextos históricos de violência e descaracterização dos povos significa oportunizar novas formas de resistir e existir frente à negação e

silenciamento da memória e da forma original de se ver e se contextualizar na sociedade em que se insere.

Resistir é subsistir. É ressignificar a viabilização do protagonismo da história, da memória e diferença da cultura entre os povos. Contudo, para compreender teoricamente esse processo, é fundamental recorrer a conceitos como resistência cultural e as consequências negativas aos povos originários frente às tentativas de marginalizar as diferentes formas de saber e viver da sociedade milenar brasileira.

A resistência cultural é a capacidade dos grupos em condições de tentativa subalternização, como os povos originários, de preservar suas identidades culturais, práticas e conhecimentos diante da pressão da hegemonia dominante. Essa resistência é uma forma de exercer o direito à existência e à autonomia cultural, combatendo a imposição de valores e padrões externos que visam marginalizar, silenciar, negar, invisibilizar e apagar suas formas de vida, saberes e valores ancestrais.

Sobre isso Câmara, Lara-Vargas e Mascarenhas (2022) afirma que a busca por essa identidade envolve o reconhecimento da influência doutrinária imposta pelo domínio colonial, que moldou e distorceu a percepção dos cidadãos brasileiros, levando-nos a acreditar em narrativas pré-estabelecidas, criadas de acordo com interesses imperiais autoritários, predatórios, saqueadores e violentos.

É importante compreender que o processo colonial impôs/impõe uma narrativa hegemônica que visava legitimar a exploração e opressão de povos e espaços colonizados. Essa narrativa distorceu a história, subjugou culturas e deliberou uma visão de mundo que servia/serve aos interesses dos colonizadores.

Acerca dessas questões, Ramírez-Pacheco; Cuellar-Muñoz e Solano-Becerril argumentam que

Para evitar la pérdida cultural, las personas de pueblos originarios se han tenido que ir adaptando, ya sea en la misma comunidad o fuera de ella, por ejemplo; al estar en la comunidad, también se adaptan conforme a las necesidades que se tienen en la actualidad, en el mundo digitalizado. Esto se debe a que la globalización y evolución que vivimos hoy en día es tan fuerte que sin la adaptación sería imposible vivir en este mundo. Las culturas originarias siempre tratan de adaptarse pero sin cambiar su esencia, su identidad (Ramírez-Pacheco; Cuellar-Muñoz e Solano-Becerril, 2022, p. 120).

O que se evidencia nesta afirmação, são consequências devido à intensa globalização e ao avanço tecnológico. Com isso, os modos de vida tradicionais e as práticas culturais têm enfrentado desafios significativos, pois a pressão para se adaptar ao mundo moderno é constante, o que pode ameaçar a revitalização da identidade cultural específicas dos povos originários.

No entanto, estas sociedades nativas têm se esforçado para se adaptar às novas condições, sem se distanciar da sua identidade cultural e essência própria. Todavia, esta adaptação não significa uma assimilação total ou a desligamento da identidade cultural. Ao contrário, trata-se de uma resposta estratégica e dinâmica às pressões do mundo moderno, permitindo-lhes preservar e continuar a praticar suas culturas específicas, enquanto também interagem com a sociedade mais ampla.

Embora a adaptação às mudanças possa apresentar desafios, os originários mostram resiliência e inovação na manutenção de suas tradições e identidade cultural. Este é um ato da força e resiliência dessas culturas originárias, que estão ativamente envolvidas na construção de seu futuro, equilibrando o fortalecimento de suas tradições ancestrais com a participação em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado.

Dessa forma, a ressignificação para a viabilização do protagonismo da história, da memória e diferença da cultura entre os povos, se torna um ato de resistência e de afirmação para a reconstrução da consciência histórico-cultural, promovendo a valorização da coexistência cultural e uma sociedade mais justa e inclusiva.

Essas premissas também denotam as concepções implícitas em relação à edificação da construção do conhecimento e como ele é racionalizado nos contextos educacionais. Do ponto de vista epistemológico, é necessário abordar como premissas centrais da Metaepistemologia de Contextos as estruturas, transformações e construções das existências abstratas e genéricas das sociedades originárias.

Sobre a Metaepistemologia de Contextos e suas premissas, Lara discorre,

¿Qué es Metaepistemología de contextos? Sus premisas centrales. Con los elementos aquí vertidos, el lector podrá aquilatar en toda su riqueza, profundidad y enormes posibilidades creativas, las «premisas centrales» de la Metaepistemología de contextos que a continuación desgloso. Antes explicaré de manera sucinta que es la Metaepistemología de contextos. Es una nueva manera de generar el conocimiento, y aunque inicia con la razón europea, no se agota en ella, para abrirse —en igualdad y respeto— a los «saberes» de otras civilizaciones. En esa amplitud de horizontes y en la consideración respetuosa de toda la humanidad, sus «tres ejes operativos» son: «intra-occidental», «extra-occidental» e «inter-civilizacional» (Lara -Vargas, 2021, p. 11).

Isso significa que o conhecimento, a partir dessa abordagem, expande-se ao longo dos “três eixos operacionais”, que conforme Lara-Vargas (2018) vai além das limitações locais e “provinciais do pensamento intra-ocidental”. Para alcançar essa expansão, é necessário romper com as restrições presentes em nossa compreensão atual, muitas vezes sem percebermos que estamos presos a ela. Dessa forma, ao se expandir epistemologicamente, o conhecimento abrange e reestrutura “os paradigmas da simplicidade e complexidade”, que estão arraigados no eurocentrismo de forma implícita e involuntária, buscando transcender a estreiteza

epistêmica que restringe e “opprime tanto a civilização ocidental quanto seus fiéis seguidores”. Além disso, esse processo considera, de acordo com cada país, os “diferentes sujeitos epistêmicos e suas identidades culturais e posicionamentos civilizacionais”.

Nesse sentido, a diversidade humana se manifesta na maneira como concebemos e construímos o conhecimento, bem como em nossas abordagens distintas em relação à natureza. Diante deste cenário, a ideia central dessa perspectiva é a prática da "contextualização civilizacional" nos "cinco níveis epistêmicos", levando em consideração as diversas instâncias envolvidas na produção do conhecimento, tais como “teoria, filosofia, categorias, academia, Estado, teologia, universidade, centros de pesquisa e indivíduos (agora chamados "sujeitos epistêmicos" dentro de um contexto civilizacional) (Lara -Vargas, 2018, p. 11)”.

Dentro desta ampla perspectiva e considerando a inclusão de toda humanidade, o propósito da metaepistemologia de contextos é promover a interação entre o conhecimento ocidental e o saber de outras civilizações, visando estabelecer uma "nova civilização" que valorize ao máximo a humanidade e a natureza. Tal abordagem exige um engajamento ativo nesse processo, assumindo nosso compromisso frente à extensa diversidade cultural proporcionada pelos seres humanos. Sobre isso Lara esclarece,

Asimismo, se articulará todo esto de manera epistémica y hologramática a la decadencia de la civilización occidental y la grave crisis ambiental de este siglo XXI donde está en juego nuestra supervivencia como especie. Y donde está implicada además, la noción particular que tengamos del conocimiento. Un conocimiento depredador, utilitario, misógino y antropocéntrico donde se «desacraliza a la Naturaleza» y se le convierte en objeto para uso exclusivo del “dios hombre” occidental; o un conocimiento en «respeto sumo» y unión fraterna con la Naturaleza como nos lo exige el sentido común. Si escupo al jardín de mi casa y a la vida, me escupo a mí mismo y a mis hijos. La tierra no nos pertenece, ¡nosotros pertenecemos a ella! Esto nos demanda, como primer paso metodológico, dismantelar y desmitificar a la civilización occidental en sus paradigmas, creencias, instituciones, sistemas de ideas y patologías: a) en su impacto - directo, involuntario o implícito - en la concepción y edificación del conocimiento; b) y en los procesos de colonización, racialización y etnocidio hacia los otros pueblos del mundo. Veo necesario precisarlo: epistemológicamente hablando, ambos aspectos (a y b) - cuyo trasfondo es teológico - están íntima y “civilizacionalmente” engarzados. Teniendo su origen en Atenas y Jerusalén. Esto es, en Platón, Abraham y Moisés. A continuación las «premisas centrales» de la Meta-epistemología de contextos (Lara-Vargas, 2018, p. 11).

Assim, entende-se que a pesquisa fundamentada nas dimensões epistemológicas da metaepistemologia de contextos será capaz de se orientar no cerne dos organismos vivos da sociedade, em consonância com a origem de suas estruturas sociais, políticas e culturais. Ao dimensionar e construir entendimentos possíveis das origens dos conflitos e contradições ideológicas, abordam-se as problemáticas relacionadas à construção identitária do indivíduo, do conhecimento e do poder.

1.5.3 Estrutura da tese

O estudo proposto visa realizar reflexões críticas e analisar a representação do discurso do Povo Pupŷkary, também denominado ao longo do processo como Povo Apurinã. Como estrutura inicial, a pesquisa considera a introdução, que aborda o tema, os objetivos e as questões norteadoras. Além disso, os participantes da pesquisa são apresentados, bem como todo o processo teórico-metodológico envolvido no desenvolvimento do estudo. Dessa forma, o trabalho se organiza de maneira coerente e sistematizada, proporcionando um arcabouço sólido para a investigação em questão.

Dessa forma, o Capítulo 1 “Tema, Problema, Objetivos da Pesquisa e Questões Norteadoras” define os eixos centrais do estudo, estabelecendo o contexto e a relevância da educação escolar indígena para o povo Pupŷkary. Ele apresenta a questão central que guia a pesquisa, os objetivos gerais e específicos a serem alcançados e as perguntas que direcionam a investigação, destacando a importância de integrar e valorizar saberes tradicionais no sistema educacional como forma de resistência cultural e fortalecimento da identidade.

No Capítulo 2, “Um breve contexto sobre as representações das civilizações ameríndias pré-colombianas e da conquista europeia do continente americano”, proporciona um contexto sólido e coerente para a introdução à realidade dos povos originários, com ênfase no Povo Pupŷkary e nas adversidades enfrentadas por essa comunidade.

No Capítulo 3, intitulado “AUTOCONCIÊNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO: enquanto movimentos de resistência”, a ênfase recai sobre a importância desses conceitos interligados na luta pelos movimentos de resistência. Este capítulo, aborda o processo de consciência histórico-cultural como um meio de adquirir a percepção de si mesmo e do pertencimento a um grupo ou comunidade, destacando que essa percepção é moldada pelas experiências culturais, sociais e históricas.

Ainda, analisa o papel central da cultura, que engloba crenças, valores, tradições e práticas compartilhadas por um grupo, na construção da identidade. Ao longo do capítulo, busca-se elucidar como esses aspectos se relacionam e se fortalecem mutuamente, contribuindo para a resistência e o fortalecimento de comunidades diante dos desafios enfrentados ao longo do tempo.

Assim, o capítulo 3, contextualiza de forma coerente a relação entre consciência histórico-cultural originária, cultura e educação hegemônicas, e como esses elementos atuam em conjunto nos movimentos de resistência. É cabível que, para uma significância maior, os

fatores de identidade, cultura e educação sejam tratados no processo educacional com mediação e validação significativa.

Pois, a educação escolar serve como um meio de mediar conhecimentos e valores culturais, contribuindo para a formação da identidade e o fortalecimento da cultura. Deste modo, é crucial abordar esses aspectos de maneira integrada e coerente no âmbito educacional.

Destarte, nos movimentos de resistência, a consciência de originário e a cultura funcionam como ferramentas para lutar contra a opressão, preservar a história e promover a autonomia dos grupos marginalizados. Enquanto que no contexto da educação escolar, torna-se uma estratégia de empoderamento, capacitando indivíduos e comunidades para questionar, criticar e transformar as estruturas de poder estabelecidas. Dessa forma, identidade, cultura e educação escolar desempenham um papel fundamental na promoção da resistência e na busca por justiça social e equidade.

Além disso, o capítulo 4, intitulado “A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO NA RESISTÊNCIA ORIGINÁRIA: finalidades e desafios da educação escolar diferenciada”, discute os desafios e as perspectivas da educação escolar diferenciada voltada para os povos originários, com ênfase na construção de um currículo intercultural. Esse capítulo destaca a importância de um currículo que dialogue com as tradições e saberes dos povos originários, reforçando a centralidade da educação como instrumento de resistência cultural e política. Aborda as tensões e os desafios de integrar práticas educacionais ocidentais com a cosmovisão originária, enfatizando a necessidade de uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural desses povos.

No capítulo 5, intitulado “A Cosmologia dos Pupŷkary como resistência”, o foco é na cosmologia do povo Pupŷkary e sua relação com os processos de resistência cultural. Esse capítulo explora como a visão de mundo, os rituais, saberes e tradições dos Pupŷkary constituem formas de resistência frente às pressões externas e à imposição de modelos educacionais que, muitas vezes, não respeitam as especificidades culturais. Ao ressaltar a importância da cosmologia como um pilar de identidade e sobrevivência, o capítulo evidencia como os saberes ancestrais podem ser integrados à educação escolar, fortalecendo a luta por uma educação que respeite as raízes culturais e promova a autonomia dos povos originários.

No capítulo 6 “A Cosmovisão Pupŷkary e o Currículo da Educação Escolar Indígena, analisa a relação entre a cosmovisão Pupŷkary e as práticas educacionais, com base nos dados coletados em campo”, buscou desenvolver uma abordagem que envolva as memórias de legitimação do Povo Pupŷkary, bem como explorar as relações entre suas cosmovisões e os efeitos no processo de reativação da consciência originária na atualidade. Ao examinar as

tradições e perspectivas culturais desse povo, pretende-se compreender como esses elementos têm sido preservados e transmitidos ao longo do tempo e qual o impacto dessas práticas na construção da identidade e na valorização da cultura deste povo. A análise das cosmovisões e das memórias de legitimação permitirá uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas sociais e culturais que permeiam o Povo Pupÿkary e como elas se manifestam no contexto atual.

Por fim, os capítulos discutidos na tese visam integrar as reflexões e análises desenvolvidas, ressaltando a relevância da educação escolar indígena como um elemento essencial na resistência e fortalecimento cultural do Povo Pupÿkary. Ao longo do estudo, ficou claro que a educação escolar diferenciada, especialmente quando estruturada em um currículo intercultural, atua como uma poderosa ferramenta para valorizar as tradições, os conhecimentos e a cosmologia originária, além de fortalecer a identidade desse povo.

A tese enfatiza que, para além das práticas educacionais ocidentais, é crucial incorporar a cosmologia indígena e as memórias de legitimação, como destacado nos capítulos 5 e 6. Ao explorar a relação entre a cosmovisão Pupÿkary e o currículo da educação escolar indígena, o estudo revela como esses elementos são fundamentais não só para o fortalecimento da cultura, mas também para a reativação da consciência originária e a resistência frente à opressão histórica.

Além disso, a análise dos desafios e das tensões na implementação de um currículo intercultural ressalta a necessidade de desenvolver uma abordagem educacional que respeite e promova a diversidade cultural, capacitando comunidades a se posicionarem de forma autônoma no processo de ensino e aprendizagem. A educação escolar, nesse contexto, não é apenas uma forma de transmitir conhecimento, mas também uma estratégia de empoderamento e transformação social.

Por fim, a tese conclui que a intersecção entre identidade, cultura e educação escolar indígena não só contribui para a resistência cultural, como também para a justiça social, possibilitando a construção de uma sociedade mais equitativa, onde os saberes tradicionais são reconhecidos e valorizados. Assim, o estudo reafirma a importância de uma educação escolar que promova a autonomia, o fortalecimento identitário e o fortalecimento cultural dos povos originários, especialmente no contexto da luta por seus direitos e reconhecimento social.

1.5.4 Lócus da pesquisa

Os Pupŷkary, considerados guerreiros, possuem uma história marcada por conflitos com outros povos e até mesmo entre si. No entanto, após a invasão do território de Pindorama, esse grupo originário se dispersou, ocupando atualmente, segundo o Instituto Socioambiental (ISA, 2022), 27 territórios demarcados e identificados como terras indígenas. Os desentendimentos nos quais que norteiam seus modos de vida são vistos como fundamentais na formação de suas aldeias.

Ferreira (2014) contextualiza que os Pupŷkary, assim como outros povos originários da Amazônia, habitam territórios ao longo do Rio Purus (Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Canutama, Tapauá) e seus afluentes, no Rio Madeira (Humaitá e Manicoré), no Rio Solimões (Anori, Beruri, Manacapuru, Manaquiri) e, ainda, no alto Solimões (Santo Antônio do Içá). Segundo o autor, há também um grupo de 60 membros tradicionais que migraram em 1983, estabelecendo-se na aldeia Mawanat, localizada em Rondônia. Desse modo, a pesquisa aborda de forma coerente a distribuição territorial e as características culturais dos Pupŷkary, bem como as dinâmicas sociais que os envolvem.

Tendo em vista as contextualizações apresentadas, a pesquisa de campo se concentra principalmente no município de Lábrea, que, segundo dados do último censo do IBGE (2022), possui uma população estimada em 47.685 habitantes. Lábrea é considerada uma das áreas de habitação dos Pupŷkary e também abriga outros povos parentes, como os Jamamadi, Jarawara e Paumari. Atualmente, a região conta ainda com a presença de outros grupos originários, migrados e autodeclarados “indígenas”. Dessa forma, compreender a realidade sociocultural e as dinâmicas existentes entre os diferentes grupos que vivem nesse município, é de grande importância para se entender as interações dos meios que cercam e consolidam suas ideologias.

Em relação às populações originárias de Lábrea, destaca-se o recente descobrimento, em 2021, de um povo isolado, acreditado ser do povo Himerimã. Essa informação foi divulgada pela Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (Coiab) e confirmada pelo CIMI (2022) com a efetivação da denúncia ocorrida devido ao descaso da FUNAI em relação às medidas protetivas para esse povo isolado. Essa descoberta faz com que esse grupo se torne o 115º povo isolado identificado no Brasil.

Imagem 01 - Região do Sul do Amazonas a qual foi encontrado o grupo originário isolado.



Infográfico elaborado pelo g1 em 03/02/2022

A existência desse grupo tem provocado conflitos entre diferentes órgãos, de acordo com dados fornecidos pelos próprios originários labrenses. Nesse cenário, a pesquisa leva em consideração a complexidade das relações e resistências envolvendo não apenas o Povo Pupŷkary, mas todos os povos da região, incluindo os povos isolados.

Para esse contexto, os povos originários labrenses contam com o apoio de órgãos como SESAI, CASAI, FUNAI e CIMI e outros, atuam em conjunto para atender às necessidades dessas populações indígenas em Lábrea. Diante desse cenário, a FUNAI (2022) revela a população originária no município é estimada em 3.000 pessoas, com 1.300 na área urbana e 1.700 nos territórios demarcados na área rural. Essas instituições trabalham para garantir os direitos, a saúde e o bem-estar dos povos primeiros, assim como para preservar suas terras e culturas.

A região sul do Amazonas, especificamente o município de Lábrea, possui uma rica história que remonta aos povos indígenas originários da área. Lábrea é conhecida como a "Princesinha do Purus", uma denominação afetuosamente que reflete a importância da cidade dentro da região. Com uma área de 68.229 km², Lábrea está localizada na região sul do estado do Amazonas e compartilha fronteiras com os municípios de Pauini e Canutama, localizados ao longo do rio Purus.

Imagem 02 - Mapa do Município de Lábrea



Fonte: Google imagens (2022)²

As principais vias de acesso a Lábrea incluem a rodovia 230, barcos ou recreios pelo rio Purus (que liga Lábrea a Manaus) e um aeroporto que conecta o município às cidades de Porto Velho e Manaus. Fundada em 14 de maio de 1881, a cidade de Lábrea começou a ser povoada por imigrantes nordestinos, que estabeleceram contatos com os povos originários já residentes no território labrense.

Essa interação entre os imigrantes e os povos originários de Lábrea trouxe consigo uma série de conflitos e violências, uma vez que os recém-chegados impuseram suas próprias formas de vida e cultura sobre as populações indígenas locais. A história de Lábrea é, portanto, marcada pela convivência e o embate entre diferentes culturas e modos de vida.

É fundamental entender e valorizar as culturas e cosmovisões ancestrais dos povos originários da região de Lábrea, reconhecendo suas contribuições para a formação da identidade local e para a riqueza cultural da região. Ao mesmo tempo, é importante analisar o papel dos imigrantes nordestinos na história de Lábrea, bem como os impactos da colonização na vida dos povos originários.

² Imagem copiada do site: https://www.familysearch.org/pt/wiki/L%C3%A1brea,_Amazonas_-_Genealogia

Dessa forma, o estudo da história, das culturas e das cosmovisões dos povos originários de Lábrea, bem como a análise das dinâmicas de contato e conflito entre essas populações e os imigrantes nordestinos, contribuem para uma compreensão mais profunda e contextualizada da região sul do Amazonas e de seu papel na história e na formação cultural do Brasil.

Após a chegada dos imigrantes nordestinos na região de Lábrea, o território ficou conhecido como Terra Firme do Amaciary. Essa denominação foi idealizada pelo maranhense Coronel Antônio Rodrigues Pereira Labre, uma figura importante na história de Lábrea, que também teve papel na violência contra os povos nativos. Os povos originários foram descaracterizados e usados para perseguir seus próprios parentes, passando por um processo de domesticação e subalternização humana.

Conforme Schiel (2004) descreve, os Pupŷkary foram inseridos nos seringais e eram conhecidos na época como soldados da borracha. O autor destaca, com base nas histórias dos próprios povos, que, nesse processo, grupos inteiros de originários foram massacrados, torturados e mortos. Aqueles que resistiram acabaram escravizados, descaracterizados e silenciados, sendo direcionados a participar de batalhas e guerras em defesa dos interesses territoriais dos senhores coronéis e dominadores.

Os Pupŷkary do Médio Purus são considerados os mais dispersos e numerosos, vivendo em aldeias longínquas ou nas periferias da cidade. Esses povos nativos foram os que mais sofreram e derramaram sangue em nome dos invasores. Isso ocorreu porque muitos se misturaram com as jarás³, o que levou ao distanciamento de suas identidades próprias e distintas.

Portanto, refletir sobre essas relações e integrações é essencial para preservar a história e a importância dos Pupŷkary na sociedade brasileira. A análise desses acontecimentos visa garantir a vitalização dos direitos dos povos originários de viverem de acordo com suas ancestralidades e formas diferenciadas, diante das diversas relações humanas. Estudar e compreender essa história é importante para que os Pupŷkary não percam sua verdadeira identidade e significância e, ao mesmo tempo, contribuir para a garantia dos direitos dos povos indígenas no contexto atual da sociedade brasileira.

³Esse é o termo do povo Paumari pelo qual os originários labrenses denominam os não originários.

2. UM BREVE CONTEXTO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES DAS CIVILIZAÇÕES AMERÍNDIAS PRÉ-COLOMBIANAS E DA CONQUISTA EUROPEIA DO CONTINENTE AMERICANO

Neste capítulo, propõe-se uma releitura da história das Américas, buscando desviar do tradicional enfoque eurocêntrico que, por séculos, glorificou os conquistadores europeus como heróis civilizadores, ao passo que estigmatizou os povos originários como selvagens destituídos de alma e cultura. Longe de perpetuar essa narrativa distorcida, o objetivo dessa abordagem é evidenciar a rica tapeçaria de resistência, cultura e identidade dos povos ameríndios diante das tentativas de subjugação e extermínio.

Através do resgate de fontes históricas contemporâneas ao período dos séculos XV e XVI, juntamente com representações discursivas dos próprios povos primeiros, almeja-se então, reconstruir uma narrativa que, ao invés de validar a dominação europeia, celebre a persistência e resiliência dos povos originários da América. Esta abordagem se contrapõe à visão eurocêntrica, destacando a injustiça das representações históricas tradicionais e reivindicando a importância de dar voz aos verdadeiros protagonistas da história da América Latina.

Nessa análise, serão referenciados os autores Pereira (2018), Stern (2006), Urquiza (2014) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL, 2015), que trazem abordagens que visam recuperar e reavaliar a importância e o legado dos ameríndios. O enfoque é em sua rica identidade e cultura, buscando apresentar uma visão alternativa e menos conhecida da história da América originária.

Esta revisão considera tanto o período pré-colombiano quanto os tempos de tentativas de conquista para a colonização europeia, oferecendo uma representação da história sob a perspectiva dos povos originários. Estes, apesar de muitos povos terem sido descaracterizados e violentados em muitos conflitos, demonstraram resistência física e cultural à presença e tentativa de dominação europeia no continente americano.

Todavia, é imprescindível a compreensão das variações nas estimativas da população pré-colombiana na qual têm implicações profundas sobre como entendemos a história. Uma população maior sugere uma sociedade mais complexa e desenvolvida, enquanto uma população menor pode indicar uma sociedade menos densa e possivelmente mais móvel. Além disso, entender o tamanho da população original da história anterior do período de contato é crucial para avaliar o impacto das doenças e outros fatores após a chegada invasiva dos europeus.

Bethell (1998) destaca que, é importante notar que essas estimativas populacionais não são apenas números; elas têm implicações reais sobre como vemos as civilizações pré-colombianas e como interpretamos seu legado na história das Américas. Dessa forma, a população das Antilhas e da região circuncaribenha, em 1492, tem sido objeto de considerável controvérsia devido à dificuldade em produzir estimativas precisas.

Conforme Bethell (1998), para a ilha de La Española, as estimativas variam dramaticamente, desde os modestos 50.000-60.000 propostos por Charles Verlinden até uma cifra surpreendentemente alta de 8 milhões defendida por Cook e Borah. Notavelmente, a estimativa mais elevada enfrenta ceticismo, como evidenciado pelos estudos de Ángel Rosenblat e David Henige. Ainda, Bethell (1998) menciona conforme os estudos de Germán Colmenares e David Noble Cook, que a população originária na atual Colômbia, rondava os três milhões. Em contraste, as estimativas para o Peru vão de um conservador dois ou três milhões a um máximo de 12 a 15 milhões, conforme o que se aponta as estimativas mais baixas.

Essa realidade é mais complexa quando olhamos para a população originária do que hoje é o sul da América do Sul, excluindo os araucanos na qual eram estimados em um milhão, as contagens tendem a ser mais vagas, com algumas populações sendo contadas por dezenas de milhares. Sobre isso, Hemming (1998) diz que, a estimativa populacional originária amazônica, em 1500 é particularmente desafiadora, em particular, no Brasil. Hemming (1998) sugere um número de 2,4 milhões. No entanto, estimativas mais recentes, como a de Denevan (2003), são mais elevadas. Denevan (2003) e CEPAL (2015), por exemplo, sugere em seus estudos até 6,8 milhões para a região amazônica, ajustando para cinco milhões quando considera áreas potencialmente desabitadas.

Diante desses pressupostos, as estimativas populacionais da América Latina pré-colombiana variam amplamente, evidenciando a complexidade e os desafios associados à demografia histórica desta região. Assim León-Portilla (1998) ressalta que, os primeiros capítulos da história da América Latina são dedicados àqueles que habitavam a região antes dos primeiros contatos com os europeus. Esta afirmação é particularmente verdadeira para Mesoamérica.

Segundo León-Portilla (1998), países como México, Guatemala, El Salvador, Honduras e, em menor escala, Nicarágua e Costa Rica, assim como Equador, Peru e Bolívia nos Andes Centrais, têm suas origens profundamente ligadas às civilizações pré-colombianas. Nesse sentido, este capítulo oferece um panorama sucinto sobre o desenvolvimento dessas civilizações e das grandes culturas da Mesoamérica, antes da chegada dos povos não originários ao continente americano.

Situada entre os grandes continentes da América do Norte e do Sul, a Mesoamérica, área que experimentou altos e baixos culturais e que, no momento do contato com os espanhóis, abrangia cerca de 900.000 km², tem um caráter ístmico diversificado. Conforme Stern (2006) e León-Portilla (1998), possui características geográficas como os golfos de Tehuantepec e Fonseca no Oceano Pacífico, a península de Yucatán e o golfo de Honduras no Caribe. Esta área, palco das grandes culturas, provavelmente apresenta uma diversificação geográfica e ecológica maior do que qualquer outra região de tamanho semelhante no planeta.

Para León-Portilla (1998), a região tem uma complexa história geológica. Em particular, as montanhas recentemente formadas e a atividade vulcânica, que inclui dois eixos vulcânicos que percorrem o México e a América Central, desempenharam um papel crucial na formação de várias regiões naturais. Apesar de estar nos trópicos, a diversidade do terreno, a variedade de solos, rios, correntes oceânicas e ventos resultaram em uma diversificação de climas, vegetação e fauna.

Ainda, León-Portilla (1998) relata que, esta diversidade é mais pronunciada nas bacias dos rios, como o Panuco, Coatzacoalcos, Grijalva, Usumacinta, Hondo, Motagua, Lerma-Santiago e Balsas, e nas áreas dos lagos do Vale do México ou Patzcuaro, em Michoacán. A Mesoamérica tropical inclui as terras baixas de Veracruz e Tabasco, a península de Yucatán, a região caribenha da América Central e outras regiões. As principais áreas altas, como as terras altas da América Central, são temperadas em clima e vegetação. A ampla região ao norte da Mesoamérica é ecologicamente distinta, e em muitos aspectos assemelha-se aos grandes desertos da América do Norte, sendo habitada pelos chichimecas⁴ que, em várias ocasiões, ameaçaram os assentamentos do norte da Mesoamérica.

Estas zonas ecológicas da Mesoamérica foram fatores determinantes no desenvolvimento de suas culturas. As comunidades que habitavam estas áreas, a partir de suas interações com a natureza, construíram sistemas complexos de agricultura, religião, política e comércio que eventualmente formaram as bases para as civilizações mesoamericanas, incluindo os Zapotecas, Maias, Mixtecas, Toltecas e Aztecas.

⁴ Os Chichimecas eram um grupo originário que habitava o norte e o centro do atual México, conhecidos por sua vida nômade e suas habilidades como guerreiros. O termo "Chichimeca" foi utilizado pelos astecas para descrever vários grupos tribais que viviam nas regiões áridas e montanhosas do norte, que não pertenciam às civilizações agrícolas mais desenvolvidas, como os astecas e maias. Entre os grupos que compunham os Chichimecas estavam os guachichiles, pames, zacatecas e caxcanes. A palavra "Chichimeca" tem uma conotação pejorativa, significando "bárbaros" ou "selvagens", segundo a visão dos povos mais sedentários e desenvolvidos em termos de organização social e infraestrutura. No entanto, os Chichimecas desempenharam um papel importante na resistência contra o processo de colonização espanhola, especialmente durante a Guerra Chichimeca (1540-1600), em que ofereceram forte resistência à expansão espanhola no norte do México.

Dessa forma, a presença marcante de culturas tão distintas em um território geograficamente limitado, mas ecologicamente diversificado, permitiu uma rica troca de informações e conhecimentos. Stern (2006) aborda como exemplo desse contexto, a adoção e adaptação do sistema de escrita, calendários, e técnicas agrícolas, entre os diversos grupos, testemunham uma intrincada rede de interações culturais. Em alguns casos, estes intercâmbios foram pacíficos, com cidades-estados e reinos colaborando para objetivos mútuos. Em outros, conflitos e rivalidades definiram as relações.

O legado da Mesoamérica é, sem dúvida, uma das mais importantes contribuições para a história global, em especial pela sua complexidade e pelo que ensina sobre as potencialidades humanas diante dos desafios da natureza e das circunstâncias históricas. No entanto, com a chegada invasiva dos europeus, este rico mosaico cultural enfrentou desafios sem precedentes, desde as epidemias até a imposição cultural e religiosa.

Portanto, é essencial entender que a visão eurocêntrica da conquista não apenas diminuiu a rica gama cultural da Mesoamérica, mas também alterou profundamente sua trajetória histórica. A reconstrução dessa história, portanto, exige uma abordagem cuidadosa e multidisciplinar, incorporando tanto as narrativas tradicionais quanto as vozes anteriormente silenciadas.

Neste sentido, é fundamental que a narrativa histórica da América originária não permaneça estagnada, reforçando estereótipos e visões eurocêntricas. É dever das novas gerações de historiadores, pesquisadores e educadores reavaliar, reescrever e reconstruir a história da Mesoamérica, dando voz aos seus verdadeiros protagonistas e reconhecendo sua contribuição duradoura para o patrimônio mundial.

2.1 Reflexos de história e ficção frente as representações das civilizações ameríndias

Alguns autores como, Pereira (2018), Cañizares-Esguerra (2012), Stam (2008), Stern (2006), Cunha (1998), León-Portilla (1998) e Bethell (1998), são reconhecidos por seus trabalhos no campo da história da América Latina, particularmente no contexto pré-colombiano e no período colonial e os contextos acerca dos povos originários.

Antes da chegada dos invasores europeus, a América era lar de uma variedade de povos e culturas, com distintas línguas e sistemas políticos. Em Mesoamérica, o Império Asteca, sob a liderança de Moctezuma II, dominava uma extensa área e tinha como coração a avançada cidade de Tenochtitlán, conforme apontado por Cañizares-Esguerra (2012). Mais ao sul, nos

Andes, estendia-se o grandioso Império Inca, governado por Atahualpa. A par destes poderosos impérios, existiam incontáveis outras sociedades, desde as cidades-estado maias em Yucatán até variados grupos originários que habitavam regiões como a bacia amazônica, o Gran Chaco e a área do Prata.

Essas civilizações possuíam avançados conhecimentos em áreas como agricultura, astronomia, arquitetura e teologia. Contudo, a chegada dos europeus desencadeou uma série de transformações, através de conflitos, alianças, disseminação de doenças e a imposição de modos de vida e sistemas europeus. Este panorama nos oferece uma visão mais detalhada e profunda do período pré-colombiano, contrapondo-se às representações mais simplistas e tradicionais sobre a época do contato entre culturas.

Dessa forma, ao considerar a história da América às vésperas da tentativa de conquista, é crucial reconhecer a complexidade e diversidade das sociedades originárias e entender que, longe de serem meros espectadores passivos, eles foram atores centrais com agência, resiliência e sofisticação cultural. De acordo com Cañizares-Esguerra (2012) e Stern (2006), a narrativa histórica da América durante muitos anos foi moldada sob uma perspectiva que enfocava predominantemente a chegada dos europeus ao continente.

Essa abordagem estava fortemente atrelada ao contexto da expansão marítima europeia dos séculos XV e XVI, com ênfase nas Grandes Navegações e nas Descobertas. Esta visão, profundamente eurocêntrica, promovia a noção de que a América só ganhou relevância depois que os navios de Cristóvão Colombo aportaram nas Índias Ocidentais.

Em 12 de outubro de 1492, o explorador genovês nomeou um pequeno ilhote nas Bahamas de São Salvador, marco este que se tornou amplamente reconhecido como o "descobrimento da América". Porém, esse enquadramento conceitual diminuía a rica história preexistente do continente americano, fazendo dela uma extensão subordinada à história europeia. Esta narrativa colocava os europeus como principais agentes que integraram a América ao cenário global, enquanto relegava os povos ameríndios a uma posição subalternizada no relato das grandes civilizações.

Nos tempos recentes, pesquisadores como Pereira (2018), Cañizares-Esguerra (2012), Stam (2008), Stern (2006), Cunha (1998), León-Portilla (1998) e Bethell (1998) vêm oferecendo uma visão mais crítica dessa versão tradicional da história. Esses estudiosos destacam que, assim como a África, a trajetória histórica da América não se iniciou com a vinda dos europeus. Ressaltam a importância de reconhecer e valorizar as diversas e sofisticadas civilizações ameríndias que já existiam muito antes da chegada europeia, combatendo a falsa noção de que a América só começou a ser relevante após esse contato.

Nesses pressupostos Pereira (2018) ressalta,

As Américas de antes da Conquista foram vítimas do mesmo processo duplo de mistificação e difamação. A historiografia convencional muitas vezes pinta um quadro ufanista da vida na Europa durante a época do “descobrimento”. A verdade, entretanto, é que grande parte do continente europeu na época era palco de guerras fratricidas, de rebeliões camponesas e de diversas formas de violência patrocinadas pela Igreja que reduziram drasticamente a expectativa de vida (a média oscilava entre vinte e trinta anos). Por outro lado, as Américas, embora não fossem o paraíso terrestre pintado pela fantasia primitivista europeia, eram bem povoadas por habitantes relativamente bem alimentados que desconheciam diversas doenças comuns na Europa. Embora os europeus chamassem o continente de Novo Mundo, alguns de seus territórios haviam sido ocupados há pelo menos 30 mil anos, a ponto de fazer muitos intelectuais questionarem a prioridade do chamado Velho Mundo (Pereira, 2018, p. 51 e 52).

Essa nova forma de visão, traz à tona uma crítica profunda à historiografia convencional que tem sido perpetuada ao longo dos anos. Na historiografia, frequentemente, autores eurocêntricos, enquadram o “descobrimento” das Américas como um início para a história deste continente, ignorando ou marginalizando as complexas sociedades originárias que existiam muito antes da chegada dos europeus. Nesse sentido, essa reflexão contrapõe uma narrativa eurocêntrica, que frequentemente romantiza e exagera no que se refere relação da Europa diante do período das grandes navegações, com uma visão mais crítica e realista.

A ideia de que os europeus eram os principais civilizadores é questionada ao observarmos que, durante o período de contato com outras terras, a Europa estava imersa em conflitos, guerras internas, rebeliões e até mesmo violência patrocinada pela Igreja. Esse cenário vai contra a narrativa que apresenta a Europa como um símbolo de cultura e civilização, buscando expandir seus benefícios para regiões desconhecidas.

Frente a essa questão, Cañizares-Esguerra (2012) e Stern (2006) enfatizam o equívoco de considerar as Américas como terras vazias e selvagens até a chegada dos europeus, reforçando que eram territórios bem povoados e habitados por pessoas que, de diversas formas, viviam em condições mais saudáveis do que muitos europeus da época. Essa perspectiva confronta a visão primitivista e estereotipada que muitos europeus tinham, e que muitas vezes ainda é perpetuada, sobre os povos originários americanos.

Além disso, Pereira (2018) e Cunha (1998) questiona a própria ideia de um “Novo Mundo”, apontando que os territórios americanos já estavam ocupados há milhares de anos, o que problematiza a noção de “descobrimento” e a ideia de prioridade do “Velho Mundo” (Europa). Este questionamento é fundamental, pois desafia uma percepção arraigada que posiciona a Europa como o centro do mundo e como o berço da civilização.

Sobre essa contextualização, Stern (2006), León-Portilla (1998) e Bethell (1998) e sugerem em suas criticidades, um esforço de desmistificar o pensamento historiográfico

compelido ao longo do processo do contato. Eles fazem parte de um grupo crescente de acadêmicos que busca recontar a história a partir de uma perspectiva que valorize e dê visibilidade às sociedades que existiam antes da chegada dos europeus, reconhecendo-as como parte fundamental e ativa da história global, e não apenas como receptores passivos da ação europeia.

Portanto, as análises apresentadas neste capítulo destacam desafios e controvérsias significativas em relação às informações disponíveis sobre a população originária da América em 1492, um momento transformador marcado pela invasão dos europeus. As estimativas acerca dos diversos estudos contemporâneos sobre a população ameríndia divergem consideravelmente, evidenciando as ricas diversidades culturais, étnicas e linguísticas das diversas regiões da América Latina.

A América Latina, como a conhecemos hoje, é o resultado de uma fusão de culturas, influências e histórias que se entrelaçaram ao longo dos séculos. Stern (2006) mergulha nesse universo, evidenciando a profundidade e o impacto da chegada dos europeus ao continente e seu encontro com os povos originários.

Ao tentar compreender o passado da América Latina, pesquisadores e historiadores enfrentam um desafio monumental. As tentativas de quantificar a população originária pré-colombiana têm resultado em uma variedade de estimativas, cada uma com suas próprias implicações e controvérsias. Estas disputas numéricas refletem um quadro maior, revelando a história da América Latina como complexa, multifacetada a qual se encontra ainda, em construção.

O legado das civilizações pré-colombianas, ricas em práticas e contribuições, permanece como um pilar fundamental na identidade cultural da América Latina. No entanto, o processo de integração cultural entre europeus e originários não foi harmonioso. Esse encontro, marcado por desequilíbrios de poder e choques culturais, gerou divisões étnicas e raciais que persistem até hoje. Este não é apenas um relato de subjugação e perda. É também uma narrativa de resistência. Durante cinco séculos, os povos originários enfrentaram exploração e etnocídio, mas simultaneamente, resistiram, preservando e adaptando fragmentos de suas culturas.

A perspectiva sobre essa história, no entanto, varia amplamente. Em lugares dominados por uma narrativa anglo-saxônica, como nos Estados Unidos, a chegada dos europeus à América Latina é frequentemente percebida de uma forma que pode perpetuar estereótipos e preconceitos anti-hispânicos. Essa visão, muitas vezes exagerada, é influenciada por uma longa

tradição de tensões raciais e culturais. A história, afinal, não é estática; ela é interpretada e reinterpretada através de lentes culturais, políticas e pessoais.

Dessa maneira, a América Latina é frequentemente visualizada sob a luz da invasão europeia, uma época que trouxe inúmeras transformações para o continente. Cañizares-Esguerra (2012), Stam (2008), Stern (2006) e Cunha (1998) fornecem um olhar penetrante sobre essas mudanças, destacando os efeitos inapagáveis que a chegada dos europeus teve sobre os povos originários da região. A imposição de uma nova ordem não afetou apenas a demografia do continente, mas também a essência do que significava ser um habitante originário da América Latina. As tradições, que uma vez floresceram e definiram nações inteiras, foram suprimidas e, em muitos casos, substituídas por práticas europeias.

No entanto, esta é apenas uma faceta da história. Enquanto os impactos da invasão europeia são inegáveis e muitas vezes devastadores, uma narrativa de resistência e persistência também se desenrola paralelamente. Os povos originários, apesar de terem enfrentado adversidades incomensuráveis, nunca foram completamente apagados. Em vez disso, eles se adaptaram, incorporando elementos das novas culturas enquanto mantinham aspectos cruciais das suas próprias. Esta capacidade de resistir e adaptar-se é testemunho da força e resiliência dessas culturas.

Assim, a história da América Latina é, sem dúvida, complexa e heterogênea, pois, ela é marcada por conflitos, perdas e imposições, mas também por resiliência e adaptação. A interação forçada entre os povos originários e os invasores europeus moldou o continente de maneiras que ainda são sentidas e debatidas até hoje. Mas ao mergulharmos nesse passado, é essencial que se faça com respeito, reconhecendo a rica teia de histórias e a multiplicidade de vozes que formam a identidade da América Latina.

2.2 As premissas do nascimento de novas culturas e da reconfiguração histórica: um dilema manipulado e silenciado

A América é caracterizada por uma rica e diversidade de povos, comunidades e setores sociais, distribuídos por uma variedade de países. Essas sociedades populacionais, conforme se destacam, são singulares e vão além de simples agrupamentos humanos, pois, são portadoras de distintas cosmovisões, maneiras de organizar a vida e de se relacionar com o mundo, herdeiras de civilizações edificadas ao longo de um extenso e complexo processo histórico. Entre essas, os povos originários se apresentam com uma profundidade histórica e cultural

particularmente rica e diversificada.

No entanto, conforme se observa, essas civilizações enfrentaram e continuam enfrentando um grave problema: a negação de sua existência e de sua importância por parte de narrativas dominantes. Essa negação, essencialmente um apagamento histórico, beneficia a ideia equivocada de que a verdadeira civilização nas Américas foi introduzida pelos invasores europeus. Essa perspectiva tem servido, historicamente, para justificar políticas coloniais e neocoloniais e para perpetuar sistemas de opressão que desumanizam e marginalizam os povos originários.

O ano de 1492 é um marco simbólico crucial nessa narrativa. Ele representa a chegada de Cristóvão Colombo ao continente americano, o que desencadeou um longo e doloroso período de contato forçado, exploração, e muitas vezes de genocídio para os povos originários da América. Esse momento é mais do que uma data em um calendário; é uma demarcação de uma mudança profunda e violenta nas vidas e nas histórias desses povos originários.

Em contraponto, o ano de 1492, conforme ressaltado por Stern (2006), evoca um intenso e marcante simbolismo. Esse simbolismo significativo relacionado à memória e à resistência originária, serve como um lembrete na qual, para alguns dolorosamente direto, cuja memória é de um passado violento e destrutivo. É uma data que ressoa profundamente para os povos cuja memória histórica tem um contato direto com as forças desencadeadas pelos eventos de 1492 e seus desdobramentos subsequentes.

Para os povos originários das Américas,

[...] os latino-americanos, as minorias de descendência latina ou hispânica nos Estados Unidos, e os espanhóis e portugueses, o sentido de conexão é poderoso. O ano de 1492 simboliza uma mudança transcendental no destino histórico: para os ameríndios, a destruidora transição da história independente para a colonizada, os ibéricos, o início de um capítulo histórico responsável pela fama e controvérsia imperiais; para os latinos americanos e a diáspora latina, o doloroso nascimento de novas culturas a partir de encontros carregados de poder entre europeus ibéricos, americanos indígenas, africanos e as diversas descendências que ao mesmo tempo mantiveram e miscigenaram as principais categorias raciais (Stern, 2006, p. 27).

Ao destacar essa questão, o autor chama a atenção para a necessidade de uma nova análise de forma crítica e consciente da história. Dessa forma, é imperativo olhar além das narrativas simplificadas e muitas vezes distorcidas que foram perpetuadas por séculos. Este olhar ressignificado, envolve reconhecer e valorizar as contribuições e a herança cultural dos povos originários, não como meras notas de rodapé na história, mas como atores centrais e sobreviventes resilientes de um capítulo brutal da história humana.

Assim, o desafio central em questão é articular a narrativa histórica de modo a fazer justiça à voz, dignidade e identidade dos povos originários. A narrativa precisa não apenas

respeitar a intrínseca diversidade e complexidade dessas culturas, mas também fazer um reconhecimento sincero das injustiças e transgressões do passado. Este reconhecimento é essencial não apenas como um gesto reparador, mas como uma pedra fundamental na construção de um futuro que aspira ser mais justo, equitativo e inclusivo.

Durante o período de contato entre diferentes povos nas Américas, emergiram dinâmicas complexas e intrincadas de relações sociais. Conforme Schwartz e Lockhart (2002) reafirmam essa narrativa uma vez que, esse período representou o auge de uma hierarquia étnica imaginada pelos invasores espanhóis. Esse sistema foi estrategicamente construído para facilitar a tentativa da expansão e integração de uma sociedade dividida entre os opressores e os oprimidos.

Nessas configurações, além das imposições políticas e sociais, o contato trouxe consigo uma catástrofe demográfica. Bethell (1998) destaca o papel devastador das doenças trazidas pelos europeus. Populações inteiras, que estavam isoladas há milênios, foram dizimadas por epidemias contra as quais não tinham imunidade. Este impacto biológico, somado à pressão sociopolítica, levou a taxas de mortalidade assustadoras, bem como a atos extremos de desespero, como suicídios e abortos, especialmente no século XVI.

Ao longo da história, a invasão europeia nas Américas tem sido cercada de narrativas românticas e mitologizadas. Em um contraponto à cruel realidade, os colonizadores promoveram a ideia de que estavam trazendo luz e salvação às supostas terras bárbaras. Stern (2006) pontua, contudo, que os verdadeiros objetivos estavam mais ligados à cobiça pelas riquezas e ao desejo de conversão religiosa.

A propaganda de uma missão civilizadora camuflou atrocidades, deslocamentos forçados e o quase extermínio de culturas ancestrais. No entanto, em meio ao caos e opressão, os povos originários resistiram e se adaptaram. Sua influência permeia diversas esferas da vida contemporânea nas Américas, seja na culinária, linguagem ou arte.

É imperativo que reconheçamos e valorizemos a riqueza cultural e a contribuição destes povos. Questionar e reinterpretar a história é fundamental para construir uma visão mais justa e inclusiva de nosso passado. Assim, estaremos pavimentando um futuro mais informado, que celebra a diversidade e a riqueza cultural.

Historicamente, os povos originários foram frequentemente retratados pelos europeus como antagonistas da civilização, confinados a papéis simplistas de maldade ou heroísmo. Stern (2006) destaca que a motivação europeia era clara, adquirir riquezas e converter almas. O resultado foi uma complexa batalha por controle e poder, que se estendeu além dos povos nativos, chegando também a conflitos intraeuropeus.

Pesquisadores como Stern (2006) e Bethell (1998) veem o período de contato não apenas como uma era de transformações, mas também como uma janela para compreender lutas políticas, redefinições culturais e intelectuais. Nesse cenário, a cultura europeia foi frequentemente posicionada como o ápice da civilização, deslegitimando e subjugando as ricas tradições ameríndias.

Assim, desde 1492, a confluência de culturas não apenas moldou novas identidades, mas também reescreveu a história em um enredo entrelaçado de interesses políticos e jogos de poder. Os povos originários foram frequentemente despojados de sua essência e legado. Reconhecendo isso, devemos nos esforçar para não permanecer apáticos diante das intrincadas tramas de poder, hierarquia e multiculturalismo que ainda ressoam em nosso mundo atual.

Para Schwartz e Lockhart (2002), é necessário considerar que a narrativa histórica construída em torno dos períodos de contato das Américas não foi apenas uma distorção dos fatos, mas também uma estratégia deliberada de silenciamento e controle. Em consonância, Stern (2006) ressalta que diante desse período de contato, houve a imposição de uma cultura dominante, na qual teve como objetivo não apenas explorar os recursos materiais, mas também subjugar espiritualmente as populações locais, impondo um sistema de valores e crenças que minava suas próprias tradições e identidades. Assim, esse processo de dominação cultural não foi passivo, mas sim uma operação ativa de reconfiguração das sociedades originárias, cujas vozes foram sistematicamente marginalizadas ou apagadas dos registros oficiais.

Dessa forma, a reconfiguração histórica que se seguiu foi, portanto, um dilema manipulado para servir aos interesses das potências europeias. Os povos originários foram transformados em "outros", figuras exóticas e primitivas, que precisavam ser civilizadas. Essa construção serviu para justificar as ações violentas e os abusos cometidos em nome da "civilização". Ao mesmo tempo, as culturas europeias foram glorificadas como portadoras da verdadeira civilização, relegando as ricas tradições dos povos ameríndios a um status secundário ou até mesmo inexistente.

Esse silenciamento não se limitou ao período de invasão, mas perdura até os dias de hoje. As narrativas dominantes ainda tendem a minimizar ou ignorar as contribuições dos povos originários, e muitas vezes perpetuam estereótipos que reforçam sua marginalização. Ao ressignificar e recontar essa história de maneira mais justa, é possível não apenas corrigir essas injustiças, mas também reconhecer o valor e a importância das culturas originárias na formação das identidades nacionais e regionais nas Américas.

Nessa contextualização Bethell (1998) salienta a ressignificação dessa história como uma abordagem essencial para a construção de sociedades mais inclusivas e conscientes. Diante

dessa percepção se possibilita um convite para que todos participem de um diálogo mais equilibrado e respeitoso, no qual as vozes silenciadas possam finalmente ser ouvidas e valorizadas. Ao confrontar o passado com honestidade e integridade, podemos começar a sanar as feridas históricas e a construir um futuro onde a diversidade cultural seja verdadeiramente celebrada e protegida.

2.3 Os povos originários no espaço geográfico atualmente conhecido como Brasil

Analisar o processo histórico não é uma ação fácil, haja vista que, quanto mais distante o período da história, mais longínquo e difícil é o trabalho de se conseguir vestígios e evidências. Diante desses pressupostos, os principais fomentos aqui abordados, dar-se-ão diante das informações já abordadas pela FUNAI (2022) e IBGE (2022).

Pensando nesse contexto, questiona-se, qual e como viviam a ancestralidade do Povo Brasileiro? É diante dessa indagação que será narrado a história ancestral da população originária brasileira. Conforme dados da FUNAI (2022), antes mesmo da invasão de Pindorama⁵, denominação que os nativos davam ao território brasileiro, existiam cerca de 3 milhões de habitantes originários distribuídos por toda a extensão geográfica da “Terra das Palmeiras⁶”.

Ao contrário do que era abordado em livros didáticos mais antigos, o território brasileiro já abrigava populações nativas antes da chegada invasiva dos portugueses. Diante de um silenciamento social dissimulado, os povos originários tiveram seus modos de vida e existência legitimados, marcados por massacres e lutas incessantes pela sobrevivência ao longo de sua trajetória na busca pela consolidação de seus direitos.

Este marco de resistência e sobrevivência se estende por 521 anos, durante os quais os povos originários atuam e perseveram para serem ouvidos, respeitados e valorizados como seres bio-histórico-culturais que habitam e têm sua existência no espaço geográfico onde se instalaram milenarmente. Portanto, conhecer e apreciar as origens dos habitantes do território outrora chamado Pindorama é de suma importância e necessário para reconhecer e promover o respeito à existência e vida plena dos povos nativos.

⁵ Segundo a tradição literária do romantismo indigenista, a palavra **Pindorama**, vem da fala tupi, a qual davam a grã-Pindorama, como o primeiro nome ao Brasil. Tem como significado “Terra das Palmeiras” ou de forma mais objetiva e semântica, “Lugar das Palmeiras”.

⁶ Terras das Palmeiras significado da palavra Pindorama.

Em oposição ao que fomos educados a acreditar nas escolas, o que ocorreu no Brasil não foi uma descoberta, mas sim um processo de extermínio e extinção de muitos povos nativos que já habitavam a região, então conhecida como Terra das Palmeiras, antes da invasão espanhola e portuguesa. Tal acontecimento provocou impactos profundos e irreversíveis na sociedade originária como um todo. Como resultado deste episódio histórico, os dados preliminares do IBGE (2022), baseados no último censo de 2022, indicam que a população nativa chegou a apenas 1.652.876 mil nativos, espalhados pelas áreas rurais e urbanas brasileiras.

Essa transformação ocorrida deve-se à mobilização, união e empoderamento das comunidades originárias, o que proporcionou maior visibilidade em debates políticos e sociais. Apesar de muitos questionarem a legitimidade desses povos, uma parcela expressiva discorda dessa perspectiva. Os habitantes ancestrais de Pindorama conquistaram avanços políticos a partir de um processo de organização iniciado nos anos 70, culminando com a Constituição Brasileira de 1988, que estabeleceu um marco importante no reconhecimento e apoio aos direitos dos povos originários.

2.3.1 História da População Originária Brasileira

As pesquisas sobre o povoamento dos povos ameríndios ainda têm lacunas e desacordos, uma vez que sempre surgem questionamentos e suposições sobre o tempo de existência e vivências das sociedades nativas. Assim, várias hipóteses tentam explicar a origem dos povos originários. Nesse contexto, para abordar a história dos povos originários antes e depois da chegada dos europeus ao espaço geográfico atualmente conhecido como Brasil, utilizaremos informações e dados fornecidos pelo IBGE (2007) e Bonissoni, Barnabé e Silva (2021).

Dessa forma, conforme IBGE (2007), durante o Período de Invasão, diversas teorias circulavam a respeito da procedência dos povos originários. Alguns alegavam serem descendentes das tribos perdidas de Israel, enquanto outros questionavam até mesmo sua humanidade. Em 1537, o Papa Paulo III reconheceu a humanidade dos povos nativos por meio da bula *Veritas Ipsa*.

Hoje em dia, os estudiosos têm uma compreensão mais aprofundada sobre as origens dos habitantes das Américas, incluindo os povos nativos do espaço geográfico brasileiro. Sobre isso o IBGE (2007) ressalta que, é amplamente aceito que os ameríndios migraram da Ásia para as Américas há cerca de 14 a 12 mil anos. Segundo essa versão de narrativa e conforme os

dados do IBGE (2007), eles teriam alcançado o continente americano através de uma rota terrestre, cruzando a área conhecida como Beríngia, um subcontinente localizado no estreito de Bhering, na parte mais setentrional da Ásia.

Segundo a narrativa histórica hegemônica, esta migração teria sido facilitada pelo fato de que, durante o último período glacial, os níveis do mar eram mais baixos, revelando uma ponte terrestre entre a Ásia e a América. Ao atravessar essa conexão terrestre, os primeiros habitantes do espaço geográfico atualmente conhecido como as Américas teriam chegado ao continente e, ao longo de milênios, se dispersaram e se adaptaram às diversas regiões e ecossistemas encontrados no continente atualmente conhecido como americano.

Com o passar dos anos, os grupos migratórios que alcançaram o continente americano se adaptaram a uma variedade de ambientes e desenvolveram culturas e tradições singulares. Conforme informações da FUNAI (2022), no Brasil, a diversidade entre os povos originários é notável, englobando mais de 300 etnias e cerca de 274 línguas faladas. Contudo, as estimativas sobre a população originária que habitava o território brasileiro são variadas e imprecisas.

No entanto, há evidências de que praticamente em toda a extensão do território atualmente conhecido como Brasil, existiam povos nativos. Conforme Bonissoni, Barnabé e Silva (2021), os Tupinambás, por exemplo, se espalharam do Baixo Amazonas até o litoral nordestino, alcançando São Paulo, enquanto os Guaranis seguiram em direção ao sul, chegando à foz do Rio da Prata. Os povos Tupi ocupavam a costa e o vale amazônico, compartilhando “territórios com grupos das famílias Aruák (nos rios Negro e Madeira) e Karib (nas Guianas e no Baixo Amazonas)” (Bonissoni; Barnabé; Silva, 2021, p. 7).

As evidências históricas das populações primeiras antes e após a chegada dos europeus no Brasil também apresentam diferenças, e fica evidente que a vida desses povos foi alterada pelo contato com outras culturas no território nacional. A convivência com colonizadores e diversos grupos étnicos resultou em modificações consideráveis nos costumes e nas práticas dos povos originários ao longo da história.

Como prova dessas alterações temos os artefatos que ilustram a evolução dos povos originários que habitavam a região antes e durante a presença portuguesa. Conforme Bonissoni, Barnabé e Silva (2021), as transformações observadas nos utensílios indicam que, após a chegada dos portugueses ao Brasil, os elementos funcionais já existentes foram alterados. Essas transformações ilustram as adaptações e incorporação dos novos elementos culturais durante o período colonial.

Essas abordagens, evidenciam os rastros históricos das populações originárias e mostram como o contato com diferentes povos e culturas impactou significativamente o modo

de vida dos originários no território brasileiro. A partir desses estudos, é possível perceber as transformações culturais, sociais e políticas pelas quais os povos originários passaram ao longo da história, em um contexto de interação e resistência diante das mudanças impostas pelos colonizadores europeus.

Com base nos dados da FUNAI (2022) e IBGE (2007), é possível observar que há diversas perspectivas sobre a quantidade de indivíduos que viviam no território brasileiro antes da chegada dos colonizadores europeus. As pesquisas de teóricos como Denevan (2003) e Steward (2000) contribuem para a compreensão dessa questão. Os estudos realizados por Denevan (2003) e Steward (2000) sugerem que, no momento do descobrimento, cerca de 1.400 grupos nativos habitavam o Brasil.

Além disso, algumas estimativas apontam para um total de aproximadamente 1,5 milhão de originários vivendo no país naquela época. No entanto, outros pesquisadores propuseram a existência de quase 5 milhões de originários na região amazônica, o que representa uma quantidade significativamente maior. Posteriormente, essa estimativa foi revisada e reduzida para cerca de 3,6 milhões de originários.

Essas variações nas estimativas demonstram que os debates sobre a população indígena pré-colonial no Brasil são complexos e multifacetados, envolvendo diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Ainda assim, é inegável a presença expressiva dos povos nativos no território brasileiro antes da chegada dos colonizadores europeus, o que ressalta a importância de compreender e valorizar a diversidade e a riqueza cultural desses povos.

Ao exemplo disso, destacamos, pela resistência e luta, a presença dos povos ameríndios até os dias atuais. Esse princípio se deu, na expansão dos Tupinambá, pelo Baixo Amazonas se estendendo ao litoral nordestino e depois para São Paulo, seguindo do Sul a foz do Rio da Prata.

Esses territórios se dividiam em grupos familiares, sendo eles: Aruák (com suas localizações da época nos Rios Negro e Madeira) e Karib (nas Guianas, no Baixo Amazonas). Estudos relatam ainda que,

Os vestígios históricos dos povos indígenas antes e depois da chegada dos europeus ao Brasil também são diferentes, e a partir daí percebe-se que o modo de vida deles foi modificado a partir da presença de outros povos e culturas no território brasileiro. Em suma, os artefatos demonstram a transição dos povos que habitavam o solo antes e durante a entrada da coroa portuguesa. Nesse sentido, segundo o disposto no trabalho de Etchevarne, publicado em 2020, a cerâmica de uso cotidiano dos Tupi transparece as transformações entre o período pré-colonial e o período colonial. No primeiro período, os utensílios eram elaborados de forma mais simples e somente para o uso cotidiano; já no segundo, ficaram mais sofisticadas e usadas como forma de decoração. As modificações que os utensílios receberam demonstram que, após a entrada dos portugueses no Brasil, os elementos funcionais que já existiam anteriormente foram modificados. Um exemplo é a forma dos assadores que continuaram com sua funcionalidade, porém adicionadas bordas fortemente

reforçadas, de perfil triangular, e as panelas com carenas acima da metade do bojo (Bonissoni; Barnabé; Silva, 2021, p. 07).

Posterior ao despovoamento, os nativos viviam em regime de comunidade, onde suas subsistências eram organizadas, produzidas e divididas de forma comunitárias. Seus trabalhos eram divididos pela a idade e sexo dos habitantes. Diante dessa estruturação, se plantavam e produziam parte de sua alimentação, entre essa nutrição se cultivavam o milho, mandioca, cará, feijão e outros. Em complemento, ainda se sustentavam da caça e da pesca.

Ainda segundo dados do IBGE (2022) entre os grupos da população amazônica, haviam formas específicas para a construção de casas e as formas próprias de se relacionarem. Dessa forma, suas casas tinham características próprias feitas de palhas, folhas e madeira. Apresentavam também, formatos retangulares, circulares, ovais e pentagonais.

Por gerações, essas especificidades perduraram sem influências e descaracterização pelo povo europeu. Os povos originários usufruíam de liberdades e desse modo, seguiam e praticavam seus costumes e falavam diversas línguas.

Podemos observar que, as informações existentes sobre a Terra das Palmeiras e do período de invasão da mesma, são embasadas em pesquisas arqueológicas ao longo dos anos e relatos de memórias do povo tradicional que foi passada pela educação vicária ao longo de suas gerações.

2.3.2 Despovoamento da População Amazônida

O despovoamento da população amazônida está intimamente ligado à história de tentativa de colonização e exploração do território brasileiro. Antes da chegada dos invasores europeus, os povos originários habitavam vastas regiões da Amazônia e outras áreas do Brasil, totalizando milhões de habitantes. No entanto, com a invasão, exploração e contato europeu, houve uma drástica redução da população originária.

Esse declínio reflete séculos de violência, escravidão, doenças e genocídio, que dizimaram grande parte desses povos. Atualmente, de acordo com o Censo Demográfico de 2022, a população originária no Brasil é de aproximadamente 1,7 milhão de pessoas, o que corresponde a 0,83% da população total do país. Esse número representa um aumento significativo em relação ao censo de 2010, quando foram contabilizados 896.917 originários. O crescimento de 88,8% pode ser parcialmente atribuído a melhorias na metodologia de coleta de dados e à maior participação dos povos originários no processo.

Mais da metade dessa população originária (51,2%) vive na Amazônia Legal, que abrange os estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. A maior concentração urbana de originários está em Manaus, com cerca de 71,7 mil pessoas. Esses dados são fundamentais para a formulação de políticas públicas que contemplem as realidades sociais e econômicas desses povos.

Ao observar os dados mais recentes do Censo de 2022, verifica-se que 36,73% dos originários (ou 622.100 pessoas) vivem em terras originárias, enquanto a maioria, 63,27% (aproximadamente 1,1 milhão), reside fora dessas áreas, tanto em áreas urbanas quanto rurais. Essa distribuição reflete uma dinâmica complexa, embora muitos originários ainda preservem suas tradições e modos de vida nas áreas rurais, uma crescente parcela da população originária está se adaptando ao contexto urbano, muitas vezes enfrentando novos desafios e oportunidades.

O despovoamento da população amazônida é um reflexo das inúmeras violações de direitos e do histórico de opressão enfrentado pelos povos originários no Brasil. Para reverter esse cenário, é fundamental promover políticas públicas que garantam a proteção e preservação dos territórios originários, o respeito às tradições e culturas, e o fortalecimento dos direitos dessas populações. Dessa forma, será possível construir um futuro mais justo e igualitário para os povos nativos e contribuir para a preservação da diversidade cultural e ambiental do Brasil.

Segundo os dados dos censos de 2010 e 2022 e estudos realizados em parceria com a Funai (2022), os povos originários, que anteriormente ocupavam todo o território brasileiro, atualmente habitam apenas 12,5% das 573 Terras originárias oficialmente identificadas até 2022, um aumento em relação às 505 terras reconhecidas em 2010. Essa redução e concentração territorial evidenciam o histórico de invasão e despovoamento que impactou essas populações ao longo dos séculos. Embora ainda preservem sua presença em áreas demarcadas, muitos enfrentam pressões territoriais, socioambientais e políticas que ameaçam suas culturas e modos de vida tradicionais.

Com a chegada dos portugueses em 22 de abril de 1500, houve um choque cultural entre os colonizadores e os habitantes nativos. Esse encontro marcou o início de um período de submissão, violência e extermínio de milhões de originários. Os dominadores impuseram um processo de conflitos e violência, caracterizado pela escravidão, disseminação de doenças e genocídio dos povos originários. Como resultado, a população originária, que antes contava com milhões de pessoas, foi reduzida a apenas 10% de sua quantidade original.

Nesse cenário, muitos foram forçados a se refugiar em áreas distantes e remotas, perdendo o acesso a seus territórios ancestrais e suas formas tradicionais de subsistência. A

resistência dos povos de Pindorama tem sido uma constante desde o início da colonização até os dias atuais. A luta pela demarcação de terras, pelo fortalecimento de suas culturas e pela garantia de direitos essenciais, como saúde e educação escolar, continua sendo crucial para a sobrevivência dessas populações no Brasil e para a manutenção de sua rica diversidade cultural.

2.3.3 QUEM SÃO OS PUPÿKARY: contextualização de origem acerca de alguns estudos teóricos

De acordo com estudos científicos e conhecimentos transmitidos pelos próprios povos indígenas, antes da chegada dos portugueses ao território de Pindorama, atual Brasil, os povos que hoje são conhecidos como Apurinã se autodenominavam, de acordo com Wanderley (2013), como Pupÿkary⁷. No entanto, existem diversos conflitos e debates sobre a origem do termo "Apurinã", que foi aportuguesado ao longo do tempo e do período de invasão colonial.

As primeiras informações sobre os Pupÿkary, que posteriormente passaram a ser chamados de Apurinã, datam de meados do século XIX. Nessa época, conforme Wanderley (2013) descreve os Puÿkary frente ao relato de Chandless de 1866 como a tribo mais numerosa, magnífica, destemida, guerreira e intimidadora da região do rio Purus.

Sobre isso, Wanderley (2013) também enfatiza acerca do nome de origem e grafia dos Pupÿkary,

[...] o nome, entretanto, fora apresentado por vários autores em diferentes grafias: Hipurinás, Ipuriná, Ipurinã, Ipurinan, Apoliná, Hypurinás, Apurinás, dentre outros (Salgado 1852; Mattos 1854; Coutinho 1862; Chandless 1866; Labre 1872; Steere 1949), embora comumente se chamem pela nomenclatura "Apurinã" que é o termo atualmente utilizado para designar pessoas popükary. Existe a possibilidade de Apurinã ser um termo dado pelos indígenas Catauixis para distinguir povos de uma mesma região, um caso de nomeação por grupos vizinhos; de qualquer forma, o termo é recorrentemente utilizado para designar pessoas não indígenas, anciãos, ou falantes da língua portuguesa (Wanderley, 2013, p. 10).

Ao contextualizar essa informação, é possível perceber como o período de invasão colonial e a imposição da cultura e da língua portuguesa contribuíram para a transformação e reconfiguração das identidades dos povos nativos. Além disso, é importante ressaltar a riqueza e a diversidade das culturas e histórias desses povos, que resistem ao longo dos séculos, apesar dos processos de subalternização e violência a que foram submetidos.

⁷ A pronúncia da palavra "Pupÿkary" tem passado por mudanças ao longo do tempo. Entre os mais velhos, o "k" é tradicionalmente pronunciado com som de "g", enquanto os mais jovens tendem a pronunciá-la exatamente como está escrita.

Nesse sentido, a compreensão das origens e denominações dos povos originários, como os Pupŷkary, é fundamental para o fortalecimento e valorização de suas tradições e culturas, assim como para o fortalecimento de seus direitos e a garantia de um futuro mais justo e digno para essas populações.

A resistência e o fortalecimento da cultura e das vivências originárias são temas centrais nos trabalhos de autores como Luciano (2006), Link (2016), Wanderley (2013) e Schiel (2004). Esses estudiosos enfatizam a rica história dos povos milenares do Brasil, que possuem heranças culturais únicas e específicas, definindo a identidade e as particularidades de cada sociedade originária.

No entanto, o processo de invasão das Terras das Palmeiras, atual território brasileiro, trouxe consigo atos de exploração e violência, especialmente na região da bacia do rio Purus, onde estão localizados os estados do Acre, Amazonas e Rondônia. Esses territórios abrigam importantes áreas de habitação e convivência dos povos originários Pupŷkary, que serão abordados nos estudos mencionados.

Os Pupŷkary são conhecidos nos registros históricos como um povo guerreiro e temido. Porém, essa descrição não representa apenas uma característica de sua identidade; ela também reflete as situações de violência, dominação e alienação enfrentadas pelos povos originários em meio aos confrontos com os invasores europeus.

Essa concepção é reforçada por Schiel que afirma,

Os Apurinã são um povo guerreiro. Acredito que nenhum Apurinã recusaria ou se ofenderia com esta afirmação. Na verdade, esta característica, da belicosidade, é ressaltada tanto pelas pessoas de fora, quando pelos próprios Apurinã. Muitos Apurinã referem-se aos seus pais e avós que “matavam de brincadeira”, das grandes brigas, que dividem as pessoas, ou, negativamente, que “Apurinã é desunido” (Schiel, 2004, p. 79 – 80).

Os Pupŷkary eram temidos por outros povos, pois eram conhecidos como o clã representante das batalhas e competições. No entanto, essa reputação não foi suficiente para impedir a violência e a dominação de seus espaços, identidade e cultura pelos conquistadores que invadiram o território onde habitavam. Após a subjugação dos Pupŷkary, os europeus se apropriaram de sua identidade guerreira e a utilizaram como artifício contra outros povos das regiões habitadas.

Segundo os estudos de Link (2016), as origens dos Pupŷkary ultrapassam as fronteiras dos estados brasileiros. Há etnohistoriadores, linguistas e outros especialistas que afirmam que a origem desse povo remonta à região do Peru, devido às semelhanças e conexões encontradas no uso da língua da família regional.

Essa correlação se dá pelos Pupÿkary estarem linguisticamente ligados à origem dos povos Aruak. Conforme mencionado por Link (2016), a proximidade linguística e cultural entre os Pupÿkary e os Aruak sugere uma história compartilhada e uma conexão que vai além das fronteiras políticas atuais.

Nesse contexto, é importante compreender as origens e a história dos Pupÿkary, bem como os processos de violência e dominação pelos quais passaram, para valorizar e preservar sua cultura e identidade. Além disso, ao reconhecer as conexões regionais e históricas que unem diferentes povos indígenas, é possível ampliar nossa compreensão das complexas redes de relações e interações que moldam a história e o presente dessas populações.

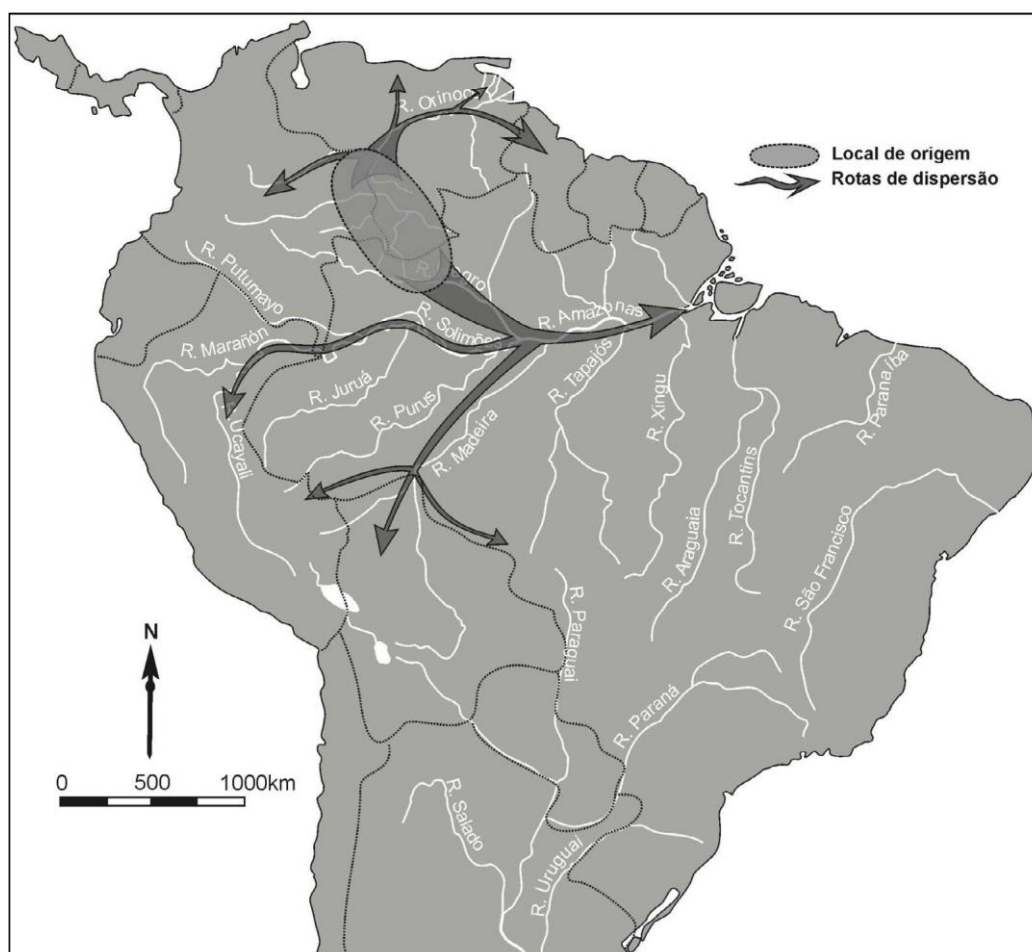
De acordo com os autores Link (2016), Wanderley (2013) e Schiel (2004), as ocupações territoriais e as migrações dos povos Aruak levaram à dispersão e formação de grupos secundários em outras regiões. Um desses grupos, os Pupÿkary, teria surgido em decorrência dessa dispersão, estendendo-se desde as confluências do rio Orinoco até as regiões do Peru, e estabelecendo conexões com os territórios brasileiros. Em concomitância, Link descreve,

[...] a origem dos Aruak encontrar-se-ia na região entre os Rio Solimões no Brasil e o Médio Rio Orinoco na Venezuela [...] ao redor de 3.000 a.C. O Rio Negro, portanto, seria o epicentro de dispersão dos Aruak que teriam iniciado um processo migratório entre 1.000 e 500 a.C. A partir dessa região, os Aruak foram ocupando praticamente toda a Bacia Amazônica (Link, 2016, p. 55).

Essas rotas territoriais serviram como vias de ligação entre as diferentes áreas percorridas pelos Pupÿkary, conectando, por exemplo, o rio “Negro aos rios Solimões, Purus e Madeira, e estabelecendo vínculos entre o Alto Madeira e o Alto Purus” (Link, 2016, p. 55).

Nesse contexto, a análise dessas ocupações e dispersões territoriais oferece uma perspectiva mais ampla sobre a origem, a história e as interações entre diferentes grupos nativos. Ao entender as conexões e trajetórias desses povos, é possível construir um conhecimento mais aprofundado sobre suas práticas culturais, formas de organização social e estratégias de adaptação ao longo do tempo. Além disso, o estudo dessas dinâmicas territoriais contribui para a valorização e a preservação da diversidade cultural e ambiental das regiões habitadas por essas populações.

Imagem 03: Local de origem e rotas migratórias dos Aruak



Fonte da imagem: ⁸LINK, R. S. Vivendo entre mundos: o povo Pupÿkary (Apurinã) e a última fronteira do Estado brasileiro nos séculos XIX e XX.

Os Pupÿkary, conforme descrito por Link (2016, p. 52), são “parte da família linguística Aruak”, também conhecida como Arawak ou Maipure. Esta família linguística é uma das mais amplamente distribuídas em toda a América, com falantes encontrados desde o sul do Brasil até a Flórida, e se estendendo desde as terras sub-andinas do Peru e da Bolívia até o estuário do Amazonas.

Os Aruak são únicos por terem ocupado uma vasta região que inclui as ilhas do Caribe, “a Flórida, toda a Bacia Amazônica e parte da Bacia Platina (LINK, 2016, p. 52)”. Esta vasta distribuição implica que eles teriam tido a oportunidade de interagir com várias outras culturas e grupos linguísticos.

⁸ Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2016, p. 55.

De acordo com Link (2016, p. 52), os Aruak “mantiveram relações com as principais famílias linguísticas das terras baixas da América do Sul”. Isso sugere que eles foram uma força significativa na região, não apenas em termos de sua presença física, mas também em termos de sua influência cultural e linguística.

Além disso, evidências arqueológicas sugerem que os Aruak mantiveram “uma rede de trocas em larga escala com sociedades da Mesoamérica, do sudeste dos Estados Unidos e dos Andes (LINK, 2016, p. 52)”. Isso indica que eles não estavam isolados, mas eram parte de uma rede complexa de comércio e intercâmbio cultural.

Dessa forma, a descrição do povo Pupŷkary e da família linguística Aruak apresenta uma visão de uma cultura originária complexa e interconectada que desempenhou um papel significativo na história pré-colombiana da América. Esta perspectiva é importante para a compreensão da história e da cultura das Américas, pois destaca a riqueza e a complexidade das culturas indígenas pré-colombianas.

Ademais, o enfoque de origem dos Pupŷkary, está diretamente associado à família linguística Aruak, advindos, mais especificamente, da região peruana. Esta afirmação é corroborada pelo número expressivo dos Aruak nessa região em termos de linguagem. Isso revela revelam que a compreensão das origens desses povos é fortemente ancorada nos saberes científicos, especialmente na linguística dos povos originários e nas interações desses povos com os europeus. A linguística, portanto, não apenas molda a identidade cultural desses povos, mas também serve como um importante instrumento para rastrear suas origens e suas histórias.

A herança cultural dos Pupŷkary, junto com sua resistência, tem sido crucial para sua sobrevivência ao longo dos séculos, especialmente diante da escravidão imposta pelos invasores europeus. A cultura e a língua não só representaram sua identidade, mas também funcionaram como formas de resistência, permitindo que os Pupŷkary preservassem suas tradições e história, mesmo em meio às adversidades. Ao se manterem fiéis a suas práticas ancestrais, conseguiram preservar suas raízes, enfrentando as imposições externas sem se afastar de suas tradições.

No entanto, a tentativa de colonização europeia não foi o único desafio enfrentado pelos Pupŷkary. No processo histórico desse povo, eles também foram invadidos por seringalistas e sulistas, que exploraram a população da Amazônia para a implantação da pecuária e ocupação dos territórios do Acre, Amazonas e Rondônia. Essa exploração representou outra forma de colonização e deslocamento, com os Pupŷkary mais uma vez sendo forçados a defender suas terras e seu modo de vida.

Assim, a história dos Pupŷkary é uma de resistência e resiliência, evidenciando a complexidade das experiências originárias na América do Sul. Dessa forma, os estudos dos autores Link (2016), Wanderley (2013) e Schiel (2004) oferecem uma visão detalhada da linhagem dos Pupŷkary. Esses estudos destacam que os Pupŷkary derivam de dois clãs distintos: os Xuapurinyry e os Miutymãnety. De acordo com Link (2016), os Xuapurinyry eram conhecidos por sua dieta específica que incluía o porquinho do mato, mas excluía o inhambu-relógio e o inhambu macucau. Por outro lado, os Miutymãnety consumiam tanto o porquinho do mato quanto a ave caitutu. Essas diferenças na dieta não são meramente triviais, mas sim indicativas de distinções culturais e sociais dentro da linhagem dos Pupŷkary.

Além disso, Link (2016) indica que várias comunidades de diferentes troncos linguísticos, incluindo os Aruak (Apurinã, Manchineri, Kulina, Canamari, Piros, Ashaninka), estavam estabelecidas no alto curso do rio Purus e no baixo rio Acre. Esta diversidade linguística é um reflexo da complexidade e riqueza cultural das populações indígenas dessa região.

Neste mesmo sentido, Wanderley (2013) destaca que, à época do contato, os Pupŷkary eram considerados o grupo originário mais numeroso do rio Purus. Eles ocupavam uma extensa área que abrangia seus afluentes da margem direita, desde o Sepatini até o Hyacu (atual Iaco), além dos rios Aquiri (atual Acre) e Ituxi e seus tributários. Além disso, Schiel (2004) também enfatiza a belicosidade dos Pupŷkary, que os permitiu conquistar um vasto território ao longo do rio, subjugando outros povos e estendendo seus domínios territoriais através de guerras.

Essa contextualização permite uma compreensão mais profunda da complexidade e diversidade cultural dos povos indígenas na região do rio Purus e do rio Acre, incluindo suas práticas alimentares, estrutura social, e histórias de conflito e expansão territorial. Acerca disso, na cultura dos povos da Amazônia, essa história era passada de geração a geração, ou seja, de pai para filho. Essas tradições orais são um pilar fundamental de suas culturas e desempenham um papel crucial na revitalização de suas identidades culturais e histórias de origem.

No entanto, o deslocamento e a fragmentação desses grupos ao longo do tempo, acelerados pelo avanço das explorações e violências, provocaram uma erosão dessas tradições e da coesão social. Link (2016, p. 60) destaca a dispersão desses grupos desde a “confluência do município Pauini (AM) com o Purus até a região das encostas orientais dos Andes Peruanos”, que remonta a “aproximadamente cinco mil anos atrás”. Antes de se confrontarem com o progresso avassalador dos colonizadores no período do auge da exploração da borracha, esses povos demonstraram resistência contra a expansão das civilizações andinas.

No contexto dessas mudanças, a identidade e a resistência bélica dos Povos Pupŷkary tornam-se um aspecto central de sua existência. Schiel (2004) argumenta que a guerra está enraizada na ancestralidade dos guerreiros, tanto no passado como no presente e no futuro. Essa ligação com a guerra é vista como uma parte integrante da identidade dos Pupŷkary e é fortemente conectada com suas raízes ancestrais.

A guerra, portanto, não é apenas um elemento histórico, mas um aspecto crucial da identidade dos Pupŷkary, influenciando sua maneira de SER e SENTIR. Esta perspectiva ressalta a importância das tradições e práticas ancestrais na formação da identidade cultural e na resistência dos povos originários frente às adversidades históricas e contemporâneas.

O que se evidencia sobre essa postulação, é algo que se sente, não havendo uma explicação plausível para os próprios originários do Purus, pois os mesmos relatam, conforme a pesquisa de Schiel,

A guerra vem do passado, parte daquilo que se lembra com orgulho e como problema: parte de um ethos Apurinã, tão mais forte quando situado em tempos antigos. Esta dubiedade é comum quando se fala do tempo antigo, assim como quando se fala dos conflitos presentes. O passado é sempre o lugar da identidade, da autenticidade, que pode ser vista negativa ou positivamente. Afirma-se que se não houvessem mudado, os Apurinã teriam “se acabado”, em decorrência das brigas. Mas, também, afirmam que Tsora, o criador, Deus, foi o primeiro a se vingar, matando seus avós. Nos conflitos atuais, não é incomum se afirmar que “índio não esquece”, ainda que se façam todos os esforços para tentar contornar situações conflituosas. Uma velhinha me confessava, sobre a morte recente de seu cunhado, “agora eu já quase esqueci, mas se não vingar, eu não esqueço não” (Schiel, 2004, p. 79 – 80).

Diante desse cenário, é perceptível que os Povos Pupŷkary têm suas identidades fortemente marcadas pela presença do conflito e da morte, em decorrência de sua característica guerreira. A guerra, com todos os seus componentes, como a vingança e a hostilidade, reforça as memórias desses povos e influencia a maneira pela qual eles vivem no presente e recordam o passado.

A prática da vingança, um elemento central nessa cultura, é diretamente afetada pela proximidade do parentesco com o falecido. Uma morte dentro do círculo familiar imediato, como a de “um filho ou pai, por exemplo, parece” exigir uma resposta mais imediata e forte, em grande parte devido à proximidade emocional (Schiel, 2004, p. 80). Contudo, mesmo quando a morte causa um trauma profundo, como no caso da perda de um pai ou filho, a concretização da vingança entre indivíduos que vivem próximos pode demorar uma vida inteira, “muitos anos, ou mesmo nunca acontecer” (Schiel, 2004, p. 80), permanecendo apenas como uma possibilidade ou projeto em aberto. Isso evidencia a complexidade da dinâmica social e emocional que permeia a cultura dos Povos Pupŷkary.

Durante um longo período, o Povo Pupŷkary foi percebido e perpetuado como indivíduos retraídos, intimidadores e perigosos. Como eram temidos, esses guerreiros estavam sempre em estado de vigilância. Na ocorrência de uma morte envolvendo uma pessoa inimiga, os parentes do falecido buscavam, a qualquer momento, a vingança, considerada por eles como um ato de punição e retificação para aqueles que tinham cometido o ato.

A memória do conflito persiste enquanto a vingança não é concretizada. Segundo a pesquisa sobre os Pupŷkary, eles só se desprendem do trauma de batalhas e mortes quando o ato de vingança é finalmente realizado. Devido a essas características e consciências particulares, os Pupŷkary se dispersaram ao longo dos anos, um fenômeno que ainda se mantém nos tempos atuais.

Por isso, os Pupŷkary vivem distantes e isolados em comparação aos demais povos da região Amazônica. Sobre isso, Link revela a respeito desse afastamento,

[...] a situação atual dos Apurinã no que diz respeito à sua dispersão e incorporação à sociedade brasileira; ou seja, o processo de assimilação ou integração ao qual eles foram submetidos no final do século XIX e ao longo de todo o século XX e que transformou a sociedade Apurinã a tal ponto de uma família poder ser confundida com qualquer outra do Médio Purus. Essa situação gerou, no contexto da nova Constituição de 1988, acusações de seus vizinhos Iparãnyry no sentido de que eles não seriam mais índios. A Constituição de 1988 garantia certos direitos aos povos originários dentre os quais a demarcação e o usufruto exclusivo das terras tradicionalmente ocupadas por eles. Com o processo de demarcação instaurado, os Apurinã viram-se cobrados no sentido de que deveriam provar a sua originalidade enquanto um povo indígena. É nesse sentido que a preocupação com a revitalização linguística e cultural foi acionada no final do século XX e início do Século XXI. Apesar de seus profundos laços familiares e culturais com os Iparãnyry – e embora, como veremos, na maior parte das aldeias não se fale mais Apurinã –, eles foram bem sucedidos nesse processo (Link, 2016, p. 63).

Esse processo de origem e migração tem sua base inicial vinculada diretamente aos Aruak, por serem o epicentro dessas dispersões. Em vista disso, os Aruak se destacam como um dos maiores grupos linguísticos indígenas da América do Sul. Seus membros estão distribuídos desde a região do Caribe até o Chaco Paraguai e a Bacia Amazônica. Este grupo é caracterizado por uma vasta dispersão geográfica, que culminou em uma diversidade significativa de línguas e culturas entre os diferentes povos Aruak.

Dessa forma, o subgrupo Pupŷkary-Piro-Iñapari se originou na Bacia Amazônica, especificamente na calha da bacia, um termo que geralmente se refere ao principal curso de água de uma bacia hidrográfica. De acordo com os fomentos subsidiados, esses povos se afastaram dos demais grupos Aruak da região e migraram em direção aos grupos Campa e Pano. Estes são outros grupos linguísticos originários encontrados na região amazônica, indicando que houve movimento e interação significativos entre diferentes grupos de povos originários.

Ademais, a divisão que deu origem aos povos Piro, Pupŷkary e Iñapari ocorreu no

sudoeste amazônico, perto da fronteira do Brasil com a Bolívia e o Peru. Isso indica que a migração e a dispersão desses povos foram influenciadas pelas características geográficas e ambientais da região, além das interações com outros grupos originários.

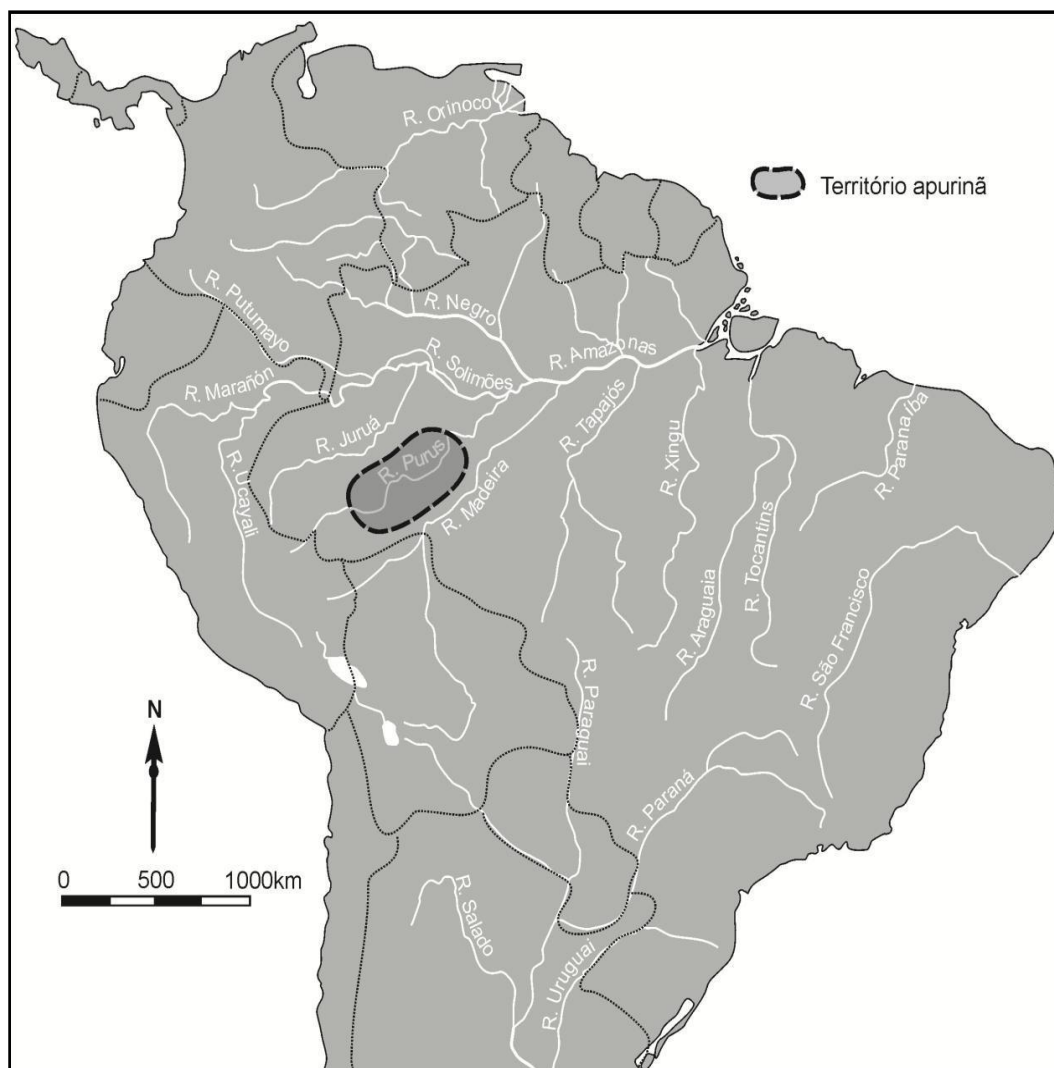
Essa contextualização oferece uma visão da complexidade e da riqueza da história e da cultura dos povos nativos da América do Sul, assim como a importância de estudos contínuos para entender as nuances dessas histórias.

Frente a essas informações, a história e a migração do Povo Pupŷkary, também conhecido pelo termo aportuguesado “Povo Apurinã”, uma tribo do subgrupo Pupŷkary -Piro-Iñapari da família linguística Aruak. Eles se deslocaram ao longo do Rio Acre e adentraram o Rio Purus, ambos na região amazônica.

Durante muitos anos, esse povo lutou para conquistar a consolidação dos seus direitos e terras. Após uma série de conflitos, os nativos do Purus reavaliaram suas estratégias e conseguiram estabelecer fronteiras na área do Rio Ituxi. Esta mudança de atitude foi baseada na interação com outros grupos, o que ajudou a amenizar as tensões e hostilidades.

Com a nova perspectiva, eles conseguiram estabelecer uma base sólida para garantir sua sobrevivência, mesmo em face do desenvolvimento comercial que ocorria nas partes alta e média do Rio Purus. Estas observações são corroboradas por Link (2016) e Wanderley (2013), que contextualizam a localização territorial do Povo Pupŷkary e descrevem o cenário das conquistas territoriais, respectivamente. Sobre isso, contempla-se:

Imagem 04: Território tradicional Pupŷkary



Fonte: LINK, R. S. Vivendo entre mundos: o povo Apurinã e a última fronteira do Estado brasileiro nos séculos XIX e XX⁹.

Acerca disso, a autora Wanderley (2013), descreve a importância do Rio Purus para o povo Pupŷkary, cujos territórios conquistados ao longo do rio ainda permanecem densamente ocupados por membros desta etnia. O Rio Purus, situado na região sudoeste da Amazônia, atravessa áreas do Amazonas, Acre, Peru e Bolívia. Seu curso, que se origina na região andina, “acima da foz do rio Acre”, percorre “aproximadamente 3.500 km” em um complexo fluvial sinuoso, repleto de igarapés, praias e lagos de diferentes “tonalidades, formas e volumes, abrigando uma grande diversidade de espécies de fauna e flora”. O rio, conhecido por suas

⁹ Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2016, p. 56.

águas barrentas, termina no Rio Solimões, “próximo à cidade de Beruri, no estado do Amazonas” (Wanderley, 2013, p. 09). Além disso, a autora fomenta acerca do Rio Purus,

Como na maior parte da Amazônia, o ambiente ao longo deste rio é constantemente alterado de uma estação para a outra, constituindo uma dinâmica muito bem demarcada. Em seu médio curso que compreende os municípios de Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Canutama e Tapauá no estado do Amazonas, a cheia, regionalmente conhecida como período de inverno, ocorre entre os meses de dezembro a fevereiro, e a seca, conhecida regionalmente como verão, sobrevém durante os meses de março e maio. No verão, o rio torna-se repleto de extensas praias; na medida em que o nível das águas baixa, as populações locais começam a plantar as primeiras mudas de mandioca, macaxeira, milho, feijão branco e melancia de várzea ao longo do lençol de areia branca; já no inverno, suas águas adentram quilômetros pela mata, o que acaba modificando os trajetos desses grupos étnicos (Wanderley, 2013, p. 09 – 10).

Diante dessas contextualizações percebe-se, a rica diversidade étnica e linguística na região do Rio Purus, que tem sido historicamente ocupada por vários grupos originários. Esta região, intimamente associada à história e narrativas do Povo Pupŷkary, abriga várias famílias linguísticas, conforme destacado ao longo desse estudo.

As famílias Tupi, Mura e Katukina estavam situadas no curso inferior do Rio Purus, enquanto a família Pano habitava o alto Purus. A região média do rio é atualmente representada por vários povos, incluindo “Paumari, Jarawara, Jamamadi, Banawá, Deni, Suruwahá, Hi-Merimã, Katawixi, Juma, Mamori, Kaxarari, Katukina, Miranha e Apurinã” (Wanderley, 2013, p. 10).

Importante notar que, embora a região do Rio Purus seja diversificada em termos étnicos e linguísticos, há referências históricas a outros grupos originários que habitavam a área, mas dos quais não se tem informações após o contato com a sociedade não indígena. A propósito disso, Link (2016) ressalta que, essa região é um lugar de grande diversidade cultural e histórica, bem como de perda potencial de grupos étnicos e linguísticos devido ao contato com sociedades externas.

Apesar do conjunto de informações disponíveis, Wanderley (2013) salienta a notável inconsistência e falta de dados entre as obras de autores antigos e as fontes atuais usadas como referência na pesquisa. Esta situação evidencia o conflito inerente à comparação de trabalhos produzidos em diferentes períodos e com diferentes níveis de acesso à informação. Essas discrepâncias podem ocorrer por diversas razões, como o acesso limitado à informação, diferentes metodologias de pesquisa e perspectivas teóricas, ou mesmo pela evolução do conhecimento ao longo do tempo.

Sobre o assunto, Wanderley (2013) cita exemplos de diferentes autores, como Labre (1872), Coutinho (1862) e Mattos (1854), que mencionam povos originários distintos em suas obras. Estas discrepâncias podem ser em parte atribuídas à dinâmica histórica e sociocultural

das sociedades originárias. Ao longo do tempo, muitos desses povos se misturaram, formando novas povos ou se incorporando a outros grupos de nativos já existentes.

Por exemplo, os Suruwahá são mencionados por Wanderley (2013) com base nos estudos de Azevedo (2012) como remanescentes de vários subgrupos de um mesmo povo. Essa evolução e interação entre os povos indígenas tornam o estudo de suas origens e relações complexo e desafiador, especialmente quando se considera a falta de informações e dados disponíveis.

Por isso, é importante abordar essas questões com uma perspectiva teórica abrangente, levando em conta as limitações e desafios inerentes ao estudo de comunidades originárias e à transformações de suas identidades culturais ao longo do tempo. A pesquisa deve ser conduzida com sensibilidade e respeito às diferenças culturais e históricas, e deve buscar compreender a complexidade e a riqueza das tradições e das relações entre os diversos povos indígenas.

À vista disso, o que se consolida entre todas as informações apossadas, é o apontamento acerca da origem da linguagem dos Pupÿkary, consolidada em meio a uma variedade de informações e atribuída aos Aruak, de acordo com autores Link (2016), Wanderley (2013) e Schiel (2004). Isso resultou na disseminação e singularidade de suas histórias em diversas regiões da Amazônia. Contudo, é importante salientar que tudo mudou com a chegada dos europeus.

As consequências do contato europeu foram grandes perdas, que se estenderam além da vida e raça. Foi algo duradouro que continua a se moldar nos dias atuais, propagando ideologias e contradições. Essas alterações impactaram profundamente a maneira como os habitantes milenares das Terras das Palmeiras se enxergam, idealizam e se posicionam nos contextos sociais.

Essa emblemática contextualização foi estabelecida em meio às ocorrências de expansão territorial que ocorreram durante a segunda metade do século XIX. Nesse contexto, é relatada a história dos Pupÿkary e outros grupos étnicos que habitavam a região do Purus. Quanto a esse conceito, ressalta-se que durante o século XIX, o povo Pupÿkary exercia domínio sobre o alto e médio curso rio Purus, estabelecendo uma variedade de relações com outros grupos étnicos da região.

Suas interações variavam desde confrontos e conflitos belicosos até relações comerciais amigáveis “com os Manchineri nas cabeceiras do rio, os Jamamadi na margem esquerda, e os Paumari e outros povos na foz do Ituxi” (Link, 2016, p. 57). Os Pupÿkary do Purus eram conhecidos tanto por suas conquistas territoriais, expansão e subjugação de outros povos,

quanto por sua capacidade de agregar, dialogar, articular politicamente e se relacionar, mesmo que de forma conflituosa, com outros grupos étnicos.

É importante ressaltar que essas dispersões populacionais foram influenciadas por processos históricos que resultaram em uma drástica redução populacional, “causada por epidemias e conflitos armados”, principalmente na “segunda metade do século XIX” (Link, 2016, p. 57). No entanto, os atuais territórios Pupŷkary parecem coincidir com suas antigas terras tradicionais e ainda são habitados até os dias de hoje.

Diante desses pressupostos, evidencia-se que as características, percepções sociais e espirituais e comportamentos dos povos originários aqui em destaque, o povo Pupŷkary, conforme as concepções e estudos de Luciano (2006), transformaram-se frente à invasão e concepções religiosas europeias. Além de julgarem os povos sem almas, os invasores os caracterizaram desde os princípios da usurpação territorial como seres selvagens, comparáveis a animais irracionais. Foram idealizados como incapazes de pensamento e raciocínio lógico e humano.

Essas formas de enxergar os povos originários provêm de uma visão eurocêntrica, racista e preconceituosa. Nesse período, foram muitas as formas de violência sofridas, resultando, nos dias atuais, em concepções de baixa autoestima e contextos de pobreza para aqueles que se aventuram a morar na zona urbana.

No entanto, neste cenário, a resistência e o fortalecimento das culturas indígenas são essenciais para a preservação de suas histórias, tradições e identidades, bem como para a construção de um futuro mais justo e digno. O estudo desses aspectos contribui para a valorização das sociedades originárias e para a compreensão de seu papel na formação da sociedade brasileira e na preservação de seu patrimônio cultural e ambiental.

2.3.4 Amazônia: conflito e resistência dos Povos Originários

A Amazônia, sendo uma das regiões mais biodiversas do planeta, abriga uma grande variedade de Povos Originários, cada um com suas próprias tradições, crenças e formas de relacionamento com a natureza. Contudo, essa região tem sido palco de diversos conflitos, em grande parte decorrentes da imposição de um modelo de desenvolvimento que desconsidera os direitos desses povos e a sustentabilidade do ambiente em que vivem.

Considerando os pressupostos apresentados, Souza e Silva (2014) argumentam que, em um contexto influenciado pela globalização, a memória cultural encontra-se sob ameaça. Neste

sentido, a salvaguarda da memória histórica da Amazônia Central torna-se fundamental para a elaboração de uma concepção unificada da identidade da região. Esta visão integrada pode incentivar a solidariedade, a compreensão intercultural e os esforços dedicados à proteção do patrimônio histórico-cultural.

Tal cenário inverte os valores tradicionalmente associados à vida originária, ao produzir um imaginário social que exclui atitudes, hábitos e comportamentos específicos do contexto local. Assim, a globalização pode levar à marginalização ou a extinção de aspectos vitais da cultura e da história da Amazônia Central, sublinhando a importância da sua preservação e valorização.

Frente a tais questões, o estudo das variadas exclusões sociais, do conflito e da resistência dos Povos Originários na Amazônia requer a compreensão de vários elementos inter-relacionados, que vão desde as concepções de território e natureza desses povos, passando pelas políticas de Estado que afetam suas vidas, até a lógica do capitalismo global que impulsiona a exploração da região.

No que se refere às concepções de território e natureza, é importante lembrar que, para muitos povos originários, a terra não é apenas um recurso a ser explorado, mas um elemento vital com o qual mantêm uma relação de reciprocidade. Essa relação é expressa por meio de práticas culturais e espirituais que contribuem para a conservação da biodiversidade e para a sustentabilidade de seus modos de vida.

Entretanto, essas concepções entram em conflito com a lógica capitalista de exploração dos recursos naturais, que vê a terra e seus recursos como commodities a serem exploradas para a geração de lucro. Essa lógica é muitas vezes reforçada por políticas de Estado que favorecem a exploração econômica da região em detrimento dos direitos dos Povos Originários.

Nesse contexto, a resistência dos Povos Originários se manifesta de várias formas, desde a luta pela demarcação de terras e o reconhecimento de seus direitos, até a preservação de suas culturas e modos de vida. Essa resistência é não apenas uma resposta aos conflitos imediatos, mas também uma forma de contestar a lógica dominante e propor alternativas baseadas na sustentabilidade e no respeito à diversidade cultural e biológica.

A análise desses conflitos e resistências requer um olhar interdisciplinar que integre diferentes campos do conhecimento, como a antropologia, a sociologia, a história, a ecologia e os estudos de direitos humanos, entre outros. Ao mesmo tempo, é fundamental levar em conta as perspectivas dos próprios Povos Originários, que são os principais protagonistas e conhecedores dessas realidades.

Nesse contexto, é inegável que o Brasil é conhecido por seu povo alegre e feliz. Entretanto, essa imagem muitas vezes homogeneizadora ignora as diversas nuances culturais e históricas presentes em todo o território nacional. Os povos do interior de cada estado, por exemplo, apresentam características próprias que se modificam conforme a influência das grandes capitais e das regiões circunvizinhas. Essa é uma manifestação da rica diversidade cultural brasileira.

No entanto, essas considerações sobre a diversidade frequentemente silenciam histórias de violência, escravidão, extermínio, racismo e preconceito que marcaram a formação desse povo tão plural. Entre as histórias ocultadas, estão as dos Povos Originários, cujas memórias validam suas verdadeiras histórias.

No contexto atual, apesar de estarmos no século XXI, ainda persiste um padrão preocupante de silenciamento das identidades dos Povos Originários. Como destacado por Jesus (2011), essa marginalização é evidente, por exemplo, nos campos científicos, onde as populações nativas são frequentemente excluídas das pesquisas. Esta exclusão contribui para a perpetuação do silêncio sobre os problemas enfrentados pelos povos que habitavam Pindorama, nome pelo qual os originários brasileiros denominavam a terra antes da chegada dos invasores, e sobre o papel crucial que desempenharam na formação das sociedades passadas e presentes.

A necessidade de uma análise interdisciplinar, que considere essas questões, é, portanto, fundamental para alcançar uma compreensão mais completa e justa das realidades dos Povos Originários e do papel vital que desempenham na formação da sociedade brasileira. A despeito das demonstrações de poder, organização e resistência que esses povos têm mostrado nas últimas décadas, ainda há uma evidente perplexidade na sociedade mais ampla sobre como lidar com a presença e a singularidade dos Povos Originários.

A tendência de perceber os Povos Originários de maneira estereotipada, como pessoas sem crenças "corretas", ainda é uma realidade que ressoa nas histórias contadas pelos próprios indígenas. Este é um reflexo do preconceito arraigado e da falta de compreensão que persistem na sociedade contemporânea, e que precisam ser confrontados para que haja uma verdadeira inclusão e respeito à diversidade cultural e histórica dos povos indígenas.

Alinhado a esses pressupostos, temos o discurso de Ailton Krenak fomentado por Bernardes,

A invasão colonial do Brasil no século XVI não foi superada, segundo Ailton Krenak, liderança indígena da bacia do Rio Doce e ativista ambiental. “Nós não podemos continuar reformando constituições dentro de um corpo de um Estado colonial. O estado colonial foi fundado pelos espanhóis e portugueses. O que você mudar ali dentro, o jogo já está feito, entendeu?”, diz. Krenak afirma que as armadilhas do estado colonial ainda assombram a República, e uma delas está ligada à sistemática

expulsão de indígenas de suas terras ancestrais. Para além dos projetos de legalização do garimpo que tramitam na Câmara Federal, a decisão que o Supremo colocará novamente em votação no meio do ano sobre o Marco Temporal é uma das mais assustadoras, segundo o ativista, que define a medida como uma "excrecência jurídica" (Bernardes, 2022, p. 01).

Essa concepção não difere dos demais estados brasileiros, especialmente quando se consideram os discursos e as ideologias estereotipadas sobre o Amazonas. Quando se menciona o Amazonas, aos olhos dos amazonenses, parece haver uma visão distorcida acerca das concepções de que os povos originários vivem como se não tivessem passado por todo o processo de violência e desocupação de seus territórios.

Além disso, as pessoas parecem relutantes em reconhecer o processo de violência e domesticação sofrido pelos habitantes milenares de Palmeiras. Portanto, como ainda se pode imaginar que os povos originários vivam de maneira isolada, sem terem sido afetados pelos atos de contato e desfiguração forçada de sua própria identidade e cultura?

É com base nessa lógica que as concepções de ver os originários vivendo e transitando no seio das estruturas sociais se consolidam. Para a sociedade, o habitante milenar das Terras das Palmeiras é incapaz de viver transitando pelos diversos meios urbanos e rurais, vestindo calças jeans e sapatos, ocupando cargos ou até mesmo frequentando cursos universitários. Essa maneira de visualizar o originário parece ser absurda e causa grande estranhamento para a sociedade não nativa.

É a constatação, para muitos, de que “não são mais índios”. O que aparentemente é uma questão simples resulta de complexos processos históricos que criaram tais visões estereotipadas, genéricas e simplificadoras acerca dos povos indígenas. Visões, digase de passagem, pragmáticas na medida em que favorecem aos grupos a quem interessa a sujeição dos indígenas e a expropriação de suas terras e recursos naturais, além da exploração barata do seu trabalho (Jesus, 2011, p. 11).

Esse julgamento estereotipado é ainda mais pronunciado quando se trata da Amazônia, o coração do território Pupŷkary. Antes da chegada de Cabral ao território de Pindorama, os primeiros viajantes a desembarcarem na Amazônia foram os “espanhóis Vicente Pinzón e Diego de Lepe, em fevereiro de 1500” (Braga, 2017, p. 02). Esses exploradores já desembarcaram no mito chamado Brasil já carregando consigo uma série de preconceitos e concepções estereotipadas sobre a região. No entanto, movidos pela ambição de descobrir riquezas e pelo desejo de serem celebrados como conquistadores e exploradores do novo mundo, prosseguiram em sua jornada.

É evidente que os invasores já tinham objetivos específicos ao despovoamento os territórios da Amazônia. Entre esses propósitos, estavam a escravização, a doutrinação e o silenciamento dos povos originários, transformando-os assim em vassalos dos europeus.

Portanto, o passado histórico e as memórias dos povos milenares de Pindorama foram devastados e interrompidos de forma brutal e impetuosa.

Isso fez com que o projeto colonial causasse na Amazônia efeitos irreversíveis em relação aos vários povos que foram extintos, bem como ao silenciamento e à perda das riquezas culturais e de muitas línguas dos povos originários.

Acerca disso, Braga relata

[...] percebe-se que, a descoberta da Amazônia fez parte de um projeto político egocêntrico dos ibéricos que tinham objetivos claros face aos índios, de explorá-los. O cronista europeu se dirigia ao índio como o “diferente” por meio de um discurso do ponto de vista civilizatório, pois o colonizador não conseguia ver o índio como um ser humano igual ele (Braga, 2017, p. 4).

Com a vinda dos exploradores, ocorreu uma apropriação indevida da cultura indígena no Brasil, apagando a memória de um povo que já era o verdadeiro dono da terra, que há séculos a cultivava conforme suas tradições e costumes. Eles “já domesticavam seus animais, cuidavam de suas plantas e preservavam a floresta à sua maneira” (Braga, 2017, 4), possuindo um conhecimento empírico profundo sobre a floresta. Entretanto, os europeus chegaram e reduziram todo esse conhecimento detalhado a uma mera “cultura exótica”.

Tendo em conta estas contextualizações, a imagem dos povos originários foi moldada pelo olhar do invasor e persiste até os dias atuais. Essa é uma percepção que ainda silencia e distorce a identidade originária. O diferente, no discurso dos dominadores, está associado à imagem do selvagem, e esse discurso acabou por se associar a uma conotação negativa.

Foi sob essa ótica ideológica que desfiguraram e escolarizaram os povos originários, com o pressuposto de que, ao fazê-lo, eles deixariam de ser seres sem alma e selvagens para se tornarem pessoas civilizadas. No entanto, os principais objetivos da usurpação da Amazônia eram explorar e encontrar riquezas, como o ouro, por exemplo.

Na maioria dos registros históricos escritos, não se nota um esforço para enaltecer a cultura dos povos originários, valorizar seus costumes ou destacar a preservação de suas crenças e modos de vida únicos em relação direta com a natureza. Em vez disso, os relatos enfatizam a busca por fama e riquezas por parte dos exploradores e dos monarcas a quem serviam.

É neste contexto que se desenrola a história de usurpação e ocupação de Pindorama, e também da Amazônia. Nesse sentido, o cenário amazônico é visto como,

[...] palco de exploração, mas é também palco de inúmeras lutas de resistência e afirmação, como aquela pela defesa dos lagos contra os peixeiros predadores; do extrativista que, na reserva, gesta um novo pensamento coletivo de viver em meio à abundante natureza; dos cientistas que, pacientemente, aprofundam conhecimentos sobre a realidade amazônica e os devolvem à população. E há a teimosia diária dos povos indígenas em continuarem, dinamicamente, a viver do seu jeito (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 238).

Nessa linha de pensamento, argumenta-se que a Amazônia não foi descoberta, e sim inventada. Essa invenção, tem origem na construção da imagem da Índia pela “historiografia greco-romana”, impulsionada por “relatos de peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes (Gondim, 1994, p. 9)”. Além disso, a mitologia indiana, com sua natureza variada e fascinante, também contribuiu para essa construção, assim como a ideia de "monstruosidades" animais e corporais, vistas como opostas ao "homem normal" de acordo com as tradições religiosas da época (Gondim, 1994, p. 9).

É nesse contexto que surge a construção do imaginário do povo nativo. Os europeus projetaram na região a ideia de um "novo mundo", um paraíso que se alinhava tanto com as fantasias religiosas europeias quanto com a visão de uma terra vasta e repleta de riquezas inimagináveis. Dessa forma, a Amazônia se tornou mais do que um simples espaço geográfico; ela se transformou em um território carregado de expectativas, mitos e projeções. Para compreender essa realidade, é necessário analisar cuidadosamente e contextualizar a história das tentativas de colonização e as representações culturais envolvidas.

A visão romântica dos relatos dos exploradores europeus sobre a Amazônia, retratando-a como um lugar paradisíaco e ao mesmo tempo ameaçador, estava centrada na exuberante fauna, flora e nas riquezas naturais da região, incluindo suas águas límpidas. Essas percepções despertaram nos religiosos europeus uma idealização sagrada e mística desse território.

No entanto, foi exatamente essa visão idealizada que impulsionou a invasão da Amazônia. A consequente usurpação provocou conflitos, mortes e inúmeras atrocidades, transformando a região no epicentro mundial da biodiversidade e da vida humana.

De acordo com Heck, Loebens e Carvalho (2005), os povos indígenas já eram minoria entre 1750 e 1850, e sua população foi ainda mais reduzida com a Revolução Cabana, devido à imposição de participação direta no conflito ocorrido na metade do século XIX. Embora alguns tenham conseguido sobreviver por meio do refúgio, muitos foram afetados pelos eventos relacionados ao ciclo da borracha.

É nessa passagem de tempo que ocorreu a integração dos nordestinos, mesmo em condição de semiescravidão, devido às dívidas contraídas com os coronéis e ao sistema de aviação. Diante dessas circunstâncias, a solução mencionada foi alcançada por meio de invasões aos territórios e conflitos com os povos originários. Esse cenário resultou em milhares de mortes, onde os nordestinos lutaram por ideologias idealizadas e os nativos Amazônicos, mais uma vez, defenderam-se da opressão dos usurpadores.

Os massacres contra os povos indígenas voltariam a se repetir, já recentemente, a partir das décadas de 1960 e 1970, com as políticas de desenvolvimento e integração da Amazônia que começaram a rasgar a floresta com a abertura de estradas como a

Transamazônica, a Belém-Brasília, a BR 364, a BR 174 e a Perimetral Norte. Povos como os Waimiri-Atroari, Yanomami, Arara, Parakanã, Cinta Larga e Nambikwara, entre muitos outros, foram duramente atingidos, inclusive por expedições de extermínio com participação do poder público (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 239).

Diante de todo esse histórico de violência e silenciamento, ainda existem povos isolados e identificados no Brasil atual. De acordo com dados da FUNAI (2022), estima-se que haja cerca de 115 povos sem contato, que vivem em liberdade nos territórios da Amazônia. Recentemente, há cerca de cinco meses, foi identificado um novo grupo originário na região do Médio Purus, mais especificamente em Lábrea, no sul do Amazonas. Essa informação foi divulgada pela Coiab¹⁰, que critica veementemente a Funai por ocultar informações de tamanha importância.

Todavia as perseguições, escravidão, doenças, imposições sofridas e quase extinções em massa, os povos originários não se deixaram vencer. Acerca disso,

Uma grande faixa carregada pelos índios da Amazônia na Marcha e Conferência Indígena 2000 chamava a atenção da sociedade para esse fato: “Reduzidos sim, vencidos nunca”. A resistência indígena assumiu diversas formas e estratégias, que iam desde o confronto direto ou da guerra aberta até uma aceitação tácita da dominação, quando o contexto assim o exigia. Alianças interétnicas e com os setores marginalizados da sociedade brasileira, como ocorreu na Amazônia na primeira metade do século XIX, na Cabanagem, foram construídas para combater o poder opressor (Heck; Loebens; Carvalho, 2005, p. 239).

Esses acontecimentos marcados na década de 1970, assinalou aos povos tradicionais da Amazônia, um novo olhar frente as lutas e resistências. Foi nesse novo capítulo que se propagou as discussões apoiadas por assembleias, iniciando assim, uma nova contextualização às vozes e reconhecimento das vidas dos povos originários de Pindorama. A igreja após muito descaracterizar esses povos, apoiou de forma relevante essas causas em favor do reconhecimento e respeito aos aportuguesados indígenas.

Com o apoio do Conselho Indigenista Missionário, foi possível iniciar a ocupação de espaços nos meios comunicativos, onde se fizeram denúncias às violências sofridas e do que ainda se propagava frente ao período político da Ditadura Militar em 1998. Foi diante desse acontecimento, que mais uma vez a história dos povos de Pindorama, obteve sua trajetória marcada, todavia, não mais com guerras, mais com tentativas e buscas de valorização e preservação do que havia restado diante aos massacres aos tradicionais do território aportuguesado como Brasil.

Com isso, se obteve a primeira conquista na qual, ficou assegurado o direito à vida e o respeito as formas específicas de vivências dos povos originários. Devolveram também, a

¹⁰ Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.

legalidade às suas territorialidades, bem como as possibilidades de se revitalizar o que ainda tinha resistido perante há tantos conflitos e sangue derramado ao longo dos períodos de invasões.

Em face a essas conquistas legais, os povos originários, puderam consolidar novamente os números de seus crescimentos demográficos, bem como, assegurar sua identidade e cultura. É diante deste cenário, que atualmente os Pupŷkary e os demais povos, compõem suas conjunturas em uma sociedade étnica e culturalmente diversificada, respaldada nos preceitos legais da Convenção nº 169 da Organização do Trabalho (OIT) de 1985 e da Constituição Federal de 1988.

3 AUTOCONSCIÊNCIA DE SER, CULTURA, EDUCAÇÃO: movimentos de resistência

3.1 Autoconsciência de ser para quê?

A autoconsciência de ser e existir como ser bio-histórico-cultural em espaço geográfico próprio, concebida como um movimento de resistência, ressalta um componente essencial para entender e analisar a auto consciência e credencial natural dos povos originários. Atualmente, essa discussão vem ganhando relevância nos círculos acadêmicos e científicos, dado o seu profundo enraizamento em debates contemporâneos que abrangem autoconsciência de ser e existir na natureza e com a natureza, cultura, direitos humanos e autodeterminação.

Dessa forma, a identificação de diferentes tipos de povos é crucial para a construção de informações, estatísticas e constituições sociais. Isso se aplica tanto a nível nacional quanto internacional, pois fornece dados precisos que são vitais para a formulação de políticas públicas, a implementação de leis e a promoção dos direitos humanos.

O Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) relativo aos Povos Originários e Tribais é um marco legal significativo que ressalta quatro dimensões fundamentais para a identificação dos povos nativos. Estas dimensões são “o reconhecimento da identidade, a origem comum, a territorialidade, e a dimensão linguística e cultural” (CEPAL, 2014, p. 38).

Um ponto importante levantado no texto é o conceito de autoconsciência de ser e existir no tempo-espaço natural. Este é um princípio fundamental no direito internacional e reconhece que os povos originários têm o direito de se autoreconhecer como tal, e que esse

autoreconhecimento deve ser respeitado. Isso é crucial para o fortalecimento e proteção da diversidade cultural e linguística, bem como para a autodeterminação e autocredencialamento dos povos originários.

Entretanto, é importante notar que o autoreconhecimento não deve ser o único critério para a quantificação e caracterização dos povos originários. Outros critérios, relacionados às quatro dimensões mencionadas acima, também devem ser levados em conta para fornecer uma imagem mais completa e precisa da situação dos povos originários. Esta abordagem holística permitirá mostrar a heterogeneidade dos povos indígenas e contribuirá para o desenvolvimento de políticas e intervenções mais eficazes.

Além disso, é imprescindível respeitar a posição sustentada invariavelmente pelas organizações indígenas e o sistema das Nações Unidas, no sentido de que os povos e as pessoas que se consideram indígenas devem se definir como tais, como parte do direito à livre determinação. Por esta razão, é preciso que os representantes dos povos indígenas participem nas decisões tomadas nas fontes oficiais, entre outros temas, o que é uma recomendação recorrente no âmbito internacional. Isto pode ser constatado nos diversos relatórios que os comitês de direitos humanos submeteram aos países da região e nos relatórios dos Relatores Especiais das Nações Unidas para os direitos dos povos indígenas. Isto é, o critério da autoidentificação deve primar na quantificação dos povos indígenas, enquanto outros critérios associados ao resto das dimensões contribuirão para uma caracterização dos mesmos e permitirá mostrar a heterogeneidade de situações (CEPAL, 2014, p. 38).

Assim, o autoreconhecimento e autocredenciamento dos povos originários é um tópico complexo que exige uma abordagem multidimensional, que respeite os direitos dos povos originários e reconheça a rica diversidade de suas culturas, línguas e formas de vida. A contextualização e caracterização dos povos indígenas incorporam os momentos históricos que eles experimentaram e as violações que sofreram durante as situações históricas à quais resistiram e sobreviveram com duras perdas. No entanto, em meio às mudanças sociais, é necessário o reconhecimento e a afirmação dos povos originários.

Sobre isso, Luciano (2006) posiciona esses valores democráticos como expressões de valorização e respeito à dignidade do ser bio-histórico-cultural em geral. Entretanto, devido às consequências da invasão dos espaços geográficos atualmente conhecido como brasileiro, essa valorização ainda ecoa em uma cultura discriminatória e majoritária em relação aos seres bio-histórico-culturais originários, diferenciados por seus modos de ser e pela forma como percebem e interagem com a natureza.

Nessa perspectiva, a liderança Pupŷkary, professor João Pupŷkary¹¹, descreve a valorização dos povos originários como,

¹¹ Entrevista do Senhor João Pupŷkary, concedida a autora para os fomentos do artigo. Seu João, é uma liderança Pupŷkary e professor da língua do povo Pupŷkary de grande relevância para os contextos educacionais do município de Lábrea -AM.

Para nós, uma sociedade que deve ser baseada na autonomia e independência das formas de viver e das cultura, devem respeitar as diferença. Depois que invadiram o nosso território, que hoje chamam de Brasil, os povos indígenas ficaram misturados e dependentes do mundo fora deles. Isso fez com que, hoje, muitos perdessem a identidade cultural que tinham. Mas ainda dá tempo de resgatar nossa história e dar um novo significado a ela, com respeito e cuidando dos nossos valores (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

Fica evidente, então, que a afirmação do ser originário deve surgir da própria percepção, fundamentada na ressignificação e valorização, como uma desconstituição do processo de invasão e dominação. Por séculos, os povos tradicionais foram submetidos ao medo e à opressão por meio da violência e do extermínio de diversas etnias existentes no território de Pindorama.

Reconhecer-se como habitantes distintos e étnicos é também uma estratégia política que, de acordo com Luciano (2006), deve partir da percepção própria do ser indígena, para que, assim, o indivíduo nativo se torne protagonista de sua própria história, afirmação e lutas, sem a interferência de ideologias que permeiam as esferas sociais e políticas brasileiras.

Ter consciência de sua identidade é um ato de resistência e de extrema importância para o reconhecimento de autoconsciência e existência própria e o autoreconhecimento como indivíduo nativo após o processo de despovoamento do Brasil. Mas, o que define uma autoconsciência?

Para Hall (2011, p. 13), a identidade é o reconhecimento de um processo contínuo de formação e transformação "em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam". Isso significa que a autoconsciência emerge de um processo dinâmico, não estático.

Na sociedade contemporânea, os sujeitos assumem a identidade como algo fluido e adaptável de acordo com o período ou época. No entanto, essa dinâmica é contraditória, já que é através do contraditório que se reconhece, resiste e afirma a própria auto consciência. A respeito disso, a liderança Pupŷkary propõe,

A identidade indígena é a indicação da nossa ancestralidade e dos saberes milenares dos nossos povos. Para o povo Apurinã, a identidade representa o sentimento de pertencimento, como vemos o mundo e como nos vemos. É ainda, a forma como nos relacionamos com o nosso mundo e o mundo dos não indígenas. Nossa identidade, está na língua, mesmo que hoje, muitos parentes estão desligadas dela, está na nossa forma de crenças e nas forma como nós entedemos e construímos nossos valores distintos e diferenciados (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

Para que os povos originários afirmem suas identidades, é necessário resistir e estruturar suas características próprias e distintas, em face do passado e das novas articulações presentes. Isso implica "a recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação" (Hall, 2000, p. 18), ou seja, dar visibilidade às primeiras relações estabelecidas

pelos povos e às últimas, em referência ao processo histórico de desarticulação da identidade para a produção de novos sujeitos na atualidade.

Afirma-se que a cultura se desenvolve de acordo com as transformações e necessidades dos grupos sociais. Assim, os povos indígenas, frente ao contato e das imposições dos europeus, tiveram seus traços culturais ao longo do tempo, na maior parte, silenciados e transformados. Essa realidade impõe aos nativos do território brasileiro lutas pelo resgate e valorização da identidade e da cultura originária.

De acordo com Bauman (2005), quando a identidade deixa de ter as referências sociais que a tornavam aparentemente "natural", pré-determinada e inflexível, a necessidade de identificação torna-se cada vez mais crucial para os indivíduos que desejam desesperadamente pertencer a um grupo ao qual possam se conectar.

Essa fragilidade deve ser visibilizada e não mais ocultada. No caso dos povos originários, em foco aqui, o Povo Pupykary, deve partir da premissa de reconhecimento identitário vinculada ao seu território. Pois, conforme Hall (2000), é no local de origem que se definem as raízes, mesmo que a identidade seja construída historicamente e pelas vias da globalização.

3.2 Cultura: complexidades e reflexos frente à representatividade originária

A história dos povos originários conforme Maia (2014), foi violentada desde os primeiros contatos nos territórios dos continentes americanos, chegando ao contexto sul-americano. Nesse processo, diversas culturas, costumes e conhecimentos tradicionais foram dizimados.

A partir dos relatos de vários viajantes que contextualizaram a história e usurparam os territórios dos povos originários, sabe-se que existiam diversas culturas étnicas. No entanto, muitas delas foram apagadas e silenciadas em nome de práticas ideológicas direcionadas à evolução social. Tal teoria baseava-se num processo de descaracterização dos povos nativos, com o objetivo de impor a cultura e os costumes europeus como superiores à vida humana.

No Brasil, as representações culturais eram vistas como uma integração da cultura majoritária, na qual a ideia central do positivismo social prevaleceu. Isso resultou na desvalorização das particularidades e especificidades dos povos nativos. Contudo, essa predominância ideológica manteve-se até a conquista e promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988.

Diante dessa sequência de eventos envolvendo os povos originários, consolidou-se a não obrigatoriedade de assimilação à cultura eurocêntrica, respeitando a cultura e os modos de ser e viver desses povos. Essa mudança, junto com a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1985 e as premissas da Constituição Federal Brasileira de 1988, trouxe reconhecimento aos povos originários nos contextos nacionais e internacionais.

Com a conquista e o aumento da visibilidade para o reconhecimento das especificidades e diferenças culturais dos povos de Pindorama, surgiu a busca pela construção de uma organização que reconheça, respeite, valorize e revitalize seus costumes e modos de ser, bem como sua representação nos contextos sociais dos quais fazem parte.

Contudo, o reconhecimento e valorização das culturas dos povos originários ainda é um tema complexo que permeia várias disciplinas acadêmicas, desde a antropologia até a política e a sociologia. Pindorama, termo originário usado pelos Tupi-Guarani para designar o território que hoje conhecemos como Brasil, é um exemplo de um local onde essa questão é particularmente relevante.

A visibilidade e o reconhecimento das especificidades e diferenças culturais dos povos de Pindorama têm se fortalecido ao longo das últimas décadas. Esse processo está relacionado à conquista de direitos e ao surgimento de movimentos sociais e políticos que buscam o fortalecimento e a valorização dessas culturas. A constituição de uma organização que se dedique a esses propósitos é uma resposta às demandas por reconhecimento, respeito e valorização das culturas originárias, bem como pela revitalização de seus costumes e modos de vida.

No entanto, a abordagem da cultura é intrinsecamente difusa e complexa, especialmente quando é influenciada por ideologias e movimentos de transição social. Na teoria cultural, a forma de "ser originário" refere-se à identidade cultural autêntica de um povo, que é moldada por suas práticas tradicionais, crenças e modos de vida.

A percepção do "outro originário" é uma construção social que reflete as atitudes, os preconceitos e as concepções da sociedade mais ampla em relação aos povos originários. Essa percepção é influenciada por uma série de fatores, incluindo a mídia, a educação e as relações de poder.

Considerando esses pressupostos, a identificação do "não originário" refere-se àqueles que não pertencem a uma cultura originária, mas que, de alguma forma, interagem com ela. Essa interação pode manifestar-se como admiração, apropriação, ignorância ou até mesmo hostilidade, variando de acordo com as circunstâncias e atitudes individuais e sociais.

Para entender essas colocações, Maia (2014) argumenta que compreender o "Outro" é o ponto de partida para definir o ser humano em relação à maneira como se percebe e como se percebe o "Outro" inserido no mesmo grupo social, além de como se é percebido como o "Outro", dentro e fora dos contextos de vivências.

Essas considerações postulam uma reflexão sobre a maneira de se identificar consigo mesmo e em relação ao "Outro", bem como sobre a forma como se é percebido. Isso evidencia o sentido e a razão que são concebidos simultaneamente, diante da semelhança e da diferença entre os indivíduos. Portanto, essa reflexão suscita uma variedade de prismas que abrem concepções de auto-reconhecimento sem a rejeição do "Outro".

A reflexão sobre a forma de se identificar consigo mesmo e em relação ao "Outro", bem como a maneira como se é percebido, é um processo complexo que evidencia simultaneamente o sentido e a razão, considerando as semelhanças e diferenças entre os indivíduos. Essa reflexão abre uma variedade de prismas, que levam a diferentes formas de auto-reconhecimento sem a rejeição do "Outro". Este processo de auto-reconhecimento e tolerância é crucial para a convivência harmoniosa em uma sociedade diversificada.

Neste contexto, o conceito de cultura, conforme exposto por Sen (2010), se torna ainda mais relevante. O autor relaciona intrinsecamente a cultura à tolerância, defendendo a ideia de evitar a reverência ou a depreciação infundada das maneiras distintas de perceber a realidade ou de se comportar de outros grupos. Essa visão se torna especialmente importante quando se trata de questões religiosas e tradicionais dos povos da floresta. Portanto, a partir das reflexões de Sen (2010), é evidente a necessidade de uma postura de respeito e compreensão diante da diversidade cultural, reforçando a ideia de que a tolerância e o respeito mútuo são fundamentais para a convivência pacífica entre culturas diferentes.

Em conformidade a este raciocínio, Maia clarifica,

O outro é sempre um outro humano. O outro é aquele que eu sei que tenho que compreender numa relação que sei também recíproca, o que, bem entendido, não quer dizer que seja conseguida. A alteridade não impede a compreensão, muito pelo contrário (Maia, 2014, p. 56).

Nessas colocações, a ideia de alteridade é fundamental para o entendimento da representatividade identitária frente a valorização da cultura originária. Buscar a compreensão e o respeito pelo "Outro" são essenciais para a construção de uma sociedade diversa e tolerante. Nessa perspectiva, a alteridade não obstrui a compreensão, mas a incentiva, pois nos impulsiona a reconhecer e valorizar a diferença.

Dentro deste contexto, surge a complexidade de entender as representações culturais. A compreensão da representatividade em relação à cultura envolve o reconhecimento de

semelhanças e diferenças, sem necessariamente levar à assimilação do "Outro". A tentativa de descaracterizar ou homogeneizar culturas diferentes, impondo uma interferência identitária, contraria a ideia de uma cultura não hegemônica.

Portanto, é necessário um equilíbrio sensível entre a valorização da diversidade cultural e o respeito pela identidade individual de cada pessoa. Neste contexto, a alteridade serve como um princípio orientador para fomentar a tolerância, o respeito e a justiça social.

Essa é uma preocupação fundamental na sociedade contemporânea, que busca respeitar e valorizar a convivência entre culturas distintas. Assim, é crucial ressignificar a forma como percebemos e propagamos a identidade dos povos originários em nossas interações com os outros e como nos identificamos em relação a eles.

Deve-se enfatizar que, para os povos originários, a cultura é um elemento que coexiste, caracteriza e simboliza diretamente a sua identidade. A ambiguidade existente nas esferas sociais contemporâneas, e todas as violências sofridas ao longo da história, geram complexidade nas concepções tanto dentro quanto fora da sociedade originária.

O desafio de resgatar o que foi perdido e de preservar o que ainda existe é uma luta constante dos povos originários, muitas vezes em conflito com as ideologias dominantes que foram impostas ao longo da história. No entanto, esse processo de recuperação e valorização da cultura originária é fundamental para aproximar esses povos de sua cosmovisão, de suas formas particulares de ser, pensar e viver. A língua tradicional, um elemento crucial da cultura, exemplifica essa complexidade, uma vez que a tentativa de colonização resultou em um abandono substancial desse aspecto vital de sua identidade.

Com relação à noção de cultura, Eagleton (2011) e Geertz (2008) apresentam uma visão que desafia a definição convencional, que considera a cultura como um conjunto de hábitos ou conceitos herdados. Para Eagleton (2011), as vivências em harmonia com as concepções do mundo representam, de fato, uma contradição com esse conceito preexistente. Nessa perspectiva, Geertz (2008) ressalta que a cultura de um povo é revelada através de uma teia de experiências que se alinham com os significados construídos ao longo do tempo.

Portanto, a cultura, conforme analisada pelo indivíduo, seja de forma específica ou coletiva, é uma representação viva e em constante evolução da interação dos indivíduos com o mundo ao seu redor. Isso sugere que a cultura, em vez de ser apenas um conjunto de práticas herdadas, é uma representação viva e em constante evolução da interação dos indivíduos com o mundo ao seu redor.

Essa evidência cultural é imprescindível para os povos primeiros de Pindorama, pois preserva o patrimônio distinto dos povos da floresta, na qual é transmitido de geração em

geração, sendo perpetuado pela educação própria desses originários. É mediante essas vivências específicas e vibrantes que o povo sustentava suas espiritualidades, suas práticas de cultivo, caça, pesca, entre outros. Trata-se de uma riqueza diversificada que abrange práticas rituais, cerimoniais e os valores sociais, morais e políticos que concretizam as afirmações de identidade e valorização da raça e história. A cultura, nesse contexto, não é apenas uma herança passada, mas uma vivência contínua que molda e reflete a identidade do povo.

3.2.1 A cultura como discurso simbólico para a revitalização da identidade dos Pupÿkary

Os Pupÿkary são um grupo originário que habita a região do Amazonas, no Brasil. Como muitos outros grupos nativos, eles têm enfrentado desafios significativos no fortalecimento de sua cultura e identidade devido à pressão externa, como a tentativa de colonização, a exploração de recursos e a globalização.

A cultura, neste contexto, é um sistema de significados partilhados, ou seja, uma ação de representatividade que norteia os pensamentos e ações dos membros de uma sociedade. Ela abrange tudo, desde a língua, crenças, rituais, costumes, até as formas de organização social.

Além disso, a cultura também é um ato de revitalização identitária. Pois é por meio da Cultura que os Pupÿkary vivenciam e dão significados ao processo de reafirmação e fortalecimento de sua identidade cultural. Isto pode envolver a reafirmação de práticas culturais tradicionais, o ensino e aprendizagem da língua Pupÿkary, a transmissão de conhecimentos e práticas tradicionais para as gerações mais jovens, e a luta pelos direitos originários e pela terra.

Nesse contexto, a cultura se apresenta como identidade e como a expressão do protagonismo na história de um povo. Assim sendo, esse discurso se manifesta na dinâmica da cultura como um processo de construção e de

[...] uma prática reveladora do que somos, é uma ação dialógica que ocorre entre os sujeitos através da sua cultura, manifestada por signos e símbolos que formam a expressão cultural, e se identifica por meio do protagonismo construído no decorrer do seu processo histórico (Paiva, 2018, p. 113).

A cultura dos Pupÿkary evidencia um alicerce de significados místicos e diversos, fundamentais para a construção e consolidação da identidade originária. No entanto, expressa mais do que apenas elementos das formas de vida e do modo de pensar e agir, apresentando características do grupo ao qual pertencem, seja em seus aspectos individuais ou coletivos.

As representações frente aos modos de vida e estilos peculiares e distintos dos povos contemporâneos, assim como dos Pupŷkary, decorrem das relações estabelecidas ao longo da história. Nesse sentido, Paiva (2018) pontua que a dinâmica cultural também apresenta contradições em suas relações, uma vez que as práticas culturais impostas geram impactos que conflitam com os interesses sociais voltados à valorização e conservação das formas próprias de perceber e contextualizar o outro.

Mediante aos pressupostos,

O modo como são vistos os indígenas pelos outros, dificultam a compreensão do nosso sistema de vida, no cosmo; dos não índios não existem considerações afirmativas sobre nós. Não existe uma divisão de realidade em campos diferentes e opostos para ser entendida. São unidades coletivas compartilhadas e vivenciadas em cada esfera dentro do lugar, conforme as palavras do indígena Mundurucu, que descreve o pensamento indígena quando discorre sobre a realidade da sua indivisibilidade e sua unicidade, e que não permite uma regência do pensamento individual ou desejos pessoais, e sim a importância social desta realidade (Urruth, 2015, p. 12).

A percepção ideológica pode obscurecer a compreensão de si mesmo, do outro e da sociedade como um todo. Nesse sentido, a ausência de uma visão positiva e compreensiva dos "jarás" pode resultar em mal-entendidos e uma interpretação distorcida da realidade originária. Concordantemente, a perspectiva originária não fragmenta a realidade em campos distintos e opostos, mas contempla a realidade como uma unidade indivisível e singular, uma percepção compartilhada e vivenciada coletivamente em todas as esferas de sua existência.

Essa perspectiva é também adequadamente ilustrada pelas palavras do professor João Pupŷkary, professor bilíngue e líder Pupŷkary, em uma entrevista concedida à autora (2024). Ele reforça a ideia de Urruth (2015), descrevendo o pensamento originário como focado na singularidade e na integralidade da realidade. Tal pensamento não permite a predominância de desejos individuais, mas enfatiza a importância social dessa realidade unificada.

Assim, é notório que na cultura Pupŷkary, a própria cultura proporciona significado para suas origens e afirma suas cosmovisões. Para os Pupŷkary que atualmente estão se desvinculando das ideologias eurocêntricas em busca do conhecimento e da capacidade de narrar sua própria história, tais elementos se tornam fontes de orgulho. Entender a própria misticidade é uma maneira de afirmar e reivindicar sua identidade, ao mesmo tempo que respeita a história sagrada que embasa a afirmação de sua existência tradicional. Essa visão destaca a importância do autoconhecimento e da autodeterminação no fortalecimento e revitalização da cultura e da identidade originária.

Em relação a essas contextualizações, o professor João Pupŷkary, representante e líder da aldeia Nova Esperança 2, situada no sul do Amazonas, declara:

Para o povo Pupŷkary, cultura representa conhecimentos tradicionais, passados de pais para filhos, através de histórias e práticas de pintura corporal, transporte, língua falada, alimentação típica, danças, cânticos, crenças, artesanatos, armas e casamentos entre outros (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

Continuando sobre a importância da Cultura para os Pupŷkary, seu João Pupŷkary ainda descreve:

A importância da cultura para o povo Pupŷkary é algo determinante da existência própria, ou seja, povo sem cultura, não existe. Nesse sentido, é por meio da cultura que se identifica a qual povo pertence, seja por sua prática ou valorização. Temos como exemplo, a pintura corporal do Apurinã é diferente da pintura corporal do Paumari. E o cocá do Apurinã é diferente do cocá Jarawara. Então, podemos dizer e afirmar, que cultura para nós Apurinã, representa e traz o conhecimento da linguagem e da natureza do nosso povo. Isso se reforça nos símbolos religiosos. Sobre isso, temos conhecimento de que os símbolos religiosos para a cultura Apurinã, não é diferente da cultura de outros povos indígenas, pois apresenta a mesma simbologia de ligação com os antepassados, natureza e divindades. Para a cultura Apurinã, os símbolos religiosos facilitam o indivíduo crê numa divindade pelos símbolos, como por exemplo, a árvore de buriti ou suas palhas tenras é símbolo de poder. Por isso, geralmente nas manifestações e festas, sempre se usa palhas de buritis nas vestimentas (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

Como se pode observar, é por meio das experiências vividas por um povo que se

[...] é possível identificar o amadurecimento de uma sociedade pela qualidade que ela desenvolve de entender e se relacionar com as demais. Em lugar de fazer com que seus próprios hábitos e valores atuem como empecilho ao conhecimento, ela se lança na fascinante aventura de tentar compreender o diferente, o outro (Maia, 2014, p. 58).

Nessa perspectiva, valorizar e revitalizar os modos de ser e viver dos povos originários de Pindorama torna-se necessário para dar significado e conceito à imagem que molda a realidade dos estereótipos, preconceitos e racismo nas representações da cultura étnica.

Continuando com as afirmações do professor João Pupŷkary,

O que mais nosso povo considera em nossas maneiras de viver com os parentes, para valorizar a nossa cultura, é manter vivas as nossas memórias de nossos antepassados, porque, para os parentes Pupŷkary, as nossas lembranças estão cada vez mais distantes devido a morte dos mais velhos. É por isso que resistimos, para que a gente afirme nosso valor e nossa história como pessoas livres e guerreiros. Nós somos pessoas com saberes, a gente tinha uma medicina grandiosa, que hoje caiu no esquecimento dos próprios parentes. Tenho a impressão que a cultura nossa, é algo que só os mais velhos devem lembrar e revitalizar. Precisamos entender que nossa cultura é nossa bandeira, e que é com ela que nós fortalecemos, que resistimos. Acredito ainda, que de alguma forma, as nossas mitologias dos nossos antepassados, nos ajuda a manter viva a nossa história e importância na sociedade, se não para os não indígenas, mas para nós indígenas que temos hoje, orgulho das nossas manifestações culturais e nossas simbologias (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

Logo, considera-se que a representação e simbologia de um sistema próprio de comportamento e valores de um povo estão entrelaçadas nas interpretações e atribuições que se fazem ao outro e a si mesmo. No entanto, a cultura não se resume apenas a simbologias ou hábitos de grupos específicos; ela é um contexto que deve ser descrito de maneira profunda. Ou

seja, é capaz de representar o pensamento, valores e crenças de um indivíduo de forma específica ou coletiva.

Esse processo também deve ser interpretado como uma forma de resistência e autodeterminação, onde os Pupŷkary se empenham para preservar e cultivar sua própria visão de mundo, seus valores e seus modos de vida, diante dos desafios e transformações do mundo atual. Ademais, é uma forma de assegurar a sobrevivência e continuidade de sua cultura para as gerações vindouras.

3.3 Educação Originária e Educação Escolar: entrelaces entre saberes

O entrelace entre saberes é uma temática que vem ganhando destaque atualmente, pois explora a interação entre os sistemas de educação formal e os sistemas de conhecimento tradicional, dentro do contexto de uma abordagem intercultural. Assim, os saberes tradicionais se referem aos conhecimentos, habilidades e filosofias desenvolvidos pela sociedade nativa ao longo de uma extensa história de interação com seu ambiente natural.

Estes podem incluir conhecimentos sobre a terra e seus recursos, práticas culturais e espirituais, habilidades artesanais e histórias e narrativas transmitidas de geração em geração. Este conhecimento está frequentemente profundamente enraizado na identidade cultural e espiritual de um povo originário.

No entanto, na sociedade atual, ligar os conhecimentos tradicionais como forma de revitalizar e respeitar a cultura originária tem levado ao reconhecimento da escola como o caminho não apenas para preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também para formar seres críticos para as práticas nas sociedades modernas.

Assim, a interculturalidade neste processo de entrelaçamento refere-se à existência e ao respeito mútuo entre diferentes culturas em um mesmo espaço. No contexto da educação, a interculturalidade sugere uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade cultural, e que busca promover a compreensão e a aprendizagem entre diferentes culturas.

Portanto, a intersecção entre os saberes tradicionais e a educação escolar, e como a interculturalidade pode facilitar e enriquecer essa interação, são aspectos particularmente relevantes em contextos onde há uma diversidade cultural significativa, ou onde há esforços para incorporar e valorizar o conhecimento e as práticas culturais tradicionais no sistema educacional.

Diante desse contexto, a liderança Pupŷkary destaca,

Falar da história do meu povo, é um orgulho. É sempre bom deixar um registro sobre nossas memórias. E falar da nossa educação me faz lembrar de como eu aprendi as coisas que sei hoje. Lembro dos meus pais me ensinando e a forma que aprendi na escola do não indígena. A nossa educação tradicional se dava através dos pais. Na convivência do dia-a-dia, nas histórias repassadas oralmente pelos mais velhos. Hoje os mais novos não gostam de ouvir mais histórias. Eles querem celular e internet. Mas sempre procuro, como liderança, deixar eles ciente sobre a importância da nossa cultura, da nossa forma de aprender antes e agora. Dou conselhos sobre a nossa representatividade e como isso é importante para nos tirar de como falam hoje, do silenciamento. Tento passar sobre a nossa importância e de como nossa história e verdade, é sagrada. Só com elas vamos nos manter resistente e firmes em nossa lutas. Dando importância as nossas causas, respeito e valorização, seja das nossas terras como da nossa forma sobre ela (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

Por meio do discurso do Sr. João, nota-se que, na perspectiva dos povos originários, todo o conhecimento é adquirido e transmitido por meio das experiências vivenciadas e compartilhadas pelos mais velhos. Essa maneira de contextualizar os saberes tradicionais valoriza as relações com a natureza e as simbologias particulares dos povos originários. No contexto dos Pupŷkary, essa forma de adquirir e interagir com a biodiversidade promove formas de conhecimento voltadas para a preservação e habilidades relacionadas à sustentabilidade nas práticas humanas, contribuindo assim para o desenvolvimento saudável e a subsistência humana.

Dessa forma, os saberes tradicionais estão intrinsecamente ligados à biodiversidade, à natureza e às suas simbologias. Isso permite que a identidade do indivíduo originário se estabeleça entre os saberes e a cultura, agindo como uma salvaguarda para as manifestações e diversidades dos povos primeiros. Segundo Oliveira (2006), os aspectos socioculturais e a identidade devem estar presentes como proteção dos saberes, pois considera os conhecimentos nativos como patrimônio, ressaltando a necessidade de estabelecer percepções para a preservação da natureza e da própria história dos atores determinantes da cronologia narrativa do mundo.

Diante dessas considerações, torna-se necessária a compreensão do trajeto de violência sofrida na história dos povos originários. Para tanto, é essencial que a escola esteja em sintonia com essas contextualizações, a fim de favorecer a valorização da identidade dos povos primeiros.

Atualmente, a educação escolar originária já está implementada. Todavia, para a legalização desse percurso, ocorreram lutas e resistências para conquistar as políticas e legislações do contexto educacional dos povos tradicionais. É notável, atualmente, a relevância dessa conquista, seja para resgatar e revitalizar as histórias e memórias das tradições na construção de um currículo específico para os povos originários do Brasil.

A elaboração de uma legislação específica proporcionou aos povos originários a

conexão dos saberes. Neste cenário, destaca-se a interculturalidade, como já mencionado no começo deste escrito. Assim, se efetivada adequadamente, a interculturalidade permite que o saberes tradicionais próprios de cada etnia seja mediados em ambientes escolares de maneira comumente reconhecida e exercida no currículo específico e diferenciado, com o objetivo de referenciar a afirmação da história dos povos originários.

No entanto, para esse sistema, ainda se faz necessário estruturar um currículo que verdadeiramente atenda aos objetivos da educação escolar específica e intercultural, com o propósito de desenvolver habilidades nos estudantes originários de maneira cultural e relacional às suas experiências e formas de existir. Com base nesses pressupostos, a UNESCO (2009) assegurou na Convenção de Paris as questões dos Direitos dos povos nativos de Pindorama como patrimônio cultural imaterial. Essa relevância e precaução têm como fundamento garantir a valorização das manifestações culturais dos povos originários.

De acordo com o Brasil (1988), os artigos 215 e 216 da Constituição Federal de 1988 garantem o acesso e a valorização das diversidades culturais. Assim, os grupos envolvidos nos modos específicos de viver com manifestações diferenciadas, possuem atribuições legais para garantir a subsistência de suas práticas e proteção à autenticidade de seus saberes tradicionais.

Nesse sentido, as práticas e costumes estão resguardados diante das previsões legais. No entanto, essa realidade deveria ser algo natural no que diz respeito ao respeito e valorização das relações, cosmovisões, rituais e modos específicos de contextualizar os conhecimentos tradicionais. Essa garantia surgiu em face do descaso e julgamentos preconceituosos a respeito da autenticidade dos povos originários.

Sobre isso, Monteiro e Mascarenhas afirmam que:

Muitos dos povos do sul do Amazonas, ainda vivem aprisionados em suas prisões sem muros, na qual tem como impacto, a desvalorização de sua própria identidade, cultura, formação educacional e profissional. Esse fato, se justifica pelos reflexos ideológicos dos grupos dominantes como imposição da dominação ao longo dos séculos (Monteiro; Mascarenhas; Ramos, 2022, p. 439).

O fato é que a educação escolar indígena não se consolida sem a interação e a entrelaçamento dos saberes tradicionais. Assim, os conhecimentos dos povos originários são considerados princípios para o embasamento da construção das diversas relações existentes e dos distintos conhecimentos culturais. Compreende-se, então, que é por meio de um processo educacional diferenciado e intercultural, em consonância com os conhecimentos tradicionais, que se desenvolve o reconhecimento e a valorização da identidade dos povos étnicos.

Alonso (2004) destaca que os saberes estão conectados com as especificidades, vivências e culturas das comunidades originárias. Essas possibilidades são necessárias para a

revitalização da história e identidade do povo a que pertencem. Validar os saberes de um povo é legitimar as narrativas acerca da história de vida e reconhecimento de uma sociedade.

Rezende (2013) afirma que é expressando e expondo seus valores e costumes que se corrobora e aprende com o ato de ouvir, ver e fazer, ou seja, se aprende por meio da educação vicária, característica das sociedades originárias. Na sociedade nativa, os conhecimentos tradicionais são produzidos e transmitidos pelos mais velhos, sendo esses saberes de caráter tradicional.

A cosmovisão dos povos originários envolve conhecimentos transmitidos ao longo das gerações com praticidade e validade nas experiências de vida em harmonia com seu habitat e a natureza. Essas práticas e o domínio dos saberes tradicionais têm como inspiração a misticidade e o respeito aos antepassados. Com a demonstração do imaginário sobrenatural e a legitimidade do real, os originários acreditam e estabelecem correlações com as crenças validadas nos espíritos, ritos e tudo que existe e se mantém como experiência prática ao longo do processo de aquisição do saber experimentado e do sagrado que se perpetua nas transmissões de uma geração para outra.

A respeito dessas conjecturas, observa-se uma confusa movimentação no pensamento entre a realidade e as misticidades dos originários do Brasil. Essa contextualização ocorre porque, nas sociedades tradicionais, a

[...] memória e história se confundem, pois, a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação do e para o grupo. [...] Nessa perspectiva, compreende-se porque nas situações em que se torna mais difícil viver de acordo com a cosmologia indígena, especialmente por causa da intensificação do contato com o "mundo dos brancos", a ancestralidade é evocada para afirmar permanências culturais e identidades étnicas. E na escola, uma região reconhecida como fronteira, onde predominam os conhecimentos originariamente ocidentais, os povos indígenas afirmam a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição. A memória dos velhos assume a função da história (Bergamaschi e Medeiros, 2010, p.08).

Dessa forma, considera-se que os diálogos entre os saberes são essenciais e relevantes para o processo de interação e desenvolvimento humano. Os conhecimentos tradicionais enriquecem e fortalecem as relações étnicas para o reconhecimento próprio do "eu", do "outro" e do "nós" como validação da autoconsciência originária e possibilidade de construção de uma legitimidade das sociodiversidades sem preconceito e a prática do racismo.

Contudo, deve-se refletir e compreender que os saberes existentes se complementam uns aos outros. À luz dessas colocações, torna-se evidente ponderar que, na sociedade atual, os conhecimentos científicos não são considerados únicos para serem enfatizados nos espaços

escolares. Pois esses conhecimentos estão entrelaçados, se complementando e proporcionando significados aos contextos a que os estudantes originários pertencem e vivenciam.

As reflexões sobre os tipos de conhecimentos geram conflitos no que se refere à aceitação do saber tradicional como equilíbrio e constituição para o saber científico. Essa divergência ocorre por não haver registros válidos no que se refere aos saberes tradicionais, sendo estes reconhecidos somente como conhecimentos dos povos.

Portanto, para a concretização do contexto de entrelaçamento dos saberes, é imprescindível que os conhecimentos originários sejam reconhecidos e preservados como validação do diálogo entre os saberes. No que diz respeito às mediações dos conhecimentos existentes, de forma intercultural, nos espaços escolares, evidencia-se as proporções de novas possibilidades para se construir e validar as aprendizagens e novas concepções acerca das informações tradicionais e científicas.

Munduruku (2012) considera os diferentes saberes como expressões na construção do entendimento e visibilidade das percepções de um povo ou sociedade. Dessa forma, o saber científico também é primordial para a compreensão histórica do mundo. Preservando e promovendo a compreensão da herança cultural dos primeiros povos do Brasil, considera-se a preservação das lutas e o fortalecimento para o protagonismo social da sociedade originária.

Destarte, percebe-se que um conhecimento não se dissocia do outro, e por isso Munduruku (2012) afirma ainda que os saberes tradicionais estão diretamente relacionados com o processo de ensino. Assim, como luta e conquista pelos direitos legais dos primeiros povos, o autor ressalta na atualidade que os saberes tradicionais devem estar estruturados nos currículos das escolas originários.

Quadro 01: Entrelaçamento de Saberes Originários e Não Originários nas Memórias dos Pupŷkary

<i>Aspectos</i>	Saberes Originários	Saberes Não Originários
<i>Transmissão de Conhecimento</i>	Conhecimentos passados oralmente pelos anciãos, fortalecendo a memória coletiva consciência e identidade cultural.	Conhecimento formal transmitido nas escolas, baseado em teorias e conceitos ocidentais.
<i>Valores e Práticas Espirituais</i>	Valorização da ancestralidade natural, crenças espirituais e práticas rituais.	Ausência de práticas espirituais locais, focando no secularismo acadêmico.
<i>Relação com a Natureza</i>	Conhecimento empírico sobre o meio ambiente e a sustentabilidade.	Educação voltada para conceitos científicos sobre o meio ambiente.
<i>Desafios da Modernidade</i>	Resistência e fortalecimento da consciência natural real e identidade cultural frente à urbanização.	Adaptação às demandas educacionais e sociais ocidentais.
<i>Integração e Conflito</i>	Forte atuação pela manutenção dos valores tradicionais existentes nas escolas.	Inserção limitada dos valores tradicionais nos currículos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Essa percepção legal garante a desconstrução das ideologias e concepções que por séculos silenciaram e descaracterizaram os tradicionais de Pindorama. Todavia, deve-se perceber que a ideia de currículo diferenciado, específico e intercultural deve valorizar a diversidade, desestruturando o ensino hegemônico para a reestruturação dos significados próprios das escolas originárias como espaços dos verdadeiros significados do contexto social e específico dos povos.

Sobre essas contextualizações, Tassinari (2008) ressalta a escola como um espaço de articulação e consolidação dos conhecimentos étnicos. A autora ainda considera que a escola

também é um lugar que orienta as incompreensões e as formulações tumultuadas acerca das identidades dos tradicionais.

Diante dessas considerações, torna-se imprescindível a contextualização interrelacional dos conhecimentos científicos e tradicionais como intensificação nos contextos da educação escolar. Acerca disso, Munduruku (2012) destaca ainda o direito à Educação Escolar diferenciada, bilíngue, intercultural e específica como valorização e revitalização das cosmovisões e da cultura dos povos de Pindorama.

Dessa forma, são nas escolas indígenas que se direcionam os conhecimentos para as aprendizagens dos estudantes. Com as orientações dos conteúdos na Base Nacional Comum Curricular, o processo de ensino ganha novas exigências, nas quais se abordam interligações de informações para as relações de sistematização para a produção do conhecimento escolar, ampliando com isso a compreensão dos saberes reconhecidos e valorizados.

Para Maher (2006), as interligações curriculares diante do novo processo intercultural fazem emergir o entrelaçamento e envolvimento dos conhecimentos tradicionais e científicos. Essa incorporação permeia a mistura na ação de ensinar e aprender, fazendo com que os processos escolares cotidianos não fiquem restritos apenas aos elementos dos não originários.

Acerca dessas contextualizações, Simas e Pereira 2009, p.183) ressalta que a Educação Escolar Indígena deveria ser compreendida também, como um “viés por onde a criança adquire consciência de sua etnicidade”. Não ficando somente igualada ao currículo não originário, mas que seu currículo corresponda as modificações necessárias à uma “educação intercultural, específica, comunitária e diferenciada” (Simas e Pereira, 2009, p, 176).

De acordo com os preceitos legais, nas sociedades originárias, a educação escolar deve ocorrer nas aldeias, de modo a envolver os elementos culturais e de convivência do povo. Para a legitimação da educação escolar específica e intercultural, deve-se considerar ainda o reconhecimento e valorização das memórias e das perspectivas históricas das lutas e trajetórias frente ao processo de invasão e do silenciamento da voz originária.

Essa conquista, validada em leis, se torna inevitável diante das representações de dominação que ainda se apresentam nos dias atuais. Sendo a escola uma representação de introdução às ideologias, quando não há autonomia ou um currículo que atenda às especificidades dos estudantes da realidade que se pretende atuar, a escola deliberada aos originários, foi e ainda pode continuar com

[...] a missão colonizadora e “civilizadora” que lhe fora atribuída pela Coroa Portuguesa. Tanto no Império como na República foi a principal instituição executora de uma política educacional, cujo objetivo principal era eliminar as diferenças, despojando os grupos étnicos de suas línguas, de suas culturas, de suas religiões, de

suas tradições, de seus saberes, incluindo, entre esses saberes, os métodos próprios de aprendizagem (Freire, 2004, p. 23).

O processo de escolarização, durante anos, descaracterizou os valores, a cultura e a identidade originária. Afinal, a educação tradicional dos povos, diferentemente da educação escolar, não era organizada de forma a constituir um objetivo único e acabado. Portanto, os saberes tradicionais eram potencializados de modo a envolver e constituir o grupo a que pertenciam.

Não possuíam um único professor, mas a família servia como guia dos valores, reproduzindo exemplos de fortalecimento e protagonismo originário. Para as sociedades originárias, o processo educacional é algo validado na informalidade. Elas se satisfazem com a transmissão de suas tradições por meio oral e das práticas associadas aos saberes de suas cosmovisões. Essa educação vicária é algo permanente, que se prolonga por gerações e gerações.

A educação originária e a educação escolar possuem, de fato, as suas respectivas definições e objetivos com a finalidade de formar o cidadão. Entretanto, elas se divergem em alguns aspectos fundamentais. O processo educacional tradicional, como expresso na educação originária, prioriza a transmissão de valores e práticas culturais que prepara os indivíduos para a vida na sua própria comunidade. Essa abordagem se orienta em grande parte pela prática e pela vivência, transmitindo conhecimentos que são pertinentes para a sobrevivência e para a manutenção da cultura do grupo.

Em contrapartida, a educação escolar, como conhecida no contexto ocidental moderno, é baseada em uma estrutura curricular formalizada que tem como objetivo a formação de um cidadão com conhecimentos e competências padronizados. Isso é realizado através da entrega de conteúdos didáticos específicos, voltados para o cumprimento de metas de aprendizagem e a preparação para a inserção no mercado de trabalho e na sociedade de maneira mais homogênea.

No entanto, o desafio que se apresenta na atualidade é conciliar essas duas formas distintas de educação no contexto da modernidade que estamos vivenciando. Nesse cenário, torna-se crucial entrelaçar as diferentes maneiras de fazer educação, de forma que se possa adaptar e incorporar os aspectos necessários de ambas, mantendo o respeito e o reconhecimento do protagonismo da sociedade originária.

Este processo requer uma abordagem intercultural de educação, na qual o conhecimento e a cultura dos povos originários são valorizados e integrados na estrutura educacional. Isso não apenas ajudaria a manter a rica diversidade cultural que esses grupos representam, mas também

pode enriquecer a educação escolar através do reconhecimento e da integração de diferentes formas de conhecimento e de compreensão do mundo.

3.4 Emancipação e legitimidade: a escola como via para novos significados

Durante muito tempo, o processo de escolarização no Brasil visava integrar e "humanizar" os nativos, a fim de "civilizá-los". No entanto, a percepção dos invasores europeus em relação aos povos originários era marginalizada e preconceituosa. A visão era de que o nativo tradicional era um "selvagem" sem alma, que necessitava ser domesticado para a vida em sociedade.

Alves (2018) destaca esses fatos de opressão como um legado da história brasileira, que se caracterizou pela exploração e marginalização, em face das imposições culturais dos invasores por meio do processo educacional. Diante da educação escolar imposta aos povos originários brasileiros, eram aplicados métodos destinados a mantê-los obedientes, para servirem e permitirem ser dominados.

Foram anos de descaracterização cultural imposta à população originária. Todavia, a partir de 1970, tudo começou a mudar, graças à resistência, aos movimentos e às lutas dos povos tradicionais e à participação dos indigenistas.

Nessa perspectiva, começou a reivindicação por modelos educacionais que atendessem e estivessem alinhados com as especificidades e diferenças culturais dos povos. De acordo com Alves (2018), esses movimentos foram impulsionados por fatores que incitaram os povos originários a se organizarem de tal maneira que lutassem pela evidência de suas identidades, buscando reconhecimento étnico e cultural.

Esse movimento garantiu aos povos originários do Brasil direitos legais por meio da Constituição Federal do Brasil de 1988. Essa garantia é resguardada no artigo 231, que discorre sobre os direitos culturais, costumes, tradições e terras que ocupam. Essa legalidade propiciou reflexões para validar uma educação escolar adequada aos princípios dos primeiros povos. Além de considerar o acesso à formação docente de modo a assumir a interculturalidade e as especificidades das populações originárias.

Assim, a interculturalidade é posicionada neste contexto como estratégia de resistência e construção de meios de valorização para os contextos próprios da identidade e cultura dos povos nativos do Brasil. Para isso, o líderança originário João Pupŷkary relata que um povo sem cultura é um povo sem identidade, pois,

A cultura para o povo Pupŷkary e sociedade originária como um todo, é a riqueza do conhecimento tradicional e da identidade dos parentes, porque sem isso, não existe uma sociedade tradicional, neste caso, não existe o povo originário. Dessa forma, a cultura

tem como representação para o nosso povo, o conceito da nossa língua, costumes e crenças tradicionais (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

O que se destaca nesse discurso é que, atualmente, os preceitos educacionais que vem ocorrendo nos espaços escolares estão iniciando a abordar e contestar as narrativas impostas ao longo de séculos. Hoje, é possível criar estratégias para revalidar as articulações de poder, dominação e conhecimento que moldam o mundo, sem negar ou apagar as memórias, conhecimentos e tradições dos povos originários.

No entanto, conforme apontado por Urquiza (2011) e Nascimento e Urquiza (2005), a educação escolar começa a tomar forma quando se vincula ao currículo as contextualizações das memórias, processos próprios da cultura e, principalmente, quando o indivíduo originário se percebe como protagonista de sua própria história e identidade. Desse modo, o currículo expressa um caminho em relação à realidade em que o estudante se encontra e vivencia, seja interna ou externa.

Dessa forma, o currículo intercultural se apresenta como uma ferramenta fundamental na valorização e promoção de uma educação escolar genuinamente originária. Ele encoraja a inclusão ativa e a respeito das perspectivas culturais e epistemológicas dos povos originários nos processos de aprendizagem.

No cerne desta abordagem, existe a compreensão de que as escolas indígenas não devem simplesmente reproduzir as estruturas curriculares e pedagógicas padronizadas. Ao contrário, devem ser espaços onde a diversidade cultural e a riqueza de conhecimentos originários sejam verdadeiramente valorizados e integrados ao processo educativo.

A partir deste ponto de vista, a educação escolar originária não é vista apenas como um meio de transmissão de conhecimento, mas também como uma plataforma para a afirmação cultural e a construção de identidades. Os currículos interculturais, portanto, têm o potencial de refletir as práticas culturais, os valores e as tradições dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que fornecem ferramentas necessárias para navegar e negociar com o mundo moderno.

Nesse contexto, a implementação de políticas públicas e ações que apoiam a elaboração e implementação de currículos interculturais nas escolas indígenas torna-se uma questão de suma importância. Tais políticas e ações não devem apenas ser vistas como estratégias para melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos indígenas, mas também como um passo crítico para a revitalização cultural, o empoderamento e o respeito aos povos originários.

À vista disso, um currículo intercultural bem concebido e implementado pode contribuir de forma significativa para a legitimidade e o respeito à identidade e cultura dos povos primeiros, criando um ambiente de aprendizagem que celebra a diversidade e promove a

inclusão.

Em face do exposto, Alves (2017) e Whash (2005) ressaltam que a interculturalidade nos espaços escolares dos povos originários impulsiona reflexões que permitem repensar e ressignificar as relações sociais e políticas em face do racismo e preconceito contra esses povos.

Whash (2005, p. 11) também apresenta a interculturalidade no âmbito educacional como um “[...] un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados”.

Na percepção dos autores, por meio da escola específica e intercultural torna-se possível desconstruir estereótipos e discursos ideológicos para constituir novos olhares perante as relações historicamente estabelecidas nos espaços sociais. Com base nesses pressupostos, espera-se a promoção de estratégias escolares para a resistência originária e o reconhecimento próprio e identitário frente às diferentes representações sociais.

Assim, entende-se que,

A interculturalidade parte do princípio de que as culturas, os grupos étnicos não podem ser caracterizados como universalmente iguais, mas de possibilitar o respeito a elas e suas particularidades que as diferenciam, não se sobrepondo umas às outras, mas reconhecendo seus lugares, seus espaços (Alves, 2017, p. 169).

A respeito dessa questão, não é suficiente apenas relacionar o contexto cultural dos povos originários a um cenário intercultural. É necessário, portanto, escutar os próprios originários sobre o tipo de escola que desejam, onde as identidades étnicas, associadas ao contexto de formação escolar e aos modos de se identificar e se afirmar como originário, sejam capazes de estabelecer correlações de representatividade, resistência e produção de novos conhecimentos. Tudo isso deve ser encarado como possibilidades de respeito e ressignificação das estruturas de relações próprias já existentes e daquilo que foi adquirido do outro.

No cerne da questão educacional dos povos originários, devemos nos perguntar: qual o modelo de escola que verdadeiramente emancipa e valida os caminhos de significados dessas populações? Essa pergunta é de vital importância, pois a escola é um palco principal onde se desenham as relações de poder e representatividade que podem conduzir à emancipação e legitimação da identidade originária. A escola, portanto, ultrapassa os limites de mero local de transmissão de currículos, assumindo um papel intencional (ou não) de mediação e interação com os contextos sociais que ultrapassam todas as fronteiras.

Nessa perspectiva crítica, a educação originária não deve ser compreendida apenas como um componente formativo. Pelo contrário, ela é também uma ferramenta para a reafirmação da cultura, do modo de vida e das perspectivas de mundo desses povos. Entender

isso é compreender que a emancipação educacional desses povos não se faz com a mera inclusão de seus conteúdos e temáticas nos currículos escolares, mas com a promoção de uma escola que respeite, reflita e fortaleça a sua maneira de viver e de conhecer o mundo. Nesse sentido, o desafio é promover uma educação que valorize a interculturalidade, a diversidade e a pluralidade, criando espaços de verdadeiro diálogo e construção de conhecimento.

3.5 Interfaces e os efeitos da descaracterização e silêncio sobre os povos originários: possibilidades e realidades dos Pupŷkary

A população Pupŷkary do município de Lábrea (Amazonas, Brasil) ocupa uma extensa região que se estende, de acordo com dados da FUNAI (2008), desde o estado do Acre até o médio e baixo curso do Rio Purus, assim como na região do Solimões. Os Pupŷkary habitam tanto áreas de várzea quanto terras firmes. No que diz respeito à história dessa população na região, não há informações concretas disponíveis, e as referências encontradas são frequentemente contraditórias em relação à sua história pré-colonial. No entanto, a narrativa transmitida pelo próprio João Pupŷkary é consistente, conforme destaca-se em seu relato:

Antes da invasão do Brasil, a cultura do nosso povo, era forte e pura, sem mistura, era vivida e entendida no seu valor total. Hoje, já perdemos e já esquecemos muito da nossa tradicionalidade e originalidade. Mas resistimos e aneiamos nos dias atuais, a valorização da nossa cultura. A escola assume hoje, um papel importante, pois é através dela, como um meio, que se inteciona resgatar e valorizar, junto aos professores e comunidade indígena, por meio de pesquisas com os sábios, que são os antigos idosos falantes, que é possível manter a nossa história viva e resistente na memória da nossa sociedade (João Pupŷkary, 76 anos, Professor bilíngue).

É diante deste cenário que refletimos sobre os povos que se encontram distantes de sua cultura e identidade. Por que muitos povos ainda se mantêm afastados dos conceitos de suas histórias e originalidade? Mesmo com todos os preceitos legais, muitos povos originários ainda têm dificuldades em se perceber como aqueles que são e representam, e o outro que se apresenta diferente. Essa contextualização ocorre na suposição de semelhança e na própria diferença existente entre os originários e não originários.

Essa relação faz sentido na compreensão do reconhecimento e respeito pelo outro e pelo que eu sou, mas isso não significa o cumprimento da percepção. Diante desse contexto de identificação cultural do povo Pupŷkary e de simbolização do outro, percebe-se a identidade ligada aos comportamentos, histórias de vida e visões de mundo.

A identidade cultural, segundo Hall (2011), é algo que o indivíduo traz consigo e desenvolve de forma viva, tendo como base o convívio próprio do cotidiano e mútuo entre as

sociedades inseridas. Todavia, esse cenário vem se modificando frente às transformações sociais.

Para Hall (2011), as transformações atuais não só vêm tomando proporções no significado de se perceber individualmente como a ideia de visualizar o outro. Porém, a identidade do indivíduo é resultado da constituição social ao longo do processo no qual o homem, culturalmente, foi socializado.

Nota-se nas percepções de identidade, que o indivíduo nasce em um contexto histórico, em uma cultura, inserido em uma sociedade específica, corroborando assim, para seus primeiros espaços de sociabilização e construção de sua identidade. Contudo, com o seu processo relacional (indivíduo/sociedade ou indivíduo/cultura), o mesmo passa a encontrar diferenças identidades, espaços de convivência, de culturas, e principalmente diversas formas de lutas originando assim, outras oportunidades de remodelar sua identidade (Júnior e Perucelli, 2019, p. 121).

Sendo assim, essas relações desencadeiam conflitos entre cultura, civilização e o que se define como afirmação própria e do outro. Esse debate se concretiza nas vivências modernas e na valorização da tradição cultural como memória e ressignificação dos valores do sujeito atual.

Nesses pressupostos, Eagleton (2011) relata que, embora as sociedades apresentem uma ordem social primitiva, específica e evolutiva, a cultura não deve ser e não é definida como única, mas sim diferente e própria de cada grupo social. Assim, a educação escolar se torna, na contemporaneidade, um dos caminhos para o fortalecimento das partes dos saberes acadêmicos e tradicionais, a fim de valorizar a integração social e cultural dos povos, bem como reafirmar a identidade originária dos Pupÿkary do Sul do Amazonas.

Diante dessas discussões, entendemos que os efeitos da descaracterização dos povos originários como um todo geraram conflitos ideológicos até os dias atuais. Isso ocorre porque a violência sofrida silenciou a autonomia, os modos de vida e a liberdade que caracterizavam as especificidades das comunidades originárias.

Dessa forma, a educação escolar específica, bilíngue e intercultural se apresenta como o norte para se somar ao processo de conscientização, em consonância com as lutas e movimentos das classes originárias, para que se oriente cada vez mais sobre os conceitos ideológicos ainda existentes, que têm como objetivo implícito inserir os pensamentos e posturas originárias na condição de silenciamento, miserabilidade e sem expectativas de futuro aos quais estão condicionados pelas proposições impostas ao longo do processo histórico.

Portanto, relacionar "a cosmovisão como meio de debater meios de superação dessa herança, tendo por base a consciência da identidade ancestral, da ontologia e da cultura própria de cada povo" (Konel, 2014, p. 288) desencadeia resistência, concepção e afirmação. Com essa relação, espera-se que a escola e os professores atuantes nas comunidades e aldeias originárias

contribuam de forma a superar conscientemente o que ainda silencia e naturaliza a submissão originária na qual estão inseridos.

É notório que, no século XXI, a educação escolar vem assumindo significados de possibilidades para as lutas e visibilidades dos povos originários. Assim, a escola originária tornou-se um meio de possibilidade de questionamento e reflexões para a efetivação das relações existentes e estabelecidas nos contextos originários e não originários. Para essa perspectiva de concretização, a educação diferenciada e intercultural traz encadeamentos internos e externos capazes de mediar características que buscam dar sentido à vida e compreensão do mundo.

Entretanto, é necessário reconhecer as limitações e desafios enfrentados na prática da educação escolar diferenciada e intercultural, como a falta de recursos, formação adequada dos professores, e a necessidade de superar preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade. É essencial um diálogo contínuo e empoderamento das comunidades Pupykary, para que possam participar ativamente na definição e implementação de seus próprios sistemas educacionais, garantindo a autodeterminação e respeitando sua diversidade cultural.

Assim, é necessário analisar criticamente como essa proposta deve ser efetivamente aplicada e adaptada às realidades e necessidades desses povos, levando em consideração as interfaces complexas entre os efeitos da descaracterização e silenciamento que eles enfrentam.

4 A CENTRALIDADE DO CURRÍCULO NA RESISTÊNCIA ORIGINÁRIA: finalidades e desafios da educação escolar diferenciada

Este capítulo apresenta uma análise abrangente da trajetória da educação escolar indígena no Brasil, com ênfase na resistência dos povos originários frente a um sistema educacional que, historicamente, visava a assimilação cultural. O texto examina a luta desses povos para preservar sua identidade cultural e linguística, desafiando práticas de homogeneização que buscavam dizimar sua diversidade. Ao longo da discussão, são explorados os trabalhos de autores como Espar (2021), Grupioni (2003), Krenak (1999), Luciano (2006), Simas (2012) e Urquiza (2010), entre outros, que enfatizam a necessidade de um currículo intercultural que valorize e incorpore os saberes tradicionais originários.

A importância da ancestralidade e da oralidade na educação tradicional dos povos originários é destacada, reforçando a urgência de integrar métodos de ensino nos currículos modernos capazes de valorizar a cultura originária. Essa integração é vista como fundamental

não apenas para o fortalecimento de heranças culturais, mas também para promover um equilíbrio entre o conhecimento acadêmico-científico e a sabedoria ancestral originária.

O capítulo também aborda o impacto da Constituição de 1988, que representou um marco na transformação da educação em territórios indígenas, permitindo o desenvolvimento de propostas educacionais próprias que reafirmam a identidade cultural e linguística dos povos originários. Ao longo do texto, os autores mencionados, como Espar (2021) e Krenak (1999), sublinham a contínua resistência originária a tentativa do colonialismo e a luta pelo fortalecimento de suas tradições e línguas, agora legitimadas por políticas educacionais mais inclusivas.

Neste contexto, é notável que as abordagens históricas da sociedade brasileira em relação aos povos originários visavam principalmente a imposição de uma cultura dominante, buscando a assimilação desses povos. Contudo, este panorama começou a mudar significativamente com a promulgação da Constituição de 1988. Acompanhada por legislações subsequentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE), houve um reconhecimento formal dos direitos dos povos originários de preservar suas tradições, crenças e línguas.

Sobre isso, Grupioni (2003) ressalta que um marco fundamental nesse processo foi a implementação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) em 1998. Este documento representou um passo crucial na consolidação de uma nova direção para a educação escolar indígena no Brasil, introduzindo subsídios para um ensino intercultural. O RCNEI não apenas respeita, mas também valoriza as características únicas de cada povo originário, buscando um equilíbrio entre a manutenção de suas identidades culturais e a necessária integração no contexto educacional e social mais amplo do país.

Assim, o cenário educacional originário no Brasil não só é contextualizado dentro de um quadro de mudanças e adaptações, mas também se destaca por sua resiliência e pela crescente valorização de sua rica herança cultural. Todavia, a luta dos povos originários pelo reconhecimento de seus direitos tem sido uma jornada árdua e persistente, marcada por resistência contínua e o apoio de diversos movimentos ao longo da história. Essa batalha incansável foi fundamental para assegurar não apenas a subsistência, mas também a existência e coexistência desses povos.

Espar (2021), Luciano (2006) e Milhomen (2008) discutem como a legalização de uma educação escolar diferenciada para os povos originários é um resultado direto dessa trajetória complexa e multifacetada, especialmente no contexto da Educação Escolar Indígena no Brasil. Espar (2021) propõe ainda uma análise detalhada dessa trajetória, dividindo-a em cinco fases

distintas. Estas fases refletem as mudanças nas relações dinâmicas entre o Estado e os povos originários, moldadas pelas diferentes gestões governamentais e pelos objetivos específicos de cada época.

As cinco fases descritas por Espar (2021) incluem: a fase inicial de catequese e civilização originária (1500 - meados do século XVIII); a fase de criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) (1910 - 1967); a fase de transferência da responsabilidade educacional para o Estado brasileiro (1970 - 1990); a fase de fortalecimento dos movimentos originários e da Constituição de 1988 (1980 - 1990); e a fase pós-Constituinte, marcada pela criação de leis e normas para assegurar a educação escolar indígena conforme definido na Constituição de 1988.

No âmbito pedagógico, tem-se observado uma evolução significativa nas práticas educativas relacionadas à educação escolar indígena. Mais do que seguir um modelo de ensino tradicional, há uma crescente valorização da alteridade e do reconhecimento da singularidade étnica dos povos indígenas. Isso representa um movimento em direção à consideração das especificidades culturais e identitárias desses grupos na formulação de políticas educacionais.

No entanto, o atual cenário político no Brasil apresenta desafios significativos para os direitos dos povos indígenas e sua relação com o Estado. Com discursos governamentais frequentemente contrários aos direitos indígenas, observa-se uma fragilização nesse cenário, gerando incertezas e preocupações sobre o futuro da educação e dos direitos dos povos originários no país.

Tal abordagem pedagógica fica evidente quando analisamos, por exemplo, o ensino de línguas proposto pelo RCNEI. Há uma preocupação em equilibrar o ensino da Língua Portuguesa com as línguas originárias e outras que possam ser relevantes para interações interétnicas. Essa ênfase mostra a importância de uma análise criteriosa das diretrizes curriculares.

Conforme reiterado por autores como Gonçalves & Mello (2009), é vital que a educação escolar indígena valorize os processos de aprendizagem inerentes a cada comunidade ou aldeia. Isso significa entender e respeitar os costumes e saberes tradicionais, com ênfase na oralidade, que, como vimos, é um pilar inabalável da cultura originária. Assim, é através deste entendimento e respeito que a verdadeira educação escolar indígena deve ser alcançada no Brasil.

A educação dos povos originários no Brasil não deve ser compreendida isoladamente, pois ela é fruto de uma história complexa e multifacetada que perpassa séculos. Assim, para entender essa trajetória, é necessário recuar no tempo e mergulhar nas análises de autores renomados na área. Segundo Faustino (2006), Grupioni (2006) e Luciano (2006), desde o século

XVI, os primeiros esforços para escolarizar os originários começaram com os missionários jesuítas, como o padre Manoel da Nóbrega. No entanto, essa educação inicial estava imbuída de objetivos catequizadores, objetivando a conversão religiosa, o que frequentemente resultava em uma transformação e negação da identidade cultural nativa.

A virada do século trouxe novas dinâmicas. Em 1910, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) foi criado, sinalizando uma mudança na abordagem da questão originária, ainda que voltada primariamente para a proteção. As décadas que se seguiram viram uma transferência de responsabilidades: a educação dos povos originários foi designada para a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), como delineado pelo Decreto Lei nº5.371/67.

O cenário, porém, começou a mudar profundamente quando os próprios originários se tornaram protagonistas de suas reivindicações. A luta pela valorização de sua cultura, tradições e línguas levou ao surgimento de currículos educacionais bilíngues e interculturais. Esse movimento culminou com a promulgação da Constituição Federal em 1988, que representou um marco ao transferir a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC). Esta mudança sinalizou um reconhecimento profundo da necessidade de valorizar a cultura originária no sistema educacional.

A década de 1990 marcou avanços significativos para a educação escolar indígena no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), aprovada em 1996, reconheceu explicitamente o direito dos povos originários a uma educação que respeitasse e valorizasse suas culturas e identidades. No entanto, em 1998, o lançamento do Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI) reforçou essa visão, seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 1999. Esses documentos estabeleceram as bases para uma educação que abraça a diversidade e as especificidades culturais dos povos originários brasileiros.

De acordo com Brasil (1998) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos (2003), o objetivo central do RCNEI era garantir que a identidade e diversidade dos povos originários fossem consideradas em toda a sua complexidade. A legislação atual também prevê o ensino bilíngue, abrangendo tanto a língua portuguesa, para afirmar a cidadania brasileira dos indígenas, quanto as línguas de origem de cada comunidade. Gonçalves & Mello (2009) e Grupioni (2006) destacam que esse ensino deve ser ministrado por professores originários, com currículos adaptados às realidades e especificidades de cada povo.

Embora o ensino bilíngue e a valorização da diversidade cultural sejam essenciais para a educação intercultural, como afirmado por Prado (2000), desafios persistem. Entre eles estão

a formação adequada de professores originários e a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que reflitam verdadeiramente as necessidades dos povos originários.

No município de Lábrea, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) desenvolveu e implementou um projeto pioneiro para capacitar professores originários no ensino das línguas de origem dos povos Pupÿkary (Apurinã), Jarawara, Jamamadi e Paumari. Os cursos, conduzidos por professores originários bilíngues fluentes em suas respectivas línguas, acontecem durante o recesso escolar, que ocorre entre janeiro e maio, período marcado pela cheia do rio Purus.

Esse projeto foi idealizado após a conquista do direito à remuneração contínua dos professores originários, mesmo nos meses de recesso, sem prejuízo aos seus contratos de trabalho. A iniciativa não apenas mantém os docentes ativos em formações continuadas, mas também respeita seu período de descanso garantido por lei, promovendo, assim, a valorização profissional e cultural desses educadores.

Com isso, os professores participam de cursos voltados para o aprendizado e ensino das línguas originárias, promovendo o fortalecimento das práticas pedagógicas e ressignificando a educação escolar indígena em Lábrea. Essa formação é um marco para valorizar a cultura e identidade dos povos, como relata o Professor Tüpany, coordenador da iniciativa:

Essa formação foi pensada e apresentada pela coordenação da educação escolar indígena, na pessoa do próprio coordenador, nesse caso eu mesmo, numa reunião com o secretário de educação lá em 2022, quando os professores indígenas conseguiram o plano de carreira deles. Desde então, a SEMEC oferece e promove essa formação pra que os professores indígenas possam melhorar suas práticas, valorizar suas culturas e línguas, e garantir uma educação que respeite e valorize o jeito de ser das comunidades deles. É uma iniciativa pra ajudar no crescimento profissional desses educadores e seguir os princípios de interculturalidade e educação diferenciada, como tá na lei (Professor Tüpany, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Além disso, é crucial reconhecer os impactos históricos das narrativas coloniais frente as culturas originárias. Narrativas construídas durante esse período foram moldadas para servir aos interesses dominador, impondo valores que minaram tradições e identidades locais. Esse processo de silenciamento continua até hoje, com narrativas dominantes que frequentemente marginalizam os povos originários e minimizam suas contribuições.

Reexaminar e refletir para ressignificar essa história é um passo essencial para corrigir injustiças e valorizar as culturas originárias como parte integral das identidades nacionais. Políticas públicas devem ser continuamente aprimoradas para garantir uma educação escolar que respeite a diversidade cultural, linguística e histórica dos povos originários, consolidando os avanços alcançados e enfrentando os desafios com a participação ativa desses povos. Apenas

assim será possível construir uma educação verdadeiramente intercultural, que reconheça as riquezas culturais de Pindorama e enfrente as injustiças históricas que ainda perduram.

4.1 Aspectos Legais e conquistas na Educação Escolar Indígena: reflexões no cenário Educacional Contemporâneo

No Brasil, uma história marcada por conflitos e assimilação forçada de povos originários reflete um panorama semelhante ao observado em outros países das Américas. Historicamente, as populações originárias dessas regiões enfrentaram desafios enormes para o fortalecimento de suas identidades culturais, muitas vezes em um contexto de extrema adversidade. Porém, após intensas lutas políticas, sociais e jurídicas, esses grupos étnicos conseguiram conquistar o reconhecimento de seus direitos, garantindo-lhes autonomia sobre sua cultura, conhecimentos e tradições.

No cenário legal brasileiro, essa transformação se manifestou através de uma legislação que, progressivamente, passou a priorizar os interesses originários, permitindo-lhes criar propostas educacionais que refletem sua realidade cultural e linguística. Essas mudanças legais possibilitam que esses povos valorizem suas raízes e tradições, ao mesmo tempo que se preparem para uma interação mais equilibrada com a sociedade brasileira mais ampla, que, por sua vez, também é instigada a reconhecer e respeitar a rica diversidade cultural do país.

A trajetória da educação indígena no Brasil, porém, não foi sempre assim. Em seus primórdios, sob a tutela dos jesuítas, a educação voltada para os originários tinha um caráter impositivo, focada na catequização e integração dos nativos à sociedade colonial em formação. Essa abordagem buscava descaracterizar os originários, muitas vezes à força, desconsiderando seus conhecimentos, tradições e modo de vida. Essa prática, que perdurou por séculos, reflete uma visão desrespeitosa e deturpada que negava a autonomia e a singularidade dos povos originários.

Com o avanço dos debates e reflexões sobre a importância da diversidade e da cultura originária, o Conselho Nacional de Educação, em seu parecer de nº 14/99, enfatizou a necessidade de reconhecimento e valorização da educação e cultura originária, sinalizando um importante passo em direção a uma abordagem mais inclusiva e respeitosa. Esse parecer, entre outras medidas, reconhece a necessidade de uma educação que integre e respeite as diferenças, promovendo uma verdadeira cidadania intercultural.

Acerca dessas questões,

A introdução da escola para povos indígenas é concomitante ao início do processo de colonização do país. Num primeiro momento a escola aparece como instrumento privilegiado para a catequese, depois para formar mão-de-obra e, por fim, para incorporar os índios definitivamente à Nação como trabalhadores nacionais desprovidos de atributos étnicos ou culturais. A ideia da integração firmou-se na política indigenista brasileira, desde o período Colonial até o final dos anos 1980. 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 incorporar os índios à sociedade nacional. Ao tornar-se brasileiros, tinham de abandonar sua própria identidade. Só em anos recentes esse quadro começou a mudar [...] (PARECER CNE/Nº 14/99, 1999, p.4 - 5).

Diante dos pressupostos, é notório que, a trajetória da Educação Básica Indígena no Brasil é emblemática das relações que o Estado e a sociedade mais ampla têm com os povos originários do país. A história da educação escolar voltada para as comunidades indígenas é marcada por longos períodos de assimilação forçada e desvalorização de seus saberes e culturas. No entanto, no contexto brasileiro recente, evidencia-se a crescente preocupação em adaptar o sistema educacional e as políticas públicas para responder às necessidades e realidades dessas comunidades, que por séculos foram marginalizadas e invisibilizadas no cenário nacional.

O sistema educacional brasileiro, até muito recentemente, não reconhecia a especificidade e diversidade das culturas originárias, tendendo a uma perspectiva homogeneizadora. Este enquadramento refletia-se não apenas nas práticas pedagógicas, mas também na estrutura legal e constitucional do país. Os povos originários eram vistos não como detentores de culturas ricas e variadas, mas como uma população a ser "integrada" à cultura nacional dominante.

No entanto, a promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou uma ruptura significativa com esse paradigma. Esta nova Carta Magna reconheceu, pela primeira vez, os direitos dos povos originários como cidadãos plenos, respeitando e valorizando sua diversidade cultural, linguística e territorial. Essa mudança constitucional é um marco na história dos direitos originários no Brasil, pois passou a entender os originários não mais como objetos de políticas assimilacionistas, mas como sujeitos de direitos, com direito a uma educação que reflita e valorize sua identidade cultural.

Desde então, o Estado brasileiro tem empreendido esforços para estabelecer um arcabouço legal e normativo que garanta e oriente a implementação dessa educação diferenciada. Dentre os documentos mais importantes, destacam-se a já citada Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena, além de diversos Projetos Políticos Pedagógicos que devem estar alinhados a essa perspectiva.

Nesse contexto renovado, a educação escolar indígena visa cumprir um duplo papel, por um lado, busca valorizar e perpetuar os conhecimentos, valores, crenças e práticas das aldeias e comunidades originárias, reconhecendo sua importância e contribuição para a riqueza cultural do Brasil. Por outro lado, ela também se propõe a preparar os jovens originários para interagir e se posicionar criticamente na sociedade mais ampla, defendendo seus direitos e contribuindo para um Brasil mais plural e justo.

Contudo, a busca dos povos originários no Brasil pelo reconhecimento de seus direitos e pela valorização de sua identidade étnica e cultural atravessou séculos de lutas e resistências. Como delineado anteriormente, em meio a um contexto histórico de invisibilidade e exclusão, as políticas públicas e os instrumentos jurídicos começaram a se alinhar com as demandas desses povos. A reflexão sobre a Educação Básica Indígena emergiu dessa necessidade de alinhar as políticas de educação com a realidade destes originários.

Essa narrativa, traz à tona o avanço expressivo na educação escolar indígena, especialmente na educação básica. O ponto de inflexão desse movimento foi a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que estabeleceu um marco legal no reconhecimento dos direitos dos povos originários. Este marco não foi apenas simbólico, mas provocou mudanças substantivas na forma como o Estado aborda a educação desses grupos originários. Em vez de uma postura assimilacionista, passou-se a respeitar e valorizar as peculiaridades das culturas originárias, suas línguas, tradições e modos de aprendizado.

Nesse novo cenário, houve uma reconfiguração na gestão da educação escolar indígena. Como destaque, ressalta-se a Portaria Interministerial 559/91 e a Lei 26/91, na qual transferiram a responsabilidade pela educação escolar indígena do Ministério da Justiça para o MEC, desvinculando-a da FUNAI. Este movimento institucional é significativo, pois indica uma transição da visão de "tutela" para uma perspectiva de educação.

De acordo com Milhomem (2008), a reconfiguração legal e normativa que se seguiu incluiu outros marcos legais, como a LDB 9394/96 e o Decreto nº 6.861/2009, que consolidaram e detalharam o compromisso do Estado com uma educação diferenciada para os povos originários. O bilinguismo e a interculturalidade, aspectos cruciais para essas comunidades, são reconhecidos e valorizados. Estas disposições garantem que as línguas originárias sejam usadas no processo educativo, reconhecendo as práticas pedagógicas próprias de cada comunidade.

Nessa trajetória, torna-se evidente que ao longo da história da educação escolar indígena no Brasil, é perceptível uma evolução significativa nas políticas públicas direcionadas a este segmento. Esse avanço, observado particularmente no campo jurídico e político, se desdobrou

em três direções primordiais conforme apontado por Baniwa (2013). Primeiro, houve a criação de leis e normas que garantem autonomia pedagógica e de gestão à educação escolar indígena, rompendo com o antigo modelo integracionista e tutelar. Em seguida, reconheceu-se a educação escolar indígena como um direito coletivo, promovendo uma expansão do atendimento escolar e superando práticas assistencialistas do passado. Por último, ganhou relevância o protagonismo dos povos originários na educação, evidenciado pela presença de professores e técnicos originários atuando e gerindo suas escolas.

Portanto, a trajetória da educação indígena no Brasil, conforme apontado por Milhomem e Milhomem (2020) e Baniwa (2013), destaca-se por uma série de conquistas e transformações que realçaram a importância e o valor da diversidade cultural e educacional desses povos. Além desses pressupostos, Urquiza (2011) ressalta ainda que essa trajetória de conquistas acerca da educação indígena no Brasil, tem sido marcada por profundas transformações ao longo dos anos devido a crescente autonomia dos povos originários.

Esse protagonismo, assumiu a liderança na gestão educacional de suas comunidades, fazendo com que, esta autonomia fique refletida no poder que essas comunidades por possuírem definições de seus próprios métodos de ensino, seu calendário escolar, entre outras decisões cruciais que têm um impacto direto na forma como a educação é ministrada nas aldeias. Ao ter esse controle, eles fortalecem sua cultura, reafirmam suas identidades e solidificam o pertencimento étnico.

Dessa forma, é notório que um dos marcos significativos nesse caminho foi a elaboração do Referencial Curricular para as escolas indígenas. Esse documento, ao invés de propor um currículo rígido, sugeriu uma abordagem flexível, adaptável às especificidades de cada comunidade originária. Essa abordagem colocou no centro dos processos de ensino e aprendizagem a valorização das perspectivas e realidades originárias. Importante ressaltar que o documento não foi elaborado de forma unilateral, mas contou com a participação ativa dos professores indígenas, o que potencializou sua relevância e eficácia.

Milhomem e Milhomem (2020) ao analisar o Referencial Curricular, afirma que o Parecer 14/99 do CNE enfatiza essa flexibilidade, notando a importância de se considerar as diferenças individuais no processo de aprendizagem. O documento propõe uma organização curricular baseada em ciclos de formação, que leva em consideração não apenas o conteúdo, mas também o ritmo e o estágio de desenvolvimento do aluno. Essa estrutura rompe com os modelos tradicionais centrados apenas no conteúdo e destaca o aluno como o principal ator do processo educativo.

Assim, ao considerar os aspectos qualitativos ao invés dos quantitativos na avaliação da aprendizagem, o Referencial Curricular enfatiza a compreensão profunda e a construção de saberes, alinhando-se à formação cidadã dos estudantes e à valorização de suas identidades e culturas.

4.2 Transformações no Currículo Brasileiro: um olhar sobre a diversidade étnica

O currículo escolar é uma ferramenta vital na construção e transmissão de valores, ideias e conhecimentos de uma sociedade. No Brasil, o currículo nacional passou por várias mudanças ao longo dos anos, refletindo as dinâmicas e demandas socioculturais em diferentes momentos da história. O impacto dos estudos culturais e dos movimentos sociais nesse processo é inegável.

Os estudos culturais, segundo teóricos como Apple (2009), Moreira & Candau (2008), Carvalho (2004), começaram a influenciar os currículos brasileiros nas primeiras décadas do século XX. No entanto, Carvalho (2004, p. 25) ressalta que foi durante a década de 1940 que eles assumiram uma posição central, com grupos étnicos, particularmente o "movimento negro", desafiando o mito da "democracia racial" brasileira. Esse mito propagava a ideia de que o Brasil era um país livre de discriminação racial devido à mistura de raças, uma noção que foi amplamente contestada.

Na década de 1960, outros grupos sociais começaram a demandar representação e inclusão nos currículos escolares. Assim, com a organização e lutas de grupos feministas e esquerdistas, os grupos focados na educação, sob a influência de figuras proeminentes como Paulo Freire, buscaram reformular a educação para torná-la mais justa, inclusiva e crítica. Freire (2014), em particular, destacou a importância de uma educação libertadora que empodera os estudantes a questionar e transformar a realidade ao seu redor.

Os anos 1980 viram ainda mais inclusão com a participação ativa de homossexuais, grupos religiosos e povos originários na reformulação do currículo. Notavelmente, a luta dos povos originários não estava apenas limitada à educação; eles também lutavam pela retomada de direitos territoriais, uma educação que respeitasse suas tradições e acesso a cuidados de saúde adequados. Seus esforços culminaram no final da década quando tiveram uma participação ativa na elaboração da Constituição Federal de 1988. Esta Constituição é frequentemente citada por suas disposições progressistas, reconhecendo os direitos dos povos originários e consolidando sua posição na sociedade brasileira.

Diante desse reconhecimento legal, ficou garantido reconhecimento e direito a proteção e organização acerca das manifestações das tradicionais e culturais dos diversos povos étnicos. Sobre isso, Brasil (1988) ressalta os artigos 210 e 231 da Constituição Federal Brasileira, na qual garantem, o compromisso do país em honrar e preservar sua diversidade cultural e étnica, além de garantir direitos educacionais e territoriais fundamentais às populações originárias.

Diante do Artigo 210 fica decretado a necessidade de estabelecer um currículo básico para o ensino fundamental, assegurando uma formação comum a todos os brasileiros. Ao mesmo tempo, faz questão de ressaltar a importância do respeito aos valores culturais e artísticos, tanto nacionais quanto regionais. Isso significa que, enquanto há um núcleo de conhecimentos que todos os estudantes devem aprender, há também um reconhecimento da rica tapeçaria de culturas e tradições que compõem o Brasil, e isso deve ser refletido na educação.

Já o Artigo 231 vai além ao reconhecer explicitamente os direitos dos povos originários. Ele não só afirma o direito desses povos à sua organização social, costumes, línguas e crenças, mas também reconhece seus direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam. Este artigo representa um avanço significativo na proteção dos direitos indígenas, garantindo sua autonomia, cultura e territórios.

Estes artigos, quando lidos conjuntamente, reforçam o compromisso do Brasil em valorizar e respeitar sua diversidade. A educação diferenciada para povos originários é um reflexo deste compromisso. Essa abordagem busca integrar o ensino dos conteúdos tradicionais com a valorização e preservação das línguas e culturas originárias.

Na sequência desses compromissos constitucionais, o Plano Decenal de Educação (1993-2003) e a Lei nº 9.394 de 1996 (LDB) vieram consolidar a estrutura e as diretrizes para uma educação mais inclusiva e respeitosa com as diversidades culturais e étnicas do país. A LDB, em particular, tornou-se um marco na educação brasileira, estabelecendo princípios e diretrizes que reforçam a importância de uma educação que reflita e respeite a pluralidade do Brasil.

Nessa visão, Brasil (1996) ressalta como mudança na preconização em referência ao currículo o artigo 26, na qual fundamenta:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Diante desse panorama educacional discutido, observa-se um avanço significativo na abordagem de temas relativos às questões étnicas, especialmente com foco nas culturas afro-brasileira e originária. Esta evolução fica evidente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que sinalizou um esforço em cumprir diretrizes constitucionais voltadas para a valorização da diversidade e inclusão desses temas na formação educacional do país.

Dentro desse contexto, destaca-se também, a Lei 10.639/2003. Este marco legal, através de seus artigos 26 e 79, instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em escolas de Ensino Fundamental e Médio, tanto públicas quanto privadas. Além de determinar que o conteúdo relativo a essa temática esteja presente em todo o currículo escolar, estabeleceu-se também a comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro no calendário escolar.

Adicionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme Carvalho (2004), propuseram um enfoque na Pluralidade Cultural. Este documento orienta a educação nacional para abraçar uma abordagem transversal, que valorize e incorpore os estudos das variadas diversidades culturais presentes em todo território nacional, refletindo assim a riqueza multicultural do Brasil.

No entanto, em 2008, houve um aprofundamento ainda maior na abordagem desses temas. A Lei nº 10.639/2003 foi revisada e deu origem à Lei nº 11.645/2008. Esta nova legislação não só reforçou a obrigatoriedade dos estudos da cultura afro-brasileira, como também incorporou os estudos das histórias e culturas dos povos originários, expandindo, assim, o escopo de abordagem de diversidade cultural nas instituições educacionais. Esta inclusão reitera a importância da representatividade e reconhecimento das origens e contribuições destes povos na formação sociocultural do país.

Para Sacristán (1999), o discurso sobre diversidade cultural e sua implementação no campo educacional é um tema de profundidade e relevância, especialmente no cenário brasileiro. O mesmo ressalta a complexa trama de debates acadêmicos, movimentos sociais e interesses econômicos que convergem e, por vezes, entram em conflito, quando se trata de introduzir a diversidade cultural no currículo educacional.

Diante dessas colocações, a LDB/96 já sinaliza para uma educação que valoriza a diversidade. No entanto, a maneira como essa diversidade é introduzida, representada e ensinada é um ponto de controvérsia. Como apontado, o risco do relativismo cultural, de tratar culturas em seus próprios termos sem uma análise crítica, é uma preocupação. Além disso, a acusação de que o movimento multiculturalista poderia estar enfatizando certas culturas e isolando-as em guetos simbólicos é algo que precisa ser levado em consideração.

A globalização e a dinâmica econômica global exercem influências significativas na maneira como a diversidade cultural é integrada à educação. Apple (2009) destaca a indústria cultural como uma representação da intersecção entre ideologia capitalista e cultura, onde discursos e práticas culturais são moldados, e em algumas situações, integrado com objetivos comerciais. Existe uma sutil distinção entre valorizar a diversidade e mercantilizá-la. Isso fica evidente quando observamos empresas que capitalizam os saberes originários ou usam imagens de comunidades e cenários tradicionais em suas estratégias de marketing.

Sobre isso, Apple contextualiza:

A educação está intimamente ligada à política cultural. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (Apple, 2009, p.59).

É essencial, portanto, uma abordagem crítica ao incorporar a diversidade cultural no currículo. Como aponta Apple (2009) e Sacristán (1999), o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos. Ele é moldado por forças culturais, políticas e econômicas. As decisões sobre o que é ensinado, como é ensinado e por que é ensinado são intrinsecamente políticas.

Consequentemente, ao integrar a diversidade cultural na educação escolar, não devemos apenas celebrar a diversidade, mas também interrogar quem se beneficia dessa celebração, quem está sendo excluído e quais são os objetivos subjacentes. Ao fazer isso, podemos avançar para uma educação escolar que não apenas reconheça, mas também respeite, valorize e critique adequadamente a rica confluência da diversidade cultural.

Apple (1982) e Bergamaschi & Medeiros (2010) destacam que, ao longo da história, a educação e o currículo escolar brasileiro sofreram diversas modificações. Essas transformações são reflexos de um esforço contínuo para edificar uma sociedade mais equitativa e justa, que dê ênfase e reconhecimento à diversidade cultural. Nesse contexto, houve uma evolução nos conceitos curriculares, desviando-se de uma abordagem ideológica e acrítica para uma perspectiva mais crítica e política sobre as questões curriculares.

Partindo desses pressupostos, podemos questionar o propósito das mudanças curriculares: elas são direcionadas a formar indivíduos com habilidades consideradas necessárias para uma coexistência pacífica na sociedade? Ou, ao contrário, o currículo deve ser visto como um espaço de reflexão e construção de conhecimentos que possam questionar e desafiar as normas estabelecidas, promovendo uma verdadeira transformação social?

É diante dessas abordagens que Sacristán (2000) e Giroux (1986), ressaltam a teoria crítica na educação, defendendo um currículo que valorize as diversidades culturais, indo além de

simplesmente reproduzir a cultura dominante. Em vez disso, propõem um currículo que promova reflexão e questionamento dos padrões estabelecidos na sociedade.

Esse ponto de vista apresenta o currículo como um instrumento de controle social, onde os conteúdos selecionados desempenham um papel crucial na moldagem das identidades dos estudantes. Como apontado por Walsh (2005), o conteúdo ensinado está intrinsecamente atrelado às expectativas sociais sobre o que se espera que os estudantes venham a se tornar.

Nesse sentido, a promulgação da Lei nº 11.645/2008 representou um avanço significativo nas discussões sobre a inclusão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro. Ao determinar a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos originários e afro-brasileiros, a lei propõe uma ruptura com a visão tradicionalmente homogeneizadora que dominava o currículo escolar, onde certos saberes eram hierarquizados e considerados superiores. Ao valorizar os aspectos socioculturais e históricos dos povos originários, a legislação promove uma perspectiva mais inclusiva e plural na educação.

No entanto, essa mudança, embora positiva, apresenta uma série de desafios. A implementação efetiva desses conteúdos demanda não apenas a inclusão formal no currículo, mas também uma revisão crítica dos materiais didáticos, das práticas pedagógicas e do próprio ambiente escolar. Além disso, é fundamental uma reflexão sobre os contextos sociais e históricos em que os povos originários estão inseridos, de modo a evitar abordagens superficiais ou estereotipadas. Para que a lei cumpra seu propósito, é necessário um compromisso contínuo em formar educadores e desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem e integrem a diversidade cultural de maneira profunda e significativa.

Sobre isso, Carvalho (2004), ao discutir interculturalidade no currículo, propõe uma visão crítica, instigando todos os envolvidos no processo educacional a revisitar e reavaliar suas práticas, sempre com o intuito de tornar o ensino mais inclusivo, crítico e transformador. E aqui, é importante lembrar da perspectiva de Apple (2009) que visualiza o currículo como um desenho. Diante disso, os atuantes em sala de aula, carregam a responsabilidade de infundir as práticas com sensibilidade, crítica e reflexão, especialmente quando confrontados com as complexidades curriculares na esfera escolar. O currículo fornece ferramentas valiosas, daí a importância de trabalhar em direção a uma abordagem educacional que seja ética, estética e política.

Porém, é crucial entender que assumir um compromisso profundo com a transformação educacional não nos deve levar à idealização simplista. Não se deve cair na ilusão de que somente o esforço coletivo de professores, estudantes e famílias resultará em mudanças significativas e rápidas. A realidade é mais complexa. No entanto, acreditar que mudanças são

possíveis é um começo. Talvez, a chave esteja em alinhar os discursos teóricos sobre currículo com a realidade concreta das escolas. Afinal, a escola ofertada aos povos nativos, bem como os professores indígenas e estudantes originários, não são meramente conceitos abstratos; eles são palpáveis, vivem desafios diários e são essenciais na construção de uma educação intercultural e verdadeiramente transformadora.

4.2.1 Revitalização e Construção: o impacto da escola nas identidades originárias

A educação de povos originários no Brasil sempre foi um tema de relevante discussão e análise. Em especial, o modelo de educação escolar bilíngue e intercultural para esses povos tem se destacado como um caminho para a integração entre os saberes tradicionais das comunidades originárias e os conhecimentos advindos de outras sociedades. A valorização da língua materna na alfabetização é fundamental nesse processo, pois permite ao estudante originário uma conexão profunda com sua cultura, ritos, saberes e tradições. Através dela, o estudante desenvolve competências essenciais não apenas para sua vida comunitária, mas também para o fortalecimento de sua identidade cultural.

Acerca dessas discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, reconhece a importância desse aspecto ao assegurar às comunidades originárias o direito de utilizar suas línguas maternas e seus próprios métodos de ensino. No entanto, a realidade observada em algumas comunidades é de que o processo de alfabetização não ocorre apenas na língua materna, mas também em português. Essa abordagem bilíngue é vista por muitos como uma forma de preparar melhor os estudantes para interagirem e defenderem seus direitos perante a sociedade brasileira mais ampla, tanto oralmente quanto por escrito.

Além disso, o domínio do português permite a comunicação e interação entre diferentes comunidades originárias, que podem falar línguas distintas, pertencentes a diferentes troncos linguísticos. Nesse contexto, se destaca a importância da língua portuguesa para os povos originários que vivem no Brasil.

Mesmo sendo uma língua introduzida e diferente da língua nativa desses povos, o português serve como uma ferramenta essencial para a defesa dos “direitos legais, econômicos e políticos” dos originários (SALES, 2014, p. 9). Em um contexto mais amplo, isso se relaciona com a história da colonização no Brasil, em que os originários enfrentaram e ainda enfrentam desafios significativos em termos de fortalecimento de seus direitos e identidade cultural.

Baniwa (2013) também sugere que a língua portuguesa deve ser um canal para os originários ampliarem seu conhecimento e contribuírem para o conhecimento da humanidade. Há um reconhecimento da diversidade originária e da necessidade de serem reconhecidos e respeitados tanto nacional quanto internacionalmente.

Porém, destaca-se um alerta para a importância de não limitar a educação dos povos originários apenas à língua portuguesa. No processo de alfabetização, é essencial considerar que muitas crianças originárias são monolíngues em suas línguas nativas. Isso enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional bilíngue ou multilíngue, onde a língua nativa e a língua portuguesa são valorizadas.

Sobre isso, se destaca a origem das escolas indígenas, na qual nasceram das demandas dos próprios originários por uma educação mais relevante e personalizada. Essas escolas buscam atender às necessidades específicas dos povos originários, reconhecendo-os como protagonistas de seu próprio processo educacional e promovendo a reafirmação de suas identidades e pertencimento étnico.

Hall (1997) destaca também, da complexidade do papel da língua portuguesa na vida dos povos originários do Brasil, observando sua dualidade: por um lado, ela deve ser uma ferramenta de empoderamento, permitindo o acesso a direitos e à defesa política; por outro, também carrega o potencial de contribuir para a revitalização de identidades que foram descaracterizadas ao longo das tentativas dos processos coloniais. Nesse sentido, é fundamental que a educação escolar indígena adote uma abordagem holística, valorizando tanto o ensino da língua portuguesa quanto o fortalecimento e revitalização das línguas nativas, essenciais para a manutenção das culturas originárias.

Já Aguilera Urquiza (2010) ressalta, que a identidade originária é moldada por um processo dinâmico que envolve tanto o fortalecimento de tradições ancestrais quanto a interação com a sociedade mais ampla. Nesse contexto, a escola desempenha um papel central ao influenciar significativamente a formação da identidade coletiva dos povos originários, ajudando-os a lidar com as transformações e descaracterizações que experimentaram ao longo dos séculos.

No entanto, conceituar a formação identitária é um processo complexo e multifacetado. Hall (2011) argumenta que a identidade não é algo fixo ou inerente, mas sim uma construção em constante evolução, desafiando a visão popular de que ela deriva de uma origem comum ou de características compartilhadas. Ele vê a identidade como fluida e processual, sempre em movimento, o que reflete a própria experiência histórica dos povos originários, que tiveram que

reconstruir suas identidades ao longo do tempo em resposta a inúmeras pressões e mudanças sociais.

A identidade dos povos originários, como qualquer outra, é fortemente influenciada pelo ambiente, pelas interações sociais e pela cultura. Para os estudantes originários, essa identidade é moldada tanto pelas práticas e interações no ambiente escolar quanto pelas influências da cultura não indígena. Reconhecer essa interação é crucial, pois revela a complexidade da formação identitária, que integra múltiplos aspectos culturais.

Hall (2011), em consonância com Bauman (2005), enfatiza que a identidade cultural não é uma característica inata, mas algo constantemente construído e moldado através da representação. No caso das sociedades originárias, essa construção é ainda mais complexa, pois envolve uma tensão entre o fortalecimento das tradições culturais e a influência das culturas externas. Esse processo muitas vezes resulta na formação de uma identidade híbrida, que combina elementos de diferentes culturas, refletindo o impacto do contato com a cultura eurocêntrica.

A identidade híbrida é um reflexo da modernidade, marcada pela globalização e pelo fluxo contínuo de ideias e culturas. Para os povos originários, essa condição de constante interação e adaptação é um desafio e uma oportunidade. Nesse contexto, a educação bilíngue e intercultural indígena não é apenas uma formalidade legal, mas um instrumento essencial para a preservação e fortalecimento das culturas e identidades desses povos. Ao mesmo tempo, prepara os estudantes originários para um diálogo construtivo com a sociedade mais ampla, garantindo que possam se posicionar de forma autônoma e com respeito às suas raízes e ancestralidades culturais.

4.3 O Currículo Intercultural como perspectiva inovadora para a Educação Escolar Indígena

Ao longo da história do Brasil, a educação escolar indígena foi palco de constantes imposições, tentando assimilar os povos originários a padrões estrangeiros. Desde o momento inicial de contato, percebe-se uma tendência de superposição da cultura europeia sobre as tradições indígenas. Isso é evidente quando analisamos documentos históricos, como o Diretório dos Índios de 1757, citado por Coelho (2005). Esta diretriz buscava "civilizar" os originários, alinhando-os com os padrões e normas europeus.

O Diretório dos Índios foi uma das expressões da política metropolitana em relação aos índios, e como tal escondeu, representou, legitimou ou falsificou uma série de interesses. Isto, no entanto, é parte da história – que só pode ser contada como parte. Além de ter sido uma expressão daquela política, o Diretório dos Índios se desdobrou em um processo histórico. Ele organizou a vida de milhares de pessoas, durante quarenta anos. Homens e mulheres nasceram e morreram no período em que ele ordenava a vida social nas diversas localidades do Vale. Suas formulações relativas às formas de organização do trabalho, de associação, de exploração dos recursos naturais informaram mais que uma geração de índios, mestiços, negros e brancos. De modo que mais do que um projeto para a colônia, ele constituiu-se em processo colonial e como tal deve ser entendido (Coelho, 2005, p. 50-51).

A construção e aplicação de políticas públicas educacionais é um reflexo complexo das dinâmicas culturais, sociais e históricas de um país. O Diretório dos Índios não representava apenas uma legislação isolada no contexto português. Era, de fato, um instrumento que tentava equilibrar os ideais ilustrados com os imperativos econômicos do império colonial português. No entanto, continha contradições evidentes, ecoando as tensões características entre dominantes e dominados.

Essa tentativa de subjugação não foi sutil. Buscava-se integrar os povos originários à sociedade majoritária através de uma educação que desconsiderava as riquezas e especificidades de suas culturas, substituindo-as por uma visão monolíngue e monocultural. Mas o mundo não é estático e com isso, a sociedade como um todo vive em constante transformação e globalização, norteando assim, a necessidade de valorizar as diferenças e identidades culturais como uma tendência incontestável.

Dentro dessa nova perspectiva, o Currículo Intercultural surge como uma resposta. Propõe-se a criar diálogos entre culturas, valorizando os entrelaces culturais dos povos originários, ao passo que integra saberes universais, promovendo um ensino globalizado. Para os povos originários, tal abordagem não é somente uma inovação metodológica, mas representa uma reivindicação de justiça e reconhecimento.

Contudo, ao analisarmos o passado, percebemos que esforços para reformar a educação escolar indígena não são recentes. No século XX, autores como Souza *et al* (2021) e Pimentel (2008) evidenciam tentativas de reforma, especialmente durante a década de 1970. Documentos como a Portaria nº 75/N de 1972 e o Estatuto do Índio de 1973, ambos emanados pela FUNAI, buscaram uma abordagem educacional mais respeitosa. Em parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL), tentou-se introduzir um ensino bilíngue. No entanto, esta abordagem ainda carregava a sombra colonial, usando a língua originária mais como uma ferramenta de transição para o português do que como um tesouro cultural em si.

Acerca dessas contextualizações, Baniwa (2006) enfatiza que, independentemente das representações, é crucial ter uma educação escolar que se diferencie significativamente da

educação não originária. Contudo, o desafio é complexo e persistente. Ainda que recentes avanços jurídicos e legislativos tenham ocorrido, garantir currículos que reflitam as características culturais de cada povo continua sendo um desafio. A realidade é que as complexidades são imensas, especialmente quando se observa a diversidade das comunidades originárias no Estado do Amazonas. Sobre essa realidade específica e, como as divulgadas pelo IBGE (2022), revelam uma população significativa nas diversas regiões, como Manaus (com o total de 71.713 mil originários), São Gabriel da Cachoeira (com o total de 48,3 mil originários) e Tabatinga ((com o total de 34,5 mil originários).

Portanto, a jornada para uma educação escolar indígena verdadeiramente representativa e respeitosa é longa e intrincada. Porém, com esforços coletivos e compromisso, é possível unir tradição e modernidade, garantindo um ensino equilibrado e inclusivo. Sobre a importância da educação curricular voltada para a diversidade dos povos originários, o professor declara que:

O currículo é muito importante pra nossa educação indígena, porque ajuda a manter viva nossa cultura e também a entender o mundo em que a gente vive. Acho que isso faz a gente se enxergar como cidadãos brasileiros, sabendo não só dos nossos direitos, mas também dos nossos deveres. Mas ainda temos que aprender mais sobre o nosso próprio mundo, pra poder defender nossos direitos e resistir às imposições dos governantes (Professor Mamury, 30 anos, Professor Indígena).

Sobre isso, Silva (2010) ressalta acerca do currículo, mais do que simplesmente um conjunto de conteúdo a serem ensinados, é uma expressão de política. Ele possui um poder intrínseco que impacta diferentes áreas, como a sociedade em geral, o mercado de livros, o ambiente escolar e o mundo profissional. Isto porque as escolhas feitas sobre o que ensinar e o que deixar de fora refletem decisões baseadas em valores e prioridades. O currículo não é neutro, pois o mesmo decide quais conhecimentos e quais pessoas são valorizados ou desconsiderados. Por isso, o currículo é uma ferramenta política, influenciando a formação de identidades, estabelecendo hierarquias de saberes e determinando diferenças entre os indivíduos.

Entender o currículo é uma tarefa complexa e não se limita a compreender as características culturais de um povo. Ele é permeado por ideologias, muitas vezes ocultas, que refletem as intenções e interesses da ação dominante. A elaboração de currículos frequentemente se inclina para visões hegemônicas, que podem reforçar ideias dominantes em detrimento de uma compreensão mais ampla e diversificada. Portanto, é fundamental que um currículo vá além da simples formação do estudante, mas sim, com o intuito de cultivar suas capacidades de análise e resposta às questões sociais, incentivando uma postura questionadora e reflexiva diante do mundo.

Apple (1982) destaca que a hegemonia é um aspecto importante da ação humana em relação ao currículo. Ele enfatiza que as escolas não são meras ferramentas passivas, pois as mesmas não formam os estudantes apenas com base na ideologia dominante. Dessa forma, acredita-se que esta visão é simplista, dado que a realidade escolar é cheia de contradições, assim como as ideologias que a permeiam.

Nesse sentido, a educação não é apenas um sistema simples de ensino, pois a mesma é influenciada e moldada por diversos significados e relações de poder. O ambiente educacional é um palco de conflitos, onde alguns grupos tentam impor e validar suas ideias. Os educadores estão no centro deste cenário e devem se conscientizar de que o currículo é influenciado por interesses políticos e econômicos. Assim, é essencial questionar os conteúdos ensinados e entender quais interesses estão por trás deles.

Ainda conforme Apple (1989), entender o poder que as instituições podem apresentar acerca dos profissionais, estudantes e atores culturais da sociedade educacional, é crucial na batalha pelos efeitos de um currículo pautado na hegemonia ideológica. Essa hegemonia não surge naturalmente; precisa ser continuamente construída em contextos sociais como família, escola e trabalho. Em relação a esses pressupostos, a educação frente a ideia de poder, deve ser considerada frente aos processos pelos quais as pessoas são persuadidas ideologicamente nas escolas. No dia a dia escolar, vemos a força dessas ideologias e os jogos de poder em ação. Em escolas públicas, por exemplo, muitos estudantes enfrentam o desafio de assimilar as ideias ideológicas das classes dominantes, inseridas de forma oculta e intencional, enquanto outros resistem a eles.

Percebe-se então que a relevância crítica acerca do currículo no contexto educacional é indiscutível. Como salientado, o currículo não é uma ferramenta neutra, pois reflete e perpetua relações intencionais e ideológicas. Na perspectiva dos povos originários, um currículo que verdadeiramente valorize e respeite suas tradições, línguas e conhecimentos é fundamental para a reafirmação de suas identidades, bem como para sua resistência contra formas hegemônicas de educação.

Contudo, o professor afirma que:

O desafio pra nós, vai além de criar currículos adequados. Porque, implementar uma educação que valorize não é nada fácil, ainda mais, que inclua a diversidade cultural dos nossos povos, principalmente porque nosso país é tão grande e isso se torna uma tarefa enorme. Mesmo com avanços nas leis que temos hoje, nós, professor, a gente sabe que colocar esses currículos em prática é difícil, ainda mais quando, existe uma grande diferença entre o que está no papel e o que acontece na realidade (Professor Ykuparu, 40 anos, Professor Indígena).

Frente a esses pressupostos, a complexidade no campo do currículo intercultural para os povos originários, indica ainda, um demasiado e lento processo de lutas e conquistas para se validar uma verdadeira compreensão para a valorização e revitalização da cultura e identidade originária. Essa realidade é um reflexo das tensões históricas, políticas e culturais que permeiam a educação dos povos originários no Brasil.

No entanto e apesar dos desafios, há um crescente movimento em busca de uma educação verdadeiramente representativa e justa para esses povos. Todavia, para que isso se concretize, é fundamental que se reconheça a complexidade e profundidade dessas questões, bem como a necessidade de um compromisso contínuo e genuíno com a causa originária.

4.3.1 Matrizes Curriculares no Amazonas: uma perspectiva intercultural x a realidade labrense

A história da educação escolar indígena no Brasil reflete a complexidade de um processo marcado pela luta dos povos originários por reconhecimento e respeito às suas culturas. Garantido pela Constituição Federal de 1988 e consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o direito a uma educação diferenciada ganhou força com a Resolução nº 3/1999 do Conselho Nacional de Educação. Essas legislações ressaltam a necessidade de um modelo de ensino que respeite a pluralidade étnico-cultural, um objetivo reforçado no Plano Nacional de Educação e no projeto de revisão do Estatuto do “Índio”.

No contexto amazônico, a educação escolar indígena passou por várias fases, desde as políticas assimilacionistas lideradas pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 até a forte influência das missões religiosas no Alto Rio Negro, a partir de 1915. Essas iniciativas frequentemente desconsideravam as tradições locais, levando à descaracterização cultural dos povos originários. A partir dos anos 1970, movimentos de resistência de povos originários, com o apoio de entidades como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), passaram a lutar pela valorização das tradições e pelos direitos educacionais específicos.

Conforme AMAZONAS (2014), esse movimento culminou em importantes avanços no Amazonas, incluindo a criação da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e o desenvolvimento de matrizes curriculares interculturais. Em 2014, o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEI-AM) recomendou a revisão das matrizes curriculares do ensino fundamental e médio, buscando promover um diálogo entre os saberes tradicionais e os

conhecimentos formais. Essa proposta pedagógica valoriza a oralidade, o trabalho, o lazer e as expressões culturais, pilares essenciais para uma educação que respeite as especificidades culturais e linguísticas.

Quadro 02 - Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano

Legislação	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3º Ano		4º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		8º Ano		9º Ano		Carga Horária Total
			AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	AS	HÁ	AS	HA	AS	HÁ	AS	HA	AS	HÁ	AS	HÁ	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 7/2010CNE RES. N.º 05/2012CNE RE. N.º 11/2001CEE/AM	Linguagens	Língua Indígena	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
		Arte, Cultura e Mitologia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
		L. Estrangeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	80	2	80	2	80	2	80	320
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	360
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160	1.440
	Ciências da Natureza	Ciências e Saberes Indígenas	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80	520
	Formas Próprias de Educar: oralidade, Trabalho, lazer e Expressões Culturais.		2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	720
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800	25	1000	25	1000	25	1000	25	1000	8000

Fonte: SEDUC - GEEI/Manaus-AM (2014).

Quadro 03 - Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			AS	HA	AS	HA	AS	HÁ	
Lei Federal N.º 9.394/96 RES. N.º 02/2012CNE RES. N.º 07/2013CNE	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360

		Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
		L.Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
	Formas Próprias de Educar:oralidade, trabalho, lazer e expressões culturais		2	80	2	80	2	80	240
	Direitos Indígenas		1	40	1	40	1	40	120
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Fonte: SEDUC - GEEI/Manaus-AM (2014).

As Matrizes Curriculares Interculturais do Amazonas representam um marco nesse contexto, integrando disciplinas como Língua Indígena, História e Historiografia Indígena, e Ciências da Natureza e Saberes Indígenas. Essas matrizes têm o objetivo de fortalecer a identidade cultural e preparar os estudantes para dialogar com diferentes realidades, promovendo a sustentabilidade de suas comunidades. Ao mesmo tempo, são um exemplo concreto de como políticas públicas podem criar um modelo de ensino que respeite a diversidade cultural, destacando os saberes tradicionais como elementos centrais do currículo.

Entretanto, Monteiro e Mascarenhas (2023) ao analisar a realidade labrense, evidencia que, embora as matrizes curriculares do Amazonas ofereçam um modelo inspirador, a aplicação prática enfrenta desafios significativos. Em Lábrea, a ausência de um Projeto Político Pedagógico específico e a falta de profissionais capacitados na coordenação educacional dificultam a adaptação e implementação dessas propostas. Conforme Monteiro (2019) e

Monteiro, Mascarenhas e Pereira (2024), as escolas indígenas labrenses permanecem fortemente influenciadas pelas diretrizes da educação não originária, o que reforça a perpetuação de práticas pedagógicas homogêneas, dissociadas das culturas locais.

Além disso, enquanto as matrizes curriculares estaduais priorizam a integração de saberes tradicionais e conhecimentos formais, em Lábrea, a carência de materiais didáticos específicos e de investimentos estruturais limita a possibilidade de alcançar o mesmo nível de integração. Apesar disso, a educação escolar indígena em Lábrea é vista pelas comunidades como um espaço estratégico para a afirmação das identidades originárias e para o diálogo intercultural, reafirmando o potencial transformador das matrizes curriculares quando adaptadas às realidades locais.

Eu acredito que a escola hoje, é a nossa melhor ferramenta para a gente fazer ouvirem a nossa voz e também, resgatar a nossa história. Os mais velhos estão morrendo e os que estão ficando, sentem vergonha de falar a própria história e dos nossos ancestrais (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

Dessa forma, para que as Matrizes Curriculares do Amazonas dialoguem efetivamente com o contexto de Lábrea, é fundamental superar barreiras institucionais e políticas, garantindo um esforço conjunto entre governo, escolas e comunidades originárias. Isso inclui não apenas a adaptação dos currículos às especificidades culturais locais, mas também o fortalecimento da coordenação educacional com mais recursos e profissionais qualificados. Parcerias com a GEEI e a construção de um Projeto Político Pedagógico alinhado às demandas da comunidade labrense são passos indispensáveis para consolidar um modelo educacional que valorize a diversidade e promova a inclusão.

Assim, as matrizes curriculares do Amazonas representam um ponto de partida inspirador, mas sua implementação em Lábrea exige estratégias específicas e o compromisso contínuo de todos os atores envolvidos. Apenas por meio de ações concretas será possível transformar essas matrizes em um instrumento efetivo de fortalecimento das identidades culturais e de promoção de uma educação verdadeiramente diferenciada e inclusiva.

4.3.2 O Currículo Intercultural como perspectiva nas Práticas Pedagógicas das Escolas Indígenas do Sul do Amazonas

O currículo, etimologicamente originado do latim como "pista de corrida", transcende seu significado literal ao ser aplicado no contexto educacional. Conforme Canen & Moreira

(2008), o termo pode aludir à trajetória acadêmica ou profissional de uma pessoa, bem como à narrativa de sua vida.

Na esfera pedagógica, é frequentemente compreendido como o conjunto de competências ou conteúdo de um campo de estudo específico. As instituições educacionais brasileiras, destacadas por Neto (2020), adotam estruturas curriculares para preparar os estudantes para uma sociedade globalizada, sendo estas estruturas frequentemente validadas por entidades como o CONSED e ancoradas em documentos como os PCNs, DCNs, BNCC e, no caso do Amazonas, o RCA.

Para escolas indígenas, há especificidades delineadas pelo RCNEI em consonância com a Constituição Federal. No entanto, a concepção de currículo vai além das estruturas formalizadas, englobando uma visão mais holística. Neto (2020) e Canen & Moreira (2008) enfatizam que o currículo organiza e orienta as atividades pedagógicas, promovendo a coexistência harmoniosa entre culturas, fortalecendo a empatia e a crítica, e combatendo preconceitos.

O professor explica que,

Eu acho assim, que o nosso currículo, o currículo das nossas escolas, indígenas né, ainda é uma questão difícil, pois muitos dos nossos colegas tem uma formação fraca, muitos dos professores colegas meus, não compreendem direito o significado de um currículo intercultural. Eu mesmo, senti muita dificuldade de entender. Hoje já consigo compreender um pouco melhor. Mas, os que os nossos coordenadores falam e esclarecem nas jornadas pedagógicas ou mesmo nos nossos planejamentos escolares, é importante e necessário. Eu acho esses momentos importantes porque, são nesses momentos que podemos esclarecer nossas dúvidas e receber informações para a continuidade da educação escolar do nosso município (Professor Kapynaxima, 44 anos, Professor Indígena).

Já o professor coordenador, menciona que,

A maioria das dificuldades dos nossos professores que atendem a educação escolar nas aldeias, ainda tem dificuldade de entender que o currículo deve ser pensado como um espelho da nossa sociedade, refletindo as diversas culturas e valores dos povos. Mesmo que esses significados sejam trabalhados e direcionados nos planejamentos escolares gerais, os mesmos, ainda se confundem na projeção do significado de um currículo intercultural. No entanto, ao longo do processo escolar, são direcionados coordenadores de área, para dar o suporte e esclarecimentos das dúvidas surgidas ao longo do processo escolar (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

É notório que o currículo não é apenas sobre o que se aprende, mas também sobre como queremos moldar o futuro da nossa sociedade. Diante dessas colocações, o currículo escolar se torna um componente vital na educação escolar dos povos originários. Todavia, o currículo não engloba apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também habilidades a serem cultivadas, metodologias a serem empregadas, formas de avaliação, objetivos a serem alcançados e a organização de projetos.

Tendo em vista essa concepção, Andrade (2003) vê o currículo como um plano de ação que torna concreta a proposta pedagógica de uma instituição. Esse plano detalha a sequência de conteúdos, os métodos de ensino e avaliação e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas. Mais do que uma simples estrutura, o currículo deve ser compreendido como uma ponte entre teoria educacional e práticas identitárias, culturais e sociais em sala de aula. Ele representa as decisões, ações e prioridades da escola, considerando as necessidades, interesses e objetivos da comunidade escolar.

No núcleo das instituições de ensino, a proposta curricular serve como uma bússola, guiando as ações pedagógicas e atendendo às necessidades específicas da escola e de sua comunidade. Ela ajuda a identificar desafios, oportunidades e áreas de melhoria, tanto no contexto acadêmico quanto organizacional.

Todavia, muitas realidades brasileiras são incoerentes acerca de um currículo verdadeiramente próprio às escolas originárias. Um exemplo específico deste cenário são as escolas do Povo Pupÿkary do Sul de Lábrea. Essa realidade específica ilustra uma questão crítica no campo da educação: a necessidade de um currículo que respeite e valorize as especificidades culturais e identitárias dos povos originários.

O professor coordenador dessas escolas aponta para uma tendência preocupante de replicar currículos não indígenas sem as adaptações necessárias para refletir e respeitar a cultura indígena. Essa prática revela falhas na interculturalidade e na autonomia dos povos originários dentro do sistema educacional, indicando um desafio significativo na educação escolar indígena, que é a descaracterização de suas práticas educacionais devido ao contato com culturas não originárias.

Nosso currículo escolar devia valorizar e respeitar mais as nossas particularidades. Eu acredito que, como povo originário, a gente teria mais autonomia e o respeito que nos foi tirado. O problema é que nosso currículo ainda é muito influenciado pelas ideias e tradições do mundo não indígena. Isso acontece porque muitos professores não entendem que um currículo diferenciado e intercultural não é só pegar o currículo dos não indígenas e fazer umas adaptações. Lá no planejamento antes de começar o ano letivo, até se fala sobre isso, mas parece que muitos professores preferem continuar usando o currículo dos não indígenas, sem pensar em como poderia ser mais adequado para os nossos alunos. Mesmo assim, aqui no nosso município, apesar da educação escolar indígena ainda não ter um currículo realmente diferenciado e intercultural, os professores têm liberdade de planejar suas aulas de acordo com as necessidades culturais e realidades dos povos que atendem (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Este contexto se alinha com as teorias educacionais de Sacristán (1999) e Silva (1996). Sacristán (1999) vê o currículo como um elemento que liga a cultura e a sociedade exterior à escola com a educação, abrangendo tanto o conhecimento herdado culturalmente quanto a

aprendizagem dos estudantes. Ele enfatiza a importância de uma relação concreta entre teoria e prática social dentro da sociedade, incluindo o ambiente escolar.

Silva (1996) defende a ideia de que o currículo é um espaço em que conhecimento e poder estão intrinsecamente ligados, além de ser um local onde ocorre a intersecção de “representação, domínio, discurso e regulação (p. 23)”. O autor propõe que o currículo é um ponto focal onde se concentram “relações de poder (p. 23)” essenciais para a “formação de subjetividades sociais (p. 23)”, indicando uma inter-relação contínua entre o currículo, as dinâmicas de “poder e as identidades sociais (p. 23)”.

Dessa forma, o caso das escolas do Povo Pupŷkary do Sul de Lábrea se encaixa nesse panorama teórico mais amplo. A necessidade de um currículo que verdadeiramente respeite e valorize a diversidade cultural e identitária, como defendido pelo coordenador, ressoa com a visão de Sacristán (1999) sobre a importância da relação entre conhecimento, cultura e prática social na educação. Simultaneamente, a preocupação com a descaracterização das práticas educacionais indígenas e a falta de autonomia reflete as ideias de Silva (1996) sobre as relações de poder no currículo e a formação de identidades sociais. Isso destaca a necessidade urgente de currículos que não apenas transmitam conhecimento, mas também respeitem e incorporem as complexidades culturais e sociais dos alunos, particularmente em contextos interculturais.

Refletir sobre o currículo envolve considerar uma gama “de significados e possibilidades influenciadas pelas relações de poder, representatividade e discurso (Silva, 1996, p. 23)”. Essas relações, são moldadas pelas ações humanas e frequentemente visam sustentar e manter hierarquias sociais, além de integrar os valores culturais e identitários de pessoas, comunidades e grupos diversos. Giroux (1986) destaca a escola como um cenário crucial para o desenvolvimento do currículo, um processo enriquecido pela interação e compartilhamento de saberes entre pessoas distintas. Neste contexto, a escola deve ser um promotor de relações sociais democráticas, integradas como uma parte fundamental das experiências cotidianas.

Assim, é essencial que o currículo tenha fundamentos tanto na história quanto na análise crítica, alinhando-se com as experiências pessoais e práticas dos estudantes e valorizando a diversidade de linguagens e as diferentes formas de capital cultural. Ainda, Giroux (1986) enfatiza que o currículo deve transcender a falsa noção de neutralidade e imparcialidade, enfocando mais nas questões éticas do que nos aspectos técnicos. O propósito central é desenvolver um currículo que tenha relevância futura, criando caminhos para a libertação e o desenvolvimento dos estudantes.

Acerca dessa contextualização, Moreira e Silva (2013) em consonância com as ideias de Apple (2009), também enfatizam a importância de analisar historicamente e criticamente o

papel social do conhecimento oficialmente legitimado, bem como sua origem. Eles defendem a necessidade de considerar os vários conceitos de currículo, como o currículo real, em ação, prescrito e oficial, incluindo o currículo oculto. Esta análise abrangente e crítica é vista como crucial para entender as diversas dimensões do currículo.

Assim, isso requer uma compreensão profunda e uma valorização genuína das diferentes culturas e identidades, garantindo que a educação seja inclusiva, relevante e respeitosa. Todavia, as escolas do Povo Pupÿkary assim como os demais povos existentes no sul amazônico, ainda não vivenciam um currículo próprio e diferenciado. Pois, conforme a fala da professora entrevistada,

Olha, até onde sei, até mesmo as propostas pedagógicas e os currículos das modalidades não indígenas ainda estão sendo ajustados com o que já tinha na SEMEC. Imagina a nossa porque, na educação escolar indígena, as diferenças sempre foi e continua ainda sendo tratadas de forma meio geral, misturadas com o currículo que já existe dos não indígenas, sabe como é né, aquele padrão, que não é indígena. Mas hoje, pelo menos já existe uma vontade de criação, t á tudo meio no começo ainda sabe, mais ainda sim, já é alguma coisa. Pelo que sei, já estão trabalhando nisso (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

Sobre isso, o professor ressalta:

O currículo intercultural para a educação do nosso Povo tem que ser feito pra refletir e fortalecer a cultura da nossa comunidade Pupÿkary e dos outros parentes também. Eu sempre penso que o nosso currículo precisa ter como base a nossa cultura e os nossos conhecimentos, não só aqueles conteúdos acadêmicos. Tem que ser algo que ajude a gente a se valorizar e reforçar a nossa identidade (João Pupÿkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Luciano (2011) destaca a importância de fortalecer os elementos culturais como parte essencial da educação nas comunidades originárias. Ele aponta que, após o contato com sociedades mais amplas, tornou-se crucial que essas comunidades tenham uma educação escolar que seja tanto específica quanto diferenciada.

Isso quer dizer que é preciso equilibrar o ensino dos saberes tradicionais com novos conhecimentos, assegurando que a cultura originária seja preservada e valorizada. Além de proteger a cultura, as escolas indígenas desempenham um papel importante ao preparar os estudantes para entender e participar da sociedade mais ampla, de forma informada e crítica.

No caso do currículo escolar do Povo Pupÿkary, do sul do Amazonas, o Professor Tÿpary ressalta que ainda há uma forte influência das práticas pedagógicas do sistema educacional não originária. No entanto, ele aponta que essa realidade já está sendo analisada e discutida nos planejamentos junto aos professores originários. Segundo o Professor Tÿpary, eles estão buscando formas de adaptar o currículo para que reflita melhor as tradições e conhecimentos do povo Pupÿkary, promovendo uma educação mais contextualizada e alinhada com a cultura local.

No começo do ano letivo, os professores indígenas recebem apoio da equipe da SEMEC e da coordenação da Educação Escolar Indígena. A gente ajuda os professores a trabalhar a cultura e os conhecimentos tradicionais dos nossos povos e do povo que eles vão ensinar, pra que assim eles possam montar os planos de aula de cada bimestre (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

A análise da Proposta Pedagógica Curricular (PPC) atual, que ainda está em fase final de construção e validação, aponta para a especificidade da Educação Escolar Indígena. Essa abordagem busca respeitar as particularidades culturais e educacionais dos povos originários, integrando suas tradições e saberes no contexto escolar, ao mesmo tempo em que promove o diálogo com a sociedade não originária.

No entanto, essa proposta ainda não é direcionada para a educação escolar indígena, pois foi elaborada e para atender os moldes gerais da educação escolar dos não indígenas, com a diferença de que agora, se inclui na mesma, alguns tópicos superficiais voltados para a contextualização da educação escolar indígena. Todavia, mesmo o PPC sendo não indígena, ele ainda está fortemente influenciado pelas práticas e diretrizes do sistema dominante. Isso significa que, apesar dos avanços nas discussões e na tentativa de construir um currículo que respeite as especificidades culturais dos povos originários, ainda levará tempo para a elaboração real de um PPC, totalmente direcionado na valorização os saberes tradicionais e os modos de vida originários.

É necessário um esforço maior para garantir que o currículo da educação escolar indígena reflita verdadeiramente as realidades culturais, sociais e linguísticas dos povos originários. A educação escolar indígena não deve ser apenas uma versão adaptada do sistema educacional dominante; ela precisa ser construída de forma autêntica, com base nas necessidades específicas dessas comunidades.

A proposta deve fortalecer as identidades originárias, integrando os saberes tradicionais e modos de vida, respeitando e valorizando as particularidades de cada povo. Apesar dos avanços nas discussões e na elaboração de um currículo mais alinhado às especificidades culturais dos povos originários, ainda há a necessidade de uma adaptação mais profunda, que vá além de ajustes superficiais, realmente incorporando os conhecimentos tradicionais de maneira significativa.

Apesar das políticas públicas e iniciativas voltadas para a educação escolar indígena, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, como a falta de recursos e de infraestrutura adequada, além do preconceito e da discriminação que muitas vezes impedem o acesso e a permanência das comunidades tradicionais nas escolas. A luta pela valorização da cultura e dos direitos indígenas é um processo contínuo e necessário para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Contudo, mesmo diante dos desafios, têm se adotado para as escolas indígenas em Lábrea, políticas públicas e iniciativas que valorizam a cultura e a língua indígena, promovendo o ensino intercultural. Essas iniciativas incluem a contratação de

professores indígenas, o respeito e o estímulo à participação das comunidades indígenas no processo escolar e a revitalização da identidade originária. Para isso, a SEMEC aborda para o processo da modalidade do Ensino Fundamental o ensino multisseriado como proposta da educação escolar dos povos existentes (Apurinã, Jarawara, Jamamadi e Paumari) em Lábrea. O ensino multisseriado é uma estratégia utilizada pela SEMEC para as escolas originárias a fim de superar as limitações decorrentes da falta de infraestrutura e recursos para o ensino, como a falta de salas de aula suficientes e a dificuldade de contratar professores com formação específica em áreas remotas (SEMEC/PPC, 2024, p. 73. Ainda não publicado).

Como se pode observar, no município de Lábrea, políticas públicas e iniciativas têm sido implementadas para valorizar a cultura e a língua originária, promovendo assim, o ensino intercultural. Entre as estratégias adotadas, destaca-se a contratação de professores originários, o estímulo à participação ativa das comunidades no processo educativo e o fortalecimento da identidade originária. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) reconhece a relevância dessas medidas para o desenvolvimento de um currículo que respeite e valorize as especificidades culturais dos povos originários locais, como os Apurinã (Pupÿkary), Jarawara, Jamamadi e Paumari.

Diante das limitações estruturais e da escassez de recursos em áreas remotas, o modelo de ensino multisseriado foi adotado pela SEMEC como uma solução para garantir o acesso à educação. Este modelo, que reúne estudantes de diferentes idades e séries em uma única sala de aula, permite a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de forma integrada. A abordagem tem sido essencial para viabilizar o ensino nas comunidades originárias mais isoladas, onde a falta de infraestrutura e de professores qualificados continua a representar um grande desafio.

Embora o multisseriado tenha se estabelecido como uma estratégia emergencial, ele reflete o esforço das políticas públicas em atender às particularidades locais, garantindo que a educação escolar indígena seja inclusiva e culturalmente relevante. Todavia, essa solução apresenta diversas limitações que afetam negativamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao agrupar estudantes de diferentes idades e níveis educacionais em uma mesma sala, o modelo gera um ambiente educacional heterogêneo, onde os professores enfrentam dificuldades em adaptar o conteúdo para atender às necessidades específicas de cada estudante. Isso frequentemente resulta em defasagem e desmotivação, comprometendo a qualidade do ensino.

Além disso, o ensino multisseriado sobrecarrega os professores, que precisam lidar simultaneamente com diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento, sem o suporte adequado de infraestrutura ou materiais pedagógicos apropriados. Para as comunidades originárias, com suas realidades culturais e linguísticas diversificadas, o modelo frequentemente não oferece a profundidade necessária para integrar satisfatoriamente os

saberes tradicionais e acadêmicos. Em vez de consolidar uma educação intercultural sólida, o multisseriado acaba replicando os mesmos problemas do sistema educacional não indígena, sem proporcionar soluções verdadeiramente eficazes para as necessidades específicas das comunidades originárias.

Diante disso, é evidente que o modelo multisseriado, embora necessário em contextos emergenciais, ressalta a urgência de repensar as políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena. Para que a educação escolar seja realmente inclusiva e de qualidade, é preciso buscar alternativas que priorizem a formação contínua de professores originários, a criação de espaços adequados de aprendizagem e um currículo verdadeiramente diferenciado, que valorize as particularidades de cada povo, além de superar as limitações impostas por um modelo que, em sua essência, não consegue atender plenamente às demandas dessas comunidades.

Esses desafios acabam resultando em uma oferta educacional precária e distante da realidade cultural dos povos originários de Lábrea. É crucial incentivar os professores a integrar os saberes e tradições locais no processo educativo, assegurando que a educação reflita verdadeiramente as realidades culturais dessas comunidades. Porém, mesmo com essas dificuldades, o município tem se esforçado para desenvolver estratégias que reforcem a importância de políticas voltadas para a valorização da diversidade originária, buscando, assim, um caminho mais harmonioso e eficaz para a educação escolar indígena.

Acerca desse contexto, em 2023, o município atendeu 48 escolas, distribuídas em diversos territórios, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 04 – Escolas Municipais distribuídas em Território Indígena Labrense – 2024

O ENSINO ESCOLAR EM TERRITÓRIO INDÍGENA								
Nº	ESCOLAS MUNICIPAIS	Creche	Pré-Escola	Ensino Fund. Anos Iniciais	Ensino Fund. Anos Finais	Educação de Jovens, Adultos e Idosos	Ed. Especial	Total de estudantes distribuídos nas escolas
01	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ (SÃO JOSÉ / CAITITU)	--	02	10	--	10	--	22
02	ESCOLA MUNICIPAL ADÉLIA FRANCELINA (BOA VISTA / CAITITU)	--	04	10	--	--	--	14
03	ESCOLA MUNICIPAL AUGUSTO RICARDO (NOVO PARAÍSO KM-02 BR)	--	03	13	06	09	--	31
04	ESCOLA MUNICIPAL KUKUWE (COPAÍBA / CAITITU)	--	04	07	11	09	--	31

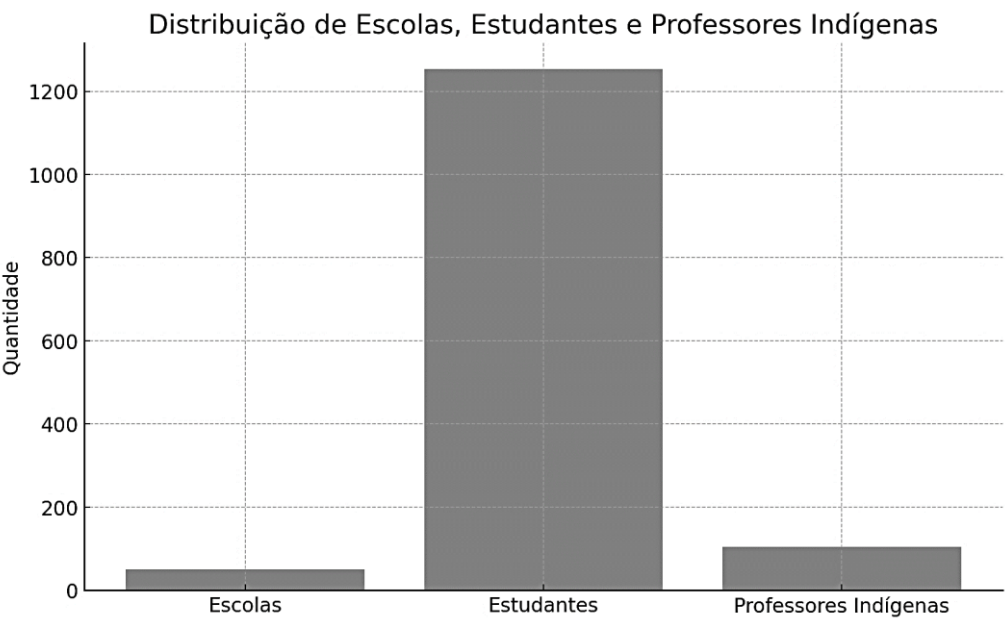
05	ESCOLA MUNICIPAL CURUMIM (PAXIÚBA / CAITITU)	--	--	05	--	05	--	10
06	ESCOLA MUNICIPAL IRMÃ CLEUSA) (JAPIIM / RIO PASSIÁ)	--	02	08	14	--	--	24
07	ESCOLA MUNICIPAL KUKUWE ARITONE (CASTANHEIRA KM-18 BR)	--	01	05	02	17	--	25
08	ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA (SANTANA / CAITITU)	--	02	09	01	--	--	12
09	ESCOLA MUNICIPAL PEROTE (IRMÃ CLEUSA / RIO UMARÍ)	--	03	08	08	--	--	19
10	ESCOLA MUNICIPAL SÃO DOMINGO (P.S. DOMINGO / RIO PASSIÁ)	--	01	07	--	--	--	08
11	ESCOLA MUNICIPAL XIGANÉ (ARAPAÇÚ / CAITITU)	--	03	09	02	--	--	14
12	ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ (ARAÇÁ / RIO ITUXI)	--	01	10	12	--	--	23
13	ESCOLA MUNICIPAL KUKUWE (ILHA VERDE / RIO ITUXI)	--	02	10	11	--	--	23
14	ESCOLA MUNICIPAL SIRO HADÁ (SICIBÚ / RIO ITIXI)	--	01	11	--	18	--	30
15	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO (ITACUAPÉ / RIO ITUXI)	--	03	21	11	--	--	35
16	ESCOLA MUNICIPAL FRANCISCO LOPES (CUJUBIM / RIO PUCIARÍ / ITUXI)	--	01	10	11	--	--	22
17	ESCOLA MUNICIPAL MANOEL RICARDO (CAPURANA / RIO PUCIARÍ / ITUXI)	--	06	03	07	--	--	16
18	ESCOLA MUNICIPAL CÂNDIDO GRIVA (TERRA ALTA / RIO ITUXI)	--	04	07	05	--	--	16
19	ESCOLA MUNICIPAL CONSTATINO (BELA VISTA / RIO ITUXI)	--	--	07	01	--	--	08
20	ESCOLA MUNICIPAL AKADI"OJOMO"JHI IBAVANI (ILHA DA ONÇA / RIO ITUXI)	--	04	11	28	08	--	51
21	ESCOLA MUNICIPAL BARARA (NOVA BANDEIRA / RIO ITUXI)	--	01	09	--	--	--	10
22	ESCOLA MUNICIPAL TENÓRIO FREIRE (PEDREIRA DO AMAZONAS / RIO ITUXI)	--	01	08	08	--	--	17
23	ESCOLA MUNICIPAL BEIJA FLOR (SAUBINHA / IGARAPÉ PRETO / RIO CAINÃ)	--	--	13	13	--	--	26
24	ESCOLA MUNICIPAL ÁGUA BRANCA (ÁGUA BRANCA / RIO CAINÃ)	--	--	08	09	--	-	17
25	ESCOLA MUNICIPAL BAINAWA (CASA NOVA / RIO CAINÃ)	--	01	05	09	--	--	15
26	ESCOLA MUNICIPAL SI "ARI" (ESTREMA / IGARAPÉ)	--	01	07	09	--	-	17
27	ESCOLA MUNICIPAL AVIDAHA	--	02	12	04	06	--	24

	(UIDA / SÃO PAULO-IGARAPÉ)							
28	ESCOLA MUNICIPAL HIARA (MORADA NOVA / SÃO PAULO-IGARAPÉ)	--	04	11	14	07	--	36
29	ESCOLA MUNICIPAL SANTA RITA (SANTA RITA / RIO PURUS)	--	04	17	24	--	--	45
30	ESCOLA MUNICIPAL SÃO RAIMUNDO (PALHAL NOVO / IGARAPÉ BRANCO)	--	02	11	10	--	--	23
31	ESCOLA MUNICIPAL AKA'OJOMO'IHAVA (SÃO CLEMENTE / RIO PURUS)	--	04	09	06	--	--	19
32	ESCOLA MUNICIPAL ESTIRÃO (ESTIRÃO/ LAGO DO MARAHÃ)	--	01	02	03	--	--	06
33	ESCOLA MUNICIPAL CRISPINHO (CRISPIM / LAGO DO MARAHÃ)	--	03	33	28	08	--	72
34	ESCOLA MUNICIPAL SÃO SEBASTIÃO (NOVA FORTALEZA / LAGO BRANCO)	--	04	25	16	11	--	56
35	ESCOLA MUNICIPAL SANTA MARIA (VISTA ALEGRE / RIO PURUS)	--	04	11	09	--	--	24
36	ESCOLA MUNICIPAL PAUZINHO (PAUZINHO / RIO MAMORIÁ)	--	--	14	20	--	--	34
37	ESCOLA MUNICIPAL VITÓRIA (VITÓRIA / RIO MAMORIÁ)	--	--	25	19	--	--	44
38	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO (SÃO FRANCISCO / IGARAPÉ PRETO)	--	--	14	28	--	--	42
39	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO (BOA VISTA / RIO SEPATINI)	--	--	07	05	--	--	12
40	ESCOLA MUNICIPAL MARIA ANTÔNIA (SÃO PEDRO / RIO SEPATINI)	--	--	11	09	--	--	20
41	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO (TRÊS BOCAS / RIO SEPATINI)	--	--	10	13	--	--	23
42	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO (CURRIÃ / LAGO DO BOM JESUS)	--	02	--	06	--	--	08
43	ESCOLA MUNICIPAL SÃO FRANCISCO (MORADA NOVA / RIO ACIMÃ)	--	03	16	15	--	--	34
44	ESCOLA MUNICIPAL JOSÉ SEVERIANO (BOA ESPERANÇA / LAGO MAURITÂNIA)	--	--	07	11	--	--	18
45	ESCOLA MUNICIPAL SANTO AGOSTINHO (AKIDABAN / RIO TUMIÃ)	--	01	07	05	--	--	13
46	ESCOLA MUNICIPAL ALDEINHA (ALDEINHA / RIO TUMIÃ)	--	--	29	09	--	--	38
47	ESCOLA MUNICIPAL KALIMINARY (KANAKURI / RIO TUMIÃ)	--	--	06	01	--	--	07
48	ESCOLA MUNICIPAL PUPIARA	--	--	14	01	--	--	15

	(VILA DA PAZ / LAGO SACADO DO GAIVOTA)							
TOTAL		--	85	522	434	108	--	1149

Fonte: SEMEC (2024).

Já em 2024, o município vem atendendo 50 escolas, totalizando 1.253 estudantes, com o apoio de 105 professores indígenas contratados para exercer funções de professores e coordenadores de áreas. Como demonstra o gráfico, essa iniciativa é fundamental para garantir que os estudantes tenham acesso a uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante, respeitando e valorizando as tradições e conhecimentos das comunidades originárias. Isso é necessário para promover um ambiente educacional mais equitativo, onde os alunos possam desenvolver-se plenamente, conectando-se às suas raízes culturais e obtendo uma formação de qualidade.



No entanto, essa realidade exige um olhar mais atento e relevante, pois muitas questões educacionais ainda são silenciadas, tanto em Lábrea quanto em outros territórios amazônicos. Apesar da diversidade de fatores que moldam a vida das comunidades originárias no sul do Amazonas, incluindo aspectos socioculturais, econômicos, religiosos e geográficos, é fundamental que a educação escolar oferecida nas áreas mais remotas da Amazônia reconheça e integre de forma plena essas nuances. Para que a educação seja verdadeiramente eficaz, é preciso que ela reflita a complexidade e diversidade das realidades em que esses povos vivem.

Conforme Santos e Lopes (2013), todos esses elementos são parte integrante de um currículo relevante. Oferecer um currículo intercultural e específico, portanto, não é apenas uma

questão de adaptação, mas um imperativo para uma educação crítica e reflexiva, que valorize e respeite a pluralidade dos povos e contribua para o fortalecimento de suas identidades culturais.

Brasil (2012) reforça essa contextualização com a Seção I da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, na qual enfatiza a importância de currículos personalizados para escolas indígenas, respeitando suas práticas culturais, sociais e pedagógicas. Estes currículos devem ser interculturais, flexíveis e adaptados às necessidades específicas das comunidades indígenas, considerando sua etnia, língua e práticas culturais.

É essencial incluir materiais didáticos específicos, em língua portuguesa e originária, e garantir a participação ativa das comunidades indígenas na elaboração dos currículos. Além disso, a resolução destaca a necessidade de adequar a estrutura física das escolas às condições locais e promover uma abordagem interdisciplinar e contextualizada no ensino. Assim como é enfatizado a formação inicial e contínua de professores indígenas, com foco nas especificidades de suas comunidades.

Portanto, diante do exposto, fica evidente a necessidade crucial de abordar a educação de maneira holística e inclusiva, especialmente nas regiões amazônicas. A implementação de currículos personalizados e interculturais, conforme delineado na Resolução CNE/CEB nº 5 de 2012, é um passo crucial para assegurar que a educação não apenas atenda às necessidades básicas, mas também respeite e celebre a riqueza cultural e social das comunidades originárias. Isso implica não apenas a adaptação dos materiais didáticos e do conteúdo curricular, mas também uma reestruturação das práticas pedagógicas e do ambiente escolar, de modo a refletir e valorizar as particularidades culturais e linguísticas dessas comunidades.

A formação e o desenvolvimento contínuo dos professores indígenas são essenciais nesse processo, pois eles desempenham um papel fundamental na mediação entre os saberes tradicionais e a educação formal. A sua formação, focada nas especificidades de suas comunidades, contribui para a criação de um ambiente educacional que não apenas transmite conhecimento, mas também promove a autonomia, a identidade e a dignidade dos povos originários.

Assim, a educação nas comunidades originárias do Amazonas e de outras regiões deve ser uma prática viva, dinâmica e contextualizada, que se ajuste às realidades locais e valorize as diversas formas de saber. Isso não só enriquecerá o processo educacional, mas também fortalecerá as comunidades originárias, permitindo que preservem e transmitam seu patrimônio cultural e conhecimento ancestral para as gerações futuras.

5. A COSMOLOGIA DOS PUPŶKARY COMO RESISTÊNCIA

Na atualidade, a visão de mundo dos povos originários emerge como fundamental, sendo percebida por sua sustentabilidade e eficácia em promover a continuidade da vida humana ante o acelerado processo de degradação planetária. Neste contexto, figuras como Krenak (2019), juntamente com outros pensadores como Kopenawa & Albert (2015) e Viveiros de Castro (2002) que exploram a cosmologia como o perspectivismo dos povos originários, destacam-se ao evidenciar que tais povos representam não apenas a resistência, mas também a possibilidade de reconstrução de uma sociedade mais equitativa e sustentável.

Krenak (2019), propõe uma reflexão profunda sobre o papel dos povos originários como guardiões de um equilíbrio vital, que há milênios cultivam uma interação respeitosa e integrada com o meio ambiente. Esta relação harmoniosa contrasta radicalmente com as práticas desenfreadas que caracterizam o desenvolvimento contemporâneo, marcado pela exploração desmedida dos recursos naturais e uma crescente desigualdade social, subjugando a vitalidade da Terra e, conseqüentemente, da humanidade.

Por meio dessa ótica, Krenak (2019), Kopenawa & Albert (2015) e Viveiros de Castro (2002) enfatizam a urgência de reavaliar e transformar os paradigmas acerca dos saberes milenares como ótica para o bom desenvolvimento e os modos de vida prevalentes em nossa sociedade. Ao compreender as formas de ensinar dos Pupŷkary e demais comunidades originárias, abre-se a possibilidade para a construção de uma sociedade mais equitativa e coerente, na qual se prevalece o bem-estar coletivo e a saúde do planeta ocupam o cerne das decisões políticas e econômicas.

Essa reconfiguração de compreensão em relação a cosmovisão, alinhando as interações humanas com as novas demandas sociais, torna-se indispensável para que a sociedade atual reconheça e respeite as formas de abordagens que, embora milenar e singular aos povos originários, oferece perspectivas valiosas para repensar nossa relação com o eu, o outro e o nós. Isso implica em um esforço coletivo para compreender as diversas formas de existência e percepção do mundo, valorizando a pluralidade de visões e experiências que definem a humanidade.

Assim, este capítulo possibilita-nos, à uma reconexão com as formas de percepções do mundo originário no que se referem à sintetização entre as interações dos saberes ancestrais para com as relações sociais e cosmológicas. Dessa forma, idealiza-se que a chave para uma existência de ressignificação reside na capacidade de ouvir e aprender com o outro, reconhecendo-os como uma sociedade específica e diferente, mais que também sejam

respeitados como detentores de conhecimentos essenciais para as interações cabíveis a fim de edificar a harmonia das diferentes formas de realidades e das relações existentes entre todas as formas de vida.

Portanto, ao integrar a cosmovisão originária no currículo educacional, se faz relevante por valorizar a diversidade cultural e a conexão com o meio a qual vivemos. Implicando assim, promover um entendimento inclusivo da história, valores, práticas sociais e os saberes originários, contribuindo para a descaracterização dos ideais a qual o conhecimento histórico foi moldado mediante as narrativas falseadas dos invasores bem como, promovendo a equidade educacional e respeito a uma educação escolar verdadeiramente diferenciada.

5.1 Encontros e desencontros culturais na Cosmovisão Pupŷkary: uma análise histórica do contato

Ao abordarmos o contato entre culturas na América, é comum remeter à narrativa tradicional do descobrimento do território brasileiro, uma visão que há muito tempo molda nossa compreensão desse processo histórico. No entanto, essa perspectiva simplificada nos leva a questionar a adequação do termo descobrimento para descrever a chegada dos portugueses a terras já habitadas por povos originários.

Antes de serem chamadas de Brasil, essas terras já possuíam denominações, sendo Pindorama, que significa "terra das palmeiras" em tupi-guarani, o nome mais amplamente reconhecido. A aceitação dessa nomenclatura e o reconhecimento da existência de civilizações desenvolvidas antes da chegada europeia são fundamentais para uma compreensão mais justa e completa da história, que valorize a diversidade e a riqueza cultural dos povos originários.

Com o avanço do acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de uma visão crítica, as complexidades e nuances da narrativa tradicional sobre o primeiro contato entre europeus e povos originários tornam-se mais evidentes. A partir daí, surgem questionamentos sobre a verdadeira natureza desse encontro. Seria mais apropriado então, considerá-lo como uma conquista, uma dominação, uma invasão, ou apenas um encontro entre culturas distintas? Essas reflexões mostram a necessidade de revisitar e reavaliar o modo como narramos e interpretamos esse momento histórico, incorporando as vozes e perspectivas dos povos que já habitavam o território.

A reflexão sobre essas questões nos leva a uma revisão mais inclusiva e crítica da história, reconhecendo as influências diversas e as profundas consequências desse contato

inicial. Tal abordagem nos permite valorizar melhor as culturas originárias e compreender de forma mais completa o processo de formação da identidade cultural brasileira.

Além disso, surge a questão sobre como esse encontro é representado nos currículos escolares atuais. Por que as narrativas alternativas, que oferecem a visão dos povos originários, são frequentemente deixadas de fora dos materiais educativos? Essa reflexão nos convida a repensar a estrutura curricular e expandir nossa compreensão dos acontecimentos que marcaram o início da história do território hoje conhecido como Brasil. Incorporar essas perspectivas é fundamental para promover uma educação mais justa, que celebre a diversidade e a riqueza cultural de todos os grupos envolvidos.

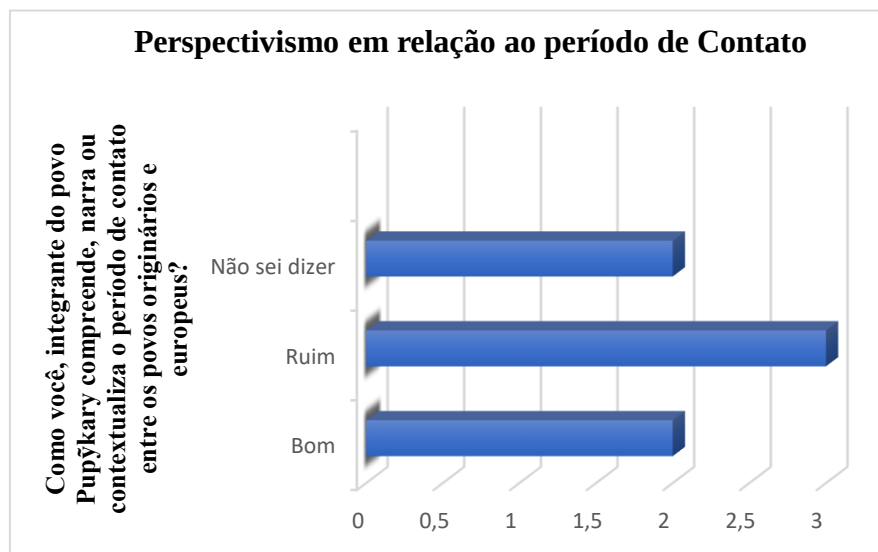
A inclusão dessas vozes nos currículos escolares enriqueceria a compreensão dos estudantes, promovendo uma apreciação mais profunda e abrangente das diversas culturas que compõem a nação. Tal abordagem incentiva o reconhecimento da importância de um diálogo intercultural que seja verdadeiramente inclusivo e representativo, valorizando as diferentes perspectivas e contribuições dos povos originários na formação da identidade brasileira.

Este ponto de reflexão delibera com argumento de Borges (1999), que defende uma consideração mais crítica desses eventos históricos. Borges (1999) incentiva o questionamento da natureza desses encontros e sugere a incorporação de novas perspectivas no ensino e na compreensão da história, especialmente aquelas dos povos originários.

Esses povos não apenas preexistiam à chegada dos europeus, mas também experimentaram as consequências desse contato de maneira profunda, muitas vezes caracterizada por conflitos e violência. Acerca dessa contextualização, Krenak (2019) ressalta a importância de contextualizar e reinterpretar as relações humanas estabelecidas desde esse contato inicial, tanto na educação quanto na documentação e reconstrução da memória dos povos originários. Ao explorar as narrativas desses povos, busca-se compreender as complexidades da cultura que se impôs como superior e confrontá-la com as perspectivas daqueles que foram subjugados.

A inclusão dessas vozes nos currículos escolares propicia uma compreensão mais rica e matizada dos eventos que marcaram o início da história e transformações do território de Pindorama. Promove-se, assim, um diálogo intercultural mais inclusivo e representativo, que valoriza as diferentes perspectivas e contribuições dos povos originários na formação da identidade nacional. Esta abordagem alinha-se também, com a proposta de Luciano (2006) de adotar uma visão mais ampla e crítica, reconhecendo a importância de revisitar e reavaliar as relações humanas formadas desde os primeiros contatos entre europeus e povos originários, enriquecendo tanto a educação quanto a preservação da memória coletiva.

É diante do panorama discutido, que os participantes da pesquisa são impelidos a uma profunda reflexão sobre como o contato inicial e as transformações subsequentes são percebidos e narrados pelo povo Pupŷkary, assim como a importância de integrar essas perspectivas ao currículo escolar. As entrevistas com esses educadores são fundamentais para explorar a compreensão do povo Pupŷkary sobre esses momentos cruciais de sua história. Por meio desses diálogos, revela-se:



Os dados revelam a persistência de concepções ideológicas eurocêntricas, apesar das violências e do racismo ainda presentes e frequentemente ignorados na sociedade contemporânea. Notavelmente, alguns originários ainda se apegam às idealizações propostas por esses paradigmas eurocêntricos, destacando um cenário complexo de influências culturais e a necessidade de um diálogo mais inclusivo e profundo sobre identidade, resistência e reconhecimento.

As narrativas dos professores indígenas, especialmente do povo Pupŷkary, que atendem a estudantes de diversos povos, incluindo Paumari, Jarawara, Jamamadi e do próprio povo Pupŷkary, revelam a importância de integrar a cosmovisão originária ao currículo escolar contemporâneo. Após a aprovação ética da pesquisa e seguindo todas as normativas legais, essas narrativas, coletadas em Lábrea, refletem os esforços de professores indígenas e membros da comunidade Pupŷkary para resgatar, reafirmar e valorizar suas raízes históricas e étnicas. Esses relatos sublinham a relevância de reconhecer e incorporar as perspectivas e histórias dos povos originários na educação, visando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante desse contexto, emerge as narrativas para as seguintes provocações: **Como o povo Pupŷkary compreende, narra ou contextualiza o período de contato entre os povos originários e europeus?**

Tudo que aprendi veio da escola dos brancos. Mas hoje, com orgulho de ser Apurinã, estou correndo atrás de resgatar as histórias que meus avós e pais contavam e que nunca dei tanta importância. Com base no que eles me diziam, tô formando novas maneiras de ver o mundo ao meu redor. Isso inclui entender a história do nosso Brasil, assim sabe, de um jeito mais realista, como as coisas realmente aconteceram pra nós, indígenas. A gente já sabe que não teve "descobrimento" como fizeram a gente acreditar, porque nunca estivemos perdidos para nos acharem. O que aconteceu foi uma invasão das nossas terras, e isso ainda continua até hoje, mudando a gente profundamente. Tentaram tirar nossa cultura, nossas crenças, e até a forma como a gente se vê. Mas, mesmo assim, seguimos resistindo (Professora Kariti, 28 anos, Professora Indígena).

Na verdade, o que aconteceu muitos anos atrás foi a ocupação de um território que já era morada do povo Apurinã e dos demais parentes, cada um com sua própria língua e jeito de se comunicar. Nossos parentes, que hoje já não estão mais aqui fisicamente, viviam em harmonia com a natureza, caçando, pescando e vivendo de maneiras diferentes e da forma deles. Nossos antepassados indígenas, passava nosso conhecimento de geração em geração, mas isso já não é mais assim. Então, essa história de que fomos "descobertos" é uma conversa que inventaram e que tá longe da verdade. As falas dos não indígenas, de que nossas terras eram de ninguém, foi uma desculpa que eles inventaram pra justificar a exploração e a violência deles com a gente, os indígenas. E hoje a gente sabe que isso é uma ideia completamente inventada (Professor Mamury, 30 anos, Professor Indígena).

À luz dessas narrativas, Krenak (2019) e Munduruku (2006), aponta para a necessidade de reconhecer e valorizar os saberes e as histórias originárias como fundamentais para a compreensão da história e da cultura brasileira de forma mais ampla. Essa abordagem não apenas desafia o eurocentrismo e a ideia de colonialidade do saber, mas também abre caminho para uma visão mais inclusiva e pluriversal da história e do conhecimento, onde diferentes vozes, especialmente aquelas historicamente marginalizadas, são ouvidas e respeitadas.

Ainda, quando provocados com a seguinte pergunta **“Além disso, quais foram as transformações que esse período de encontro trouxe para as formas de viver e a cultura do povo Pupŷkary?”**, os professores narraram.

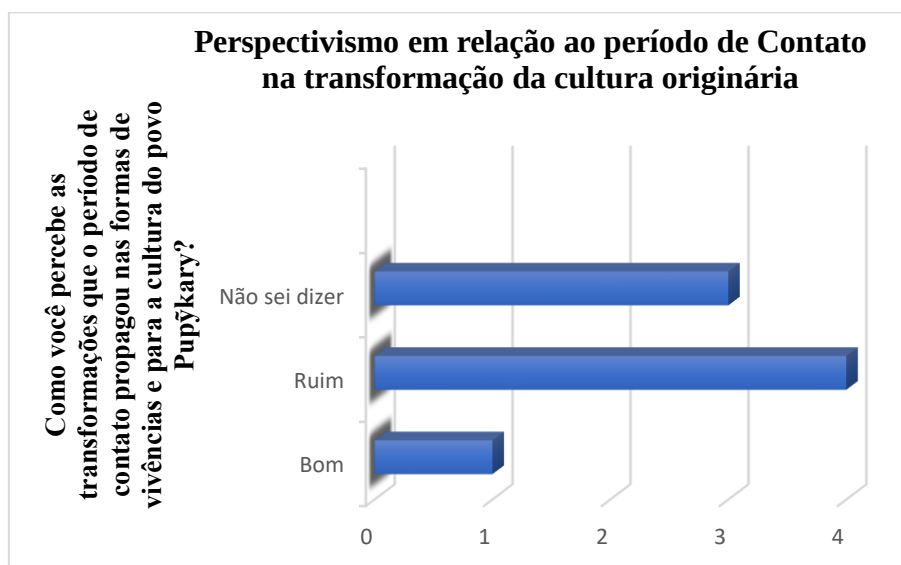
Quando os não indígenas chegaram nos nossos territórios, foi o começo de uma grande perda de autonomia pro povo Apurinã. Antes, a gente era independente e mandava no nosso território, mas com o tempo, fomos sendo obrigados a seguir as regras dos novos ocupantes. Essa imposição mexeu muito com nossas tradições, principalmente na forma como a gente se organizava, nosso jeito de governar e cuidar do nosso povo. Com isso, nossa liberdade foi ficando cada vez mais limitada, e a capacidade de decidir sobre nossas próprias vidas e terras foi diminuindo (Professor Mamury, 30 anos, Professor Indígena).

Pra gente, do povo Apurinã, o que mudou com a chegada dos europeus foi a forma como a gente vive e enxerga o mundo hoje. Esse choque cultural que nossos antepassados sofreram lá atrás mudou tudo na nossa vida e em como nos entendemos. O fato de que hoje muitos de nós não se lembram ou não sabem contar a nossa própria história é uma prova dessas mudanças. Muitas práticas, línguas e tradições do nosso povo e dos nossos parentes foram esquecidas, apagadas, e deixadas de lado, numa

tentativa de nos forçar a uma cultura que nunca foi nossa. A gente não precisava de outra cultura, porque já tínhamos a nossa. Essa imposição nos afastou da nossa identidade e levou à perda de muito do que éramos, afetando negativamente nossa cultura e como a gente se posiciona na sociedade (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

Quando os portugueses chegaram aqui, muita coisa mudou, não só na nossa sociedade e cultura, mas também na nossa floresta. Depois que esse povo apareceu, começaram a explorar nossos recursos naturais, e isso acabou deixando nossa floresta e território degradados, com o meio ambiente pobre e doente. Perdemos várias espécies de animais, plantas e outras coisas que a gente nem chegou a conhecer. Nosso ambiente foi todo alterado, e hoje a gente paga o preço. A floresta tá cada vez mais escassa, o que afeta diretamente nosso jeito de viver e a subsistência do povo Pupŷkary, Apurinã né!? E também os outros, os parentes (Professor Kapynaxima, 44 anos, Professor Indígena).

As narrativas dos Pupŷkary, diante do contato com os invasores, destacam as mudanças enfrentadas ao longo dos séculos, evidenciando assim, impactos profundos na sua identidade, meio ambiente e modo de vida.



Bittencourt (1994) argumenta que a maneira pela qual os povos originários percebem e reagem a essas transformações está intrinsecamente ligada à forma como a história tem sido narrada ao longo dos tempos. Assim, a autora argumenta a favor da inclusão das perspectivas dos povos originários nos currículos escolares, com o objetivo de enfatizar uma compreensão mais abrangente e representativa do passado. Essa proposta não apenas enriquece o currículo de história, mas também fomenta o reconhecimento das diversas narrativas que formam a história de um país.

Todavia, é necessário reconsiderar a forma como a história é ensinada em ambientes escolares, indo além dos currículos e métodos convencionais que frequentemente marginalizam ou negligenciam as experiências e culturas dos povos originários. Tal mudança requer uma

disposição para integrar saberes e perspectivas originárias, de modo a enriquecer o conhecimento histórico de todos os estudantes.

Esta abordagem pode influenciar positivamente as práticas pedagógicas dos professores que se empenham em resgatar e valorizar memórias e conhecimentos ancestrais. Ao adotar essas perspectivas, desafia-se as narrativas históricas estabelecidas que, por séculos, ignoraram ou silenciaram as histórias dos povos originários, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e respeitosa da história, particularmente no que diz respeito à transformação territorial de Pindorama.

Frente a essas concepções, Munduruku (2024) destaca que a educação escolar indígena não apenas preserva o conhecimento e as tradições dos povos originários, mas também oferece uma crítica essencial à uniformidade e à monocultura de ideias promovidas pela modernidade. Ele enfatiza que, quando a educação escolar não indígena se entrelaça com as cosmovisões originárias, pode-se alcançar uma compreensão mais profunda da interconexão entre seres humanos e o meio ambiente, desafiando as noções antropocêntricas de progresso e desenvolvimento.

Nesse sentido, a educação escolar indígena se apresenta como um terreno fértil para ressignificar as relações sociais, econômicas e ecológicas, oferecendo alternativas de respeito e valorização das diferenças entre povos originários e não originários. Ao promover uma educação escolar que reconheça e integre essas múltiplas visões de mundo, cria-se uma oportunidade de construir uma sociedade mais plural e consciente de sua diversidade cultural e ambiental.

Perante o exposto, o professor Pupŷkary discorre ainda,

Por isso, nós, indígenas, temos que liderar e contar nossas próprias histórias, dando voz às nossas memórias e cultura. Isso é importante pra nossa sobrevivência e pra lembrar tudo que já perdemos e ainda lutamos pra manter. As pessoas precisam parar de ignorar a violência que sofremos no passado e o silenciamento que ainda enfrentamos hoje. A gente rejeita a ideia de colonização e invasão como algo bom, porque pra nós, não foi. Perdemos muito, inclusive nossas terras. O Brasil é indígena, é nosso. Já estávamos aqui quando os europeus chegaram. Temos que contar essa história do nosso jeito, porque se não fizermos isso, nossa história vai continuar sendo contada pelos não-indígenas, e vamos continuar presos na versão dos brancos (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

A narrativa do professor Coordenador Pupŷkary destaca as profundas transformações provocadas pelo primeiro contato entre os povos originários e europeus, enfatizando as consequências drásticas não apenas para as estruturas sociais e culturais, mas também para o meio ambiente. Essas mudanças afetaram significativamente a identidade, o modo de vida e a sustentabilidade ambiental dos povos originários. Tal narrativa sublinha a necessidade de

reconhecer e valorizar a autonomia e riqueza cultural desses povos, desafiando as perspectivas eurocêntricas e as narrativas colonialistas distorcidas que dominam a historiografia e a educação.

Nesse contexto, a correção das narrativas distorcidas sobre o período de contato, agora reconhecido pelos povos originários como uma invasão, e a inclusão dessas vozes nos currículos escolares são essenciais para uma compreensão mais completa e respeitosa da história brasileira. A superação das visões eurocêntricas e a inclusão dos povos originários na educação escolar apontam para a construção de uma sociedade que aprecia a diversidade cultural e incentiva um diálogo intercultural abrangente. Incorporar as perspectivas originárias na educação não só enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também ajuda a construir uma identidade nacional inclusiva, que honra e celebra a diversidade de suas origens históricas e culturais.

5.2 A teia da vida Pupŷkary: perspectivismos cosmológicos e a interconexão de existências

Para uma compreensão do universo em que atuam os Pupŷkary, se fez necessário mergulhar nas premissas cosmológicas e considerar tanto o processo de construção da identidade contemporânea e suas memórias ancestrais. Diante desse contexto e na percepção que todo ser, nesse caso os Pupŷkary, são seres conscientes biológicos e naturais, contendo saberes e suas formas próprias de narrar o mundo a qual conhecem e que nele vivem e a criação de tudo o que nele existe. Nesta concepção, será conhecida as relações cosmológicas do povo Pupŷkary frente as novas formas de perceber a história milenar no contexto contemporâneo em consonância com as narrativas que comumente é contada pelos mais velhos, e que como hoje é relatada e o porquê com bastante entusiasmo.

Dessa maneira, este capítulo abordou diversas questões essenciais para entender os Pupŷkary em suas particularidades e realidades: qual sua origem, quem são, onde e como vivem; suas cosmologias, abrangendo rituais e sociabilidades festivas; aspectos culturais como, a organização da vida econômica e suas formas de subsistência, bem como, seu modos de viver e suas relações com a natureza, as práticas de educação informal; e o funcionamento da educação escolar indígena dentro de sua realidade.

Para o embasamento das discussões sobre os Pupŷkary, conhecidos pelos não originários como Apurinã, nos valem das ricas e variadas perspectivas oferecidas por

acadêmicos e especialistas. Dentre estes, destacam-se as obras de alguns estudiosos que dedicaram seus esforços à compreensão deste povo, incluindo Fernandes (2018), Link (2016), Apurinã (2019) e Shiel (2004). Além disso, é essencial ressaltar as contribuições de notáveis autores indígenas como Krenak (2009), Munduruku (2006) e Baniwa (2013). Esses autores originários, embora não pertençam ao povo Pupÿkary, trazem uma rica tapeçaria de vivências, anseios, lutas e conquistas que iluminam a complexidade da realidade originária contemporânea no Brasil. Através de seus perspectivismos compartilhados, oferecem um panorama valioso para compreender não apenas os Pupÿkary, mas também as questões mais amplas que afetam os povos originários do país.

Assim, Link (2016), Apurinã (2019), e Shiel (2004), descrevem os Pupÿkary, autodenominados também como Popũkare ou Kãkyte, como um povo originário que habita predominantemente o vale do rio Purus, no Amazonas. A trajetória populacional desse povo é marcante, evidenciando um crescimento significativo desde 1991, quando contavam com aproximadamente 2.800 pessoas, até a estimativa mais recente de cerca de 10.228 originários, segundo o censo do IBGE (2022).

Este aumento reflete não apenas uma expansão demográfica, mas também a complexidade de suas migrações e distribuições, que se estendem por 27 terras originárias ao longo do Rio Purus (Rio Branco - AC, Boca do Acre - AM, Pauini - AM, Lábrea - AM, Tapauá - AM) além da capital Amazonense (Manaus), alcançando ainda, áreas urbanas e estados distantes como Rondônia, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

Conforme o IBGE (2022), essa dispersão geográfica dos Pupÿkary destaca os desafios enfrentados por muitos em termos de reconhecimento e demarcação de terras, bem como as questões de identidade e preservação cultural. Vivendo em comunidades ribeirinhas e urbanas, os Pupÿkary se engajam em lutas contínuas pelo direito à terra e pela sustentação de suas tradições e modos de vida frente às pressões externas e ao avanço da urbanização.

Assim, ao alinhar as contribuições de pesquisadores e autores originários com as informações atuais sobre os Pupÿkary, buscou-se não apenas contextualizar seu estado atual, mas também promover uma compreensão mais profunda dos desafios que enfrentam. Através deste diálogo entre conhecimento especializado e experiências vividas, é possível trazer à luz as nuances da existência originária no Brasil contemporâneo, enfatizando a importância da preservação cultural, do reconhecimento de territórios e da valorização das identidades originárias.

É diante dessas perspectivas que contextualizamos a primeira questão:

- ***Origem narrada pelos Pupÿkary***

Os Pupŷkary apresentam uma identidade enraizada em uma profunda conexão com o território e o cosmos, uma característica amplamente discutida nas obras de Link (2016), Fernandes (2018), Apurinã (2019) e Shiel (2004). Esta conexão transcende a mera ocupação física do espaço, adentrando uma relação simbiótica com a natureza, onde cada elemento, seja ele planta, animal ou fenômeno natural, possui significado e valor intrínsecos. Fernandes (2018) e Apurinã (2019) destacam que a língua, os rituais, as práticas de cura e as tradições orais não são apenas componentes da cultura Pupŷkary, mas sim manifestações vitais de sua cosmovisão, servindo como pilares para a transmissão de conhecimentos ancestrais e para a manutenção da identidade do povo.

Frente a essa concepção, o povo Pupŷkary vêm da concepção de uma ideia de origem da humanidade como um todo na qual, para os Pupŷkary, também se entrelaçam com a cosmovisão da narrativa acerca de Tsorá, na qual Fernandes (2018, p. 38) e Shiel (2004) descrevem que os Pupŷkary, que habitam as regiões de Boca do Acre e Pauini, descrevem o lugar onde vivem como a "terra do meio". De acordo com as crenças que formam o coração de sua visão de mundo, essa área é apenas uma entre várias existentes no universo. Atualmente, encontram-se na "terra do meio", descrita como uma região efêmera, situada entre duas zonas divinas chamadas “Kairiko e Ipotoxite”. Nestas últimas, Fernandes (2018) diz que, a juventude é renovada, doenças e morte são desconhecidas, e a escassez de alimentos é um conceito inexistente. A trajetória dos Pupŷkary nesse espaço é vista pelos mais velhos como uma jornada mítica fracassada de migração entre essas terras sagradas, impulsionada pela volatilidade de seu espírito selvagem.

Essas narrativas coletadas e documentadas pelos autores mencionados, são pouco reconhecidas pelos Pupŷkary mais novos de Lábrea. Ficando relatado pelos os mais idosos, cuja memórias já estão sendo esquecidas. E quando há jovens que se dispõe a contar essas histórias, sempre há conflitos de informações e divergências nas próprias interpretações narradas por eles. O que demonstra uma fragilidade na transmissão oral dessas tradições e um possível risco de distanciamento cultural.

Essa falta de reconhecimento e valorização das narrativas entre os jovens Pupŷkary pode estar atribuída a diversos fatores, como a influência de culturas externas, a urbanização e a ausência de iniciativas que promovam a preservação e a valorização das histórias dos povos. Essa situação evidencia a necessidade de projetos e políticas que incentivem a documentação, a revitalização e valorização das tradições orais em consonância com a educação escolar indígena de maneira que respeite e envolva as novas gerações, garantindo assim a continuidade e a integridade do patrimônio cultural dos Pupŷkary.

Portanto, durante a pesquisa, as histórias ancestrais do povo Pupŷkary foram especialmente relatadas pelo professor bilíngue João Pupŷkary, considerado um dos principais contadores das tradições do seu povo no município de Lábrea. Ao ser indagado sobre a origem cosmológica dos Pupŷkary, ele expressou:

Veja bem, quando se fala de estudos científicos, a nossa gente ainda não sabe muito bem explicar como a gente chegou aqui. Mas eu já ouvi falar da história do Estreito de Bering, li um pouco sobre isso. Mesmo assim, eu acredito na história que é contada nas nossas crenças, porque a gente sabe de onde veio pela nossa ancestralidade. As histórias antigas do nosso povo fazem sentido pra nós. No mundo científico, como dizem os estudiosos de hoje, sabemos que nós, os Pupŷkary, viemos das terras lá de Boca do Acre e Acre. É o que ouvimos e sabemos hoje. Eu acredito nessas histórias que alguns estudiosos contam. Eu mesmo já ouvi essas histórias porque sempre procuro aprender mais sobre a nossa história, e também porque tenho uma conexão forte com os parentes Pupŷkary de Boca do Acre e outros lugares, participando sempre dos encontros e movimentos do nosso povo com eles (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

A fala do professor João ressalta a profunda conexão e o esforço contínuo em entender melhor a origem e o caminho percorrido pelo povo Pupŷkary. Ele enfatiza a importância dos intercâmbios culturais e o compromisso pessoal com a manutenção dos saberes ancestrais. Além disso, a professora Pupŷkary compartilha sua experiência, destacando os desafios atuais enfrentados pelo povo Pupŷkary em preservar sua cultura e língua materna.

Sempre dizem pra gente que é importante juntar as histórias dos povos indígenas nas atividades escolares. Mas, quando a gente chega nas comunidades pra trabalhar e tenta fazer isso, visitando as famílias pra ouvir suas histórias, a gente enfrenta muitas dificuldades. Muitas vezes, eles não querem falar, por vergonha ou medo de serem enganados. Eles pensam ou dizem que a gente vai ganhar muito dinheiro com as histórias deles. Acho que isso acontece porque, no passado, suas culturas foram usadas sem respeito. Alguns até pedem pagamento pra compartilhar suas histórias tradicionais. O que eles talvez não entendem é o quanto compartilhar essas histórias é importante pra manter viva a história indígena e a identidade deles (Professor Mamury, 30 anos, Professor Indígena).

A professora Pupŷkary complementa as preocupações do professor João sobre os desafios no fortalecimento e transmissão das tradições do povo Pupŷkary. Eles destacam a importância de integrar essas histórias às atividades escolares, enfatizando a necessidade de um esforço consciente para valorizar os saberes tradicionais e as cosmovisões originárias. Esse processo é crucial para estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo, onde os conhecimentos originários são reconhecidos não apenas como conteúdo educativo, mas como elementos fundamentais da identidade cultural dos Pupŷkary.

Diante do discurso da professora, sublinha-se a importância de os jovens reconhecerem o valor dessas narrativas para evitar que se distanciem e esqueçam ao longo do tempo. Para ela, promovendo encontros e diálogos entre diferentes gerações e comunidades Pupŷkary, busca-se

fortalecer a afirmação e revitalização da língua e cultura, garantindo assim a preservação de uma rica herança para as futuras gerações.

Em consonância, Cardoso (2011) e Grupioni (2004) destacam a importância de que os reconhecimentos das culturas e identidades dos povos originários estejam vinculados a novas possibilidades de construção de caminhos frente às formas contemporâneas de interação e posicionamento desses povos na sociedade envolvente. Para tanto, é essencial a criação de novos paradigmas que respeitem o pluralismo cultural e valorizem as identidades étnicas, pautando-se na compreensão e valorização das culturas, costumes e saberes tradicionais dos povos originários, promovendo assim, uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

No entanto, entende-se que, a cosmologia ancestral, revela uma conexão profunda com o oculto e a magia, enraizada em narrativas e crenças que encantam e influenciam sua compreensão do mundo e da existência originária. Esses elementos místicos não apenas moldam a história e a cultura dos Pupŷkary, mas também permeiam suas práticas diárias, suas relações com a natureza e suas concepções sobre a vida e o universo. Essa visão mística é um aspecto integral que também deve ser reconhecido e valorizado dentro do contexto educacional e cultural, enriquecendo ainda mais a compreensão e o respeito pelas tradições deste povo.

Baseados nesses pressupostos, o professor João Pupŷkary compartilha a narrativa da origem de seu Povo segundo os saberes ancestrais:

A história dos povos Pupŷkary fala sobre um tempo antigo quando os nossos ancestrais indígenas viviam em uma terra cheia de pecados, junto com outros povos, todos cometendo erros e vivendo em uma terra amaldiçoada. Tsurá, que é como chamamos o nosso Deus, não gostou nada disso. Então, ele decidiu ajudar. Enviou uns seres celestiais chamados Ítsamanyry, que são como anjos, com a missão de levar os indígenas para um lugar melhor, uma terra sagrada cheia de comida e alegria, onde eles poderiam viver bem e longe de tudo que era ruim, mas eles precisavam fazer isso rápido, antes que a única passagem para esse lugar se fechasse. Os Ítsamanyry explicaram também, que só poderiam levar os indígenas para essa terra maravilhosa, depois que purificassem todos eles e por isso, era necessário antes de tudo, que todos passassem por um processo de purificação primeiro. Essa purificação era preciso porque todos os indígenas precisavam se livrar de todos os seus pecados através desse processo de purificação antes de iniciar a viagem. Além disso, falaram de uma regra importante para o caminho da viagem, eles só poderiam comer quaisquer frutas, mas somente o açaí e tinham que se apressar porque a passagem não ficaria aberta para sempre. Então, os Ítsamanyry começaram a purificar os indígenas, soprando sobre suas cabeças. Conforme sopravam, os pecados (simbolizados por tapuru) saíam pelas as orelhas, nariz, boca e olhos como se fossem as ações ruins cometidos. Após a purificação, eles começaram a viagem de forma rápida com medo da passagem fechar, mas logo os indígenas sentiram fome, e a maioria não seguiu as regras que os anjos haviam explicado, comendo assim, todas as frutas que encontravam pelo caminho. Os Ítsamanyry, então, levaram apenas os poucos que obedeceram, mas ao perceberem que maioria tinham ficado para trás, decidiram voltar para buscá-los novamente. Mas quando chegaram, viram que os indígenas continuavam comendo todas as frutas proibidas, então, os anjos avisaram que eles estavam contaminados pelo pecado novamente e precisavam de outra purificação. Porém, os anjos avisaram que o tempo estava acabando e a passagem se fechando. Neste momento os Ítsamanyry, começaram a purificar os indígenas

novamente, e novamente caiu vários “tapuru” da cabeça deles. Depois saíram depressa, correndo, com medo da passagem se fechar. Mais de novo os indígenas sentiram fome, e ficaram parados comendo tudo o que encontravam, e dessa vez, os anjos foram embora com os que acompanharam e não voltaram mais para buscar os indígenas que ficaram comendo as frutas proibidas. Os que ficaram em pecado, logo perceberam que os Ītsamanyry não voltariam mais e correram atrás deles. Quando chegaram à beira de um rio largo, que não dava de ver o outro lado, viram os Ītsamanyry e os poucos indígenas que os seguiram atravessando por um arco-íris, que já estava só pela metade, e por isso eles não conseguiram mais passar, porque a passagem (arco-íris) já estava fechando. Eles ficaram desesperados, chorando e pedindo para serem levados, mas era tarde demais. Os que conseguiram atravessar encontraram a terra prometida, um lugar lindo cheio de diversas frutas (fruta pão, araticum, açaí, patoá, ingá-boi, e etc.) e animais (porco-espinho, veado-capoeira, veado-roxo, tamanduá-bandeira, paca, cutia, anta, onça-pintada e outros), onde viveram felizes (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Em consonância, o professor Tūpary Pupŷkary vincula essa narrativa à dispersão do Povo Pupŷkary em diversos lugares e cidades diferentes. Para ele, a narrativa sugere que os originários que se atrasaram na migração, conforme a lógica da história, são os ancestrais que deram origem aos povos Pupŷkary advindos do Peru ao Amazonas. Segundo essa visão, ele expressa:

Para mim, a história de Ītsamanyry (anjo), figura celeste enviada por Tsurá (Deus), também tem uma interpretação relacionada com a narrativa ancestral do nosso povo, que conecta diretamente com a nossas dispersões do próprio povo. Isso se deu por sermos um povo nômade e também, por ser um povo de Guerreiros e isso ocasionava muitas brigas entre si, assim como muitas mortes. Isso foi afetando muitos do nosso povo e assim eles foram se distanciando uns dos outros. Tanto que, aqui em Lábrea, as aldeias e comunidades mais distantes entre os indígenas são do meu próprio povo. E ainda, a nossa história de Ītsamanyry, não fala apenas da origem de nossa civilização, mas ela nos ensina valores, enfatizando a importância de seguir conselhos, e respeitar as promessas de Tsurá, para que assim, nós, indígenas, possamos usufruir de um futuro melhor. Esse pensamento nos leva também, a reconhecer as consequências erradas de nossas escolhas, onde devemos sempre, refletir na desobediência como algo que exige atenção (Professor Tūpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Sobre essas questões, Apurinã (2019) aborda a narrativa sobre a origem do universo, oferecendo uma explicação detalhada sobre a existência do povo Pupŷkary, da "Terra Sagrada" e dos Utsamanery (Jaburu), uma narrativa que coincide com os relatos de João Pupŷkary.

Conta-se que, no mundo passado, que acabou em água, os Apurinã eram imortais e moravam em uma terra onde nada adoecia, estragava ou morria. Vinham com os Utsamanery, migrando dessa terra para outra, também de imortalidade. Ao longo do caminho que percorriam, tinham a companhia de outros povos indígenas, os quais seguiam à sua frente, guiados por uma ave chamada puturuku (chefe do uru), que ia abrindo o caminho. Durante o percurso, os Apurinã, seguindo o exemplo do povo Kaxarari, encantaram-se em demasia com as coisas da terra em que vivemos hoje; sempre que encontravam um pé de fruta, eles paravam para coletar e comer, ali permanecendo por vários dias. Com isso, eles ficaram para trás, separando-se dos outros povos, o que resultou em sua permanência nesta terra morredoura (Apurinã, 2019, p. 55).

Em consonância com o estudo das tradições originárias e sua relação com o espaço geográfico e espiritual, Shiel (2004) destaca uma perspectiva interessante sobre a estrutura

cosmográfica do povo Pupŷkary. Segundo ele, esta cosmografia é composta por três terras distintas, cada uma com seu significado e propósito específicos na visão de mundo desse povo. Na narrativa da criação e migração inicial, os Pupŷkary, juntamente com os Kaxarari e os Otsomaneru, iniciam sua jornada em Kairiko, descrita como a casa de pedra, que simboliza o ponto de partida ou a origem. O objetivo dessa migração era alcançar Ipotoxite, conhecida como a terra sagrada, um lugar idealizado onde esses povos poderiam estabelecer-se e prosperar longe das adversidades. No entanto, durante a jornada, a beleza das frutas silvestres encontradas pelo caminho provou ser uma distração fatal. Tanto os Kaxarari quanto os Pupŷkary foram seduzidos por essas tentações terrenas, o que os levou a perder a oportunidade de entrar em Ipotoxite. Essa perda simboliza um momento de falha ou desvio moral e espiritual, resultando em sua permanência na terra do meio, também chamada de terra morredoura.

Link (2021) também aborda a narrativa da Terra do Meio, onde os Pupŷkary ficaram presos. Em sua perspectiva explorada, esta região é caracterizada como um lugar de existência transitória e aprendizado, marcado por limitações e mortalidade, em contraste com a imortalidade e a abundância prometidas em Ipotoxite. Essa descrição não apenas contextualiza a situação atual do povo Pupŷkary dentro de seu universo cosmológico, mas também ressalta lições valiosas sobre a necessidade de manter o foco e resistir às tentações, um tema recorrente em diversas culturas e tradições espirituais pelo mundo.

Em uma análise mais profunda, Link (2021) discorre sobre como a cosmovisão Pupŷkary define esse povo como um "povo do meio", uma designação que historicamente evoluiu para uma transcendência teológica. A memória mítica dos Pupŷkary, posicionando-os entre Kairiku e Iputuxity, ilustra as migrações ancestrais Aruak e o apelo pela abundância do Médio Purus. Todavia, a chegada dos não originários, marcada por conflitos e enfermidades, alterou profundamente essa narrativa, transformando a Terra do Meio em uma terra morredoura. Esse dinâmico processo de reinterpretação cosmológica persiste, situando os Pupŷkary atualmente entre Manaus e Rio Branco, áreas onde eles continuam a navegar entre duas realidades de fartura.

Sobre isso o professor Pupŷkary, narra acerca dessa contextualização:

Olha, eu já ouvi essa história. Na verdade, cresci ouvindo ela dos meus pais e mais velhos da minha família e também, hoje, dos amigos que fiz nos encontros entre o Acre e o Amazonas, principalmente em Boca do Acre. Tanto os mais velhos da minha família quanto os amigos de lá dizem que o Kairiko é um lugar sagrado, protegido por entidades místicas, segundo as tradições do nosso povo Apurinã, né. Lá, falo desse lugar sagrado, não se pode mexer na paz ou danificar nada. As árvores gigantes que conhecemos aqui, lá no Kairiko são pequenas, e dá pra colher os frutos direto dos galhos com facilidade. Os animais de lá são diferentes, únicos né, e alguns deles até falam com a gente, nos repreendendo quando a gente comete algum erro (João Pupykary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Sobre isso, lembro que, minha avó, uma vez me contou que o pai dela falava de uma cachoeira maravilhosa, onde Iakuneru, a mãe de Tsurá, tomava banho. Quando ela saía da água, parecia sempre mais jovem e bonita. Também tinha os irmãos de Tsurá, que usaram pedras pra bloquear o rio, impedindo que uma cobra gigante o levasse depois de engoli-lo. Essas pedras ainda estão lá. Dizem que Tsurá foi quem deu vida a todos os seres, e que o pai de Tsurá, conhecido como Atukatxi, significa sol. E lá, nas bandas do rio Punicici, afluente do rio Ituxi, onde dizem que fica essa casa de pedra, ainda é possível encontrar um indígena transformado em pedra, com escritas na testa que têm um significado que não lembro bem. Desde pequena, essa história sempre me encantou (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

O que se percebe é que existe semelhanças nas histórias contadas, se diferenciando apenas nos detalhes específicos e nas interpretações culturais que cada povo tem sobre os eventos descritos. As narrativas do povo Pupŷkary (Apurinã), embora distintas em alguns aspectos, convergem na ideia de uma migração guiada por entidades sobrenaturais, que levam seus povos a terras prometidas após superarem provações e desafios. Ambas as histórias refletem uma compreensão profunda de um mundo espiritual que influencia diretamente a realidade física e a organização social.

Essas tradições orais não apenas servem como relatos históricos de suas origens, mas também como ferramentas de ensino moral e espiritual, enfatizando a importância da obediência, da pureza, e do respeito às leis do cosmos e às divindades. Em consonância, Link (2021) reafirma que, para os Pupŷkary, a narrativa reforça a necessidade de seguir os caminhos retos para evitar a perdição e garantir o bem-estar futuro, enquanto para os Apurinã, destaca a consequência da distração e do deslumbramento com as tentações terrenas, que resultaram em sua permanência em uma terra de mortalidade.

Este paralelo cultural e espiritual entre as histórias indica uma rica tapeçaria de crenças e valores que moldam a identidade e a coesão social dentro de cada comunidade. Por isso, essas narrativas são essenciais para a educação das novas gerações, pois não somente ensinam sobre a história e a cultura de seu povo, mas também sobre os princípios éticos e espirituais que devem orientar suas vidas.

A valorização e o reconhecimento dessas histórias ancestrais dentro de contextos educacionais mais amplos podem promover um maior respeito e compreensão intercultural. A inclusão dessas narrativas em currículos escolares ajudaria a fomentar um diálogo mais rico entre diferentes culturas e a incentivar uma apreciação mais profunda das tradições originárias, contribuindo para a preservação de seu patrimônio cultural imaterial.

Assim, ao comparar e analisar essas histórias, torna-se evidente que, apesar de suas particularidades, elas compartilham uma essência comum que ressoa com temas universais de

redenção, migração e transformação, fundamentais para a compreensão da humanidade sobre si mesma e sobre o universo.

- ***Quem são, onde e como vivem os Pupŷkary?***

O povo Apurinã, conhecido por sua autodenominação Pupŷkary, ocupa a Terra Indígena Caititu em Lábrea, Amazonas, que foi a primeira terra demarcada na região em 1991, conforme informações de Urruth (2015). Este território, próximo ao centro urbano de Lábrea e apenas 1,5 quilômetros distante do centro da cidade, é rico em recursos naturais e tem enfrentado desafios devido à sua proximidade com a urbanização. Os Pupŷkary têm respondido a esses desafios ao implementar práticas de uso coletivo da terra, como sistemas agroflorestais, e intensificar a produção de alimentos tradicionais como farinha e açaí. Este grupo também é renomado pela coleta sustentável de castanha-do-Brasil, refletindo a constante melhoria de suas práticas agrícolas e de coleta.

Historicamente temidos como guerreiros por outros povos originários, os Pupŷkary conseguiram preservar sua cultura e resistir à escravidão durante a exploração invasora, especialmente dos seringalistas que buscavam explorar a bacia do Purus, abrangendo os estados do Acre, Amazonas e Rondônia. Urruth (2015) descreve também a estrutura social deste povo, dividida em dois clãs principais: os Xuapuryneri, que consomem porquinho do mato e evitam certas aves, e os Metymanety, que não consomem essa carne.

No entanto, Fernandes e Silva (2018) relatam que os Pupŷkary se veem como um “povo ou gente da floresta” (Pupŷkarywakory) e formam uma unidade étnica ao longo do Rio Purus. Eles compartilham uma língua da família Arawak/Maipure, além de uma ancestralidade e cosmovisão comuns. Com mais de dez mil pessoas, sua história foi profundamente impactada pelos ciclos da borracha na Amazônia. No entanto, conseguiram assegurar a demarcação de grande parte de seu território, fortalecendo seu direito de viver de maneira sustentável e em harmonia com a floresta.

Em consonância, Apurinã (2019) acrescenta e confirma que este povo pertence ao subgrupo Purus da família linguística Aruak e mantém laços culturais com os Manchineri e, em menor escala, com os Kaxarari, devido as narrativas cosmológicas compartilhadas sobre a origem comum na "Terra Sagrada" de Iputuxite. A nomenclatura "Apurinã" é derivada dos Jamamadi, mas "Pupŷkary" é usado para enfatizar a distinção étnica e orgulho cultural, significando "gente diferente". Suas raízes tradicionais estão na região do Ituxi, perto de Kairiko, a "Casa de Pedra", um marco cultural e espiritual significativo para o povo Pupŷkary.

É notório que as visões dos autores podem ser ora divergentes, ora complementares. No contexto deste estudo, as informações obtidas por meio dos participantes da pesquisa, que são originários do povo Pupŷkary, entrelaçam-se profundamente com as contribuições do autor Apurinã. Sendo ele mesmo parte desse povo, as narrativas dos participantes e as informações apresentadas por Apurinã oferecem um comparativo rico e complementam a complexidade envolvida em resgatar a história milenar de um povo que foi silenciado por séculos.

Além de sua luta pela demarcação da Terra Indígena Caititu, que Urruth (2015) descreve como um marco legal crucial para os Pupŷkary em Lábrea, a cosmologia e as práticas culturais desse povo desempenham um papel central na sua resistência e identidade. A demarcação do território não é apenas uma vitória legal, mas um reflexo da persistência dos Pupŷkary em manter seu vínculo ancestral com a terra, enfrentando a expansão urbana e a exploração econômica. Essa batalha é intrinsecamente ligada à sua concepção de mundo, à sua cosmologia e às suas práticas culturais, como apontado por Wanderley (2013) e Shiel (2004).

A visão de mundo dos Pupŷkary, estruturada em duas nações sociais, Xuapurynery e Metymaney, e na crença de que o universo é um plano redondo sustentado por forças divinas, Kakai Yutywākatory e Wenoweno Hāwite, destaca a profundidade de suas crenças e a interconexão entre o espiritual e o material. A percepção do mundo como predominantemente aquático, com rios e igarapés abundantes, não apenas molda sua relação com a natureza, mas também reforça a importância de preservar seu território, visto como sagrado e vital para a sua sobrevivência física e cultural.

A luta dos Pupŷkary pela preservação de suas terras está profundamente entrelaçada com o fortalecimento de sua cosmologia e estrutura social, sendo impossível dissociar essa defesa territorial de suas crenças e visão de mundo. A relação que eles mantêm com o espaço que habitam reflete não apenas a necessidade de manter sua identidade e autonomia frente às pressões externas, mas também uma conexão espiritual com o território, que é parte integrante de sua cultura e estrutura social.

A narrativa de criação dos Pupŷkary reforça ainda mais essa interconexão. Tsurá, uma figura central nas narrativas cosmogônicas desse povo, é creditado com a criação de várias terras, cada uma ligada a elementos celestiais, como o sol (Atukatxy) e a lua (Kasyry), além de terras sagradas originadas de pedras, como Axātary, Mepa e Kupa. Tsurá também simboliza a ascensão espiritual, conduzindo as almas dos mortos para uma terra superior, enquanto os povos vivos, tanto originários quanto não originários, permanecem na terra.

Dessa forma, a preservação das terras dos Pupŷkary não é apenas uma questão de território físico, mas também uma expressão da cosmologia que organiza sua existência. A

defesa de suas terras representa a proteção de suas narrativas cosmológicas e da sua visão de mundo, em que o espaço físico e espiritual é indissociável. A conexão entre suas lutas contemporâneas e sua cosmologia reflete a profunda relação que os Pupÿkary mantêm com o território, o que fortalece sua identidade frente às adversidades impostas pelo contato com o mundo não originário.

Além dessas contextualizações, uma narrativa particularmente reveladora é destacada nos estudos de Wanderley (2013), que menciona o relato de um Pupÿkary chamado Norá. Ele afirma que o povo Pupÿkary "veio da pedra". Segundo essa tradição, durante uma lua nova, um grande estrondo partiu uma pedra, conhecida como Kairiku, dando origem aos Apurinã e outros povos. Kairiku é descrita como um lugar sagrado, habitado exclusivamente por pajés que alcançaram Iputuxite, uma terra mítica considerada o "fim do mundo", situada além do mar e possivelmente nas cabeceiras do rio Ituxi.

Essa narrativa não apenas fortalece a relação espiritual e ancestral dos Pupÿkary com o território, mas também destaca a importância simbólica e cosmológica que lugares sagrados, como Kairiku, possuem na construção da identidade e cosmovisão desse povo. Assim, a pedra de onde os Pupÿkary acreditam ter se originado representa muito mais do que um simples marco geográfico; ela carrega significados profundos relacionados à criação, à espiritualidade e à conexão com o mundo natural e sobrenatural.

Essas narrativas, embora se cruzem em alguns pontos, também revelam tensões entre a autoidentificação cultural e a imposição de identidades externas. O termo "Apurinã", conforme Fernandes e Silva (2018) e Apurinã (2019), reflete uma denominação externa, enquanto "Pupÿkary" ressalta uma autoidentificação que reivindica uma distinção cultural e política. Essa tensão é um reflexo das dinâmicas dos invasores que ainda permeiam as interações entre os povos originários e o Estado ou outros atores externos.

Essa integração de perspectivas fornece uma visão abrangente que abarca desde a demarcação territorial e a conservação ambiental até o fortalecimento da língua e da cultura. Juntos, esses elementos ilustram a luta dos Pupÿkary para manter sua identidade e autonomia em um mundo que continua a desafiar suas tradições e direitos. A discussão sobre as origens e o significado dos nomes que lhes são atribuídos é crucial para entender a complexidade de suas experiências e aspirações. Portanto, essas fontes, ao serem consideradas conjuntamente, destacam a riqueza e a profundidade da história e cultura Pupÿkary, enquanto também apontam para as contínuas lutas pela autodeterminação e reconhecimento em um contexto de crescentes pressões externas.

- **Tsurá, o “Deus” dos Pupŷkary**

Seguimos as narrativas cosmológicas frente ao Deus do povo Pupŷkary. A divindade, para os seres humanos, é uma figura central em sua compreensão do universo e da vida. Tsurá é venerado como o criador e mantenedor do equilíbrio natural, sendo fundamental nas práticas culturais e espirituais dos Pupŷkary.

As histórias e narrativas sobre Tsurá são passadas de geração em geração, reforçando os valores e a cosmovisão deste povo. Segundo essas narrativas, Tsurá não apenas deu origem ao mundo e a todas as suas criaturas, mas também continua a influenciar o curso dos eventos naturais e humanos. Ele é invocado em rituais e cerimônias que celebram a fertilidade da terra, a abundância das colheitas e a harmonia entre as pessoas e a natureza.

Para os Pupŷkary, a relação com Tsurá transcende a mera adoração; é uma parceria sagrada em que ambos, divindade e povo, compartilham a responsabilidade de cuidar do mundo. Assim, a presença de Tsurá é sentida em todos os aspectos da vida diária, desde os momentos de reflexão espiritual até as atividades mais cotidianas.

A reverência a Tsurá também é manifestada na arte, na música e nas danças tradicionais, cada uma delas carregando símbolos e significados que remontam às histórias antigas. Esses elementos culturais não apenas preservam a memória de Tsurá, mas também fortalecem a identidade e a coesão do povo Pupŷkary.

Para Apurinã (2019), Tsurá é muito mais que um simples Deus; ele é o coração pulsante da cultura Pupŷkary, uma entidade que representa o elo indissolúvel entre o sagrado e o mundano, entre o passado ancestral e o presente vivido. A concepção do sagrado que envolve Tsurá vai além de uma prática ancestral amplamente difundida entre o povo Pupŷkary. Essa concepção abarca não apenas os valores espirituais ancestrais e a visão de sacralidade da natureza e dos povos que nela habitam, mas também representa o coração da ancestralidade do povo Pupŷkary. Para Apurinã (2019), o Tsurá pode inspirar a reconexão espiritual entre o homem e a natureza, assim como entre a vida e a morte.

Frente a essa contextualização, o coordenador Pupŷkary traz a narrativa que conhece sobre a origem de Tsurá:

Meu pai uma vez me contou sobre a origem do povo Apurinã. Segundo ele, há muito tempo, os Apurinã eram governados por três seres poderosos, quase divinos, chamados de grandes homens devido à sua força e tamanho. Entre eles, o mais forte era Atukatxi, que se destacava por ser o líder. Ele e seus companheiros eram descritos como fortes e um pouco peludos, semelhantes ao macaco paruaçu de hoje. Entre o povo, havia uma jovem bela chamada Iakuneru, que era especialmente admirada por Atukatxi e cuidada pelos três. Iakuneru era submissa a esses líderes e responsável pelos afazeres domésticos da casa desses seres, enquanto eles trabalhavam fora. Ela tinha a obrigação de manter a casa organizada, mas foi proibida de mexer em um baú que pertencia a Atukatxi. Curiosa, um dia quando ele estava fora, Iakuneru abriu

o baú e encontrou um objeto conhecido como mexicano, usado para cheirar rapé. Ao soprar no mexicano, um espírito em forma de homem surgiu, e ela se encantou por ele, iniciando um relacionamento secreto. Então, sempre que Atukatxi e os outros dois seres saíam para trabalhar, Iakuneru usava o mexicano, um instrumento que o povo Pupŷkary usava para cheirar rapé, para invocar um espírito que se transformava em homem. Curiosa sobre a identidade desse homem, Iakuneru decidiu marcar suas costas com tinta de jenipapo durante um encontro íntimo, esperando identificá-lo entre os outros homens do grupo, que trabalhavam sem camisa, quer dizer, não usavam roupas. No entanto, quando procurou no dia seguinte, não encontrou ninguém com marcado com a tinta do jenipapo. Voltando para casa e mexendo novamente no baú, ela percebeu que o mexicano estava manchado com a tinta, o que a levou a entender que o homem era na verdade um espírito que emergia do mexicano. Iakuneru acabou engravidando do espírito, e sua avó, que a criava como se fosse sua mãe, começou a ajudá-la a esconder a gravidez para protegê-la de possíveis represálias dos três seres. Nos primeiros meses foi fácil, mas com o tempo se tornou mais difícil esconder a gestação. Além de seus afazeres domésticos, Iakuneru também tinha que cuidar dos três homens peludos, semelhantes ao macaco paracu. Ela era responsável por limpar os insetos presos em seus pelos, semelhantes aos besouros rola-bosta. Iakuneru tinha que esmagar esses "piolhos" entre os dentes sempre que os homens voltavam da mata após um dia de caça ou trabalho. Inicialmente, a avó-mãe de Iakuneru sugeriu que ela usasse carvão para enganar Atukatxi durante a limpeza dos besouros rola-bosta, que eram considerados os "piolhos" dele. A ideia era que, ao invés de esmagar os insetos entre os dentes, Iakuneru jogasse o besouro fora discretamente e mordesse um pedaço de carvão, reproduzindo o estalo característico que o besouro fazia ao ser esmagado. Porém, conforme a gestação de Yakunero avançava, tornou-se mais difícil manter a farsa, especialmente quando o carvão acabou. Um dia, sem carvão, ela teve que morder um dos besouros e acabou vomitando devido aos enjoos da promovidos pela a gravidez, o que levantou suspeitas. Quando os seres tentaram atacá-la com o objetivo de matá-la, ela conseguiu escapar e se esconder no forro (flechal) da casa, conhecido localmente para a gente que é originário, como "flechal". Iakuneru passou a viver escondida no flechal enquanto os três seres procuravam por ela sem sucesso. Durante esse tempo, em um dia em que os seres voltaram da caça e começaram a "tratar" os animais, limpando-os e tirando seus couros, aconteceu algo inesperado. Nesse processo de tratar os animais, muitas vezes, eles queimavam esses animais com couro e tudo. Foi em um desses momentos que, a fumaça do pêlo queimado subia até onde Iakuneru estava escondida, e lhe causou náuseas (entojo como é falado por nós Pupŷkary). Para evitar que seu vômito caísse e revelasse sua localização, Iakuneru cuspiu em um pequeno vaso, conhecido como "cuinha". Com o passar do tempo, porém, a cuinha se encheu e, acidentalmente, ela cuspiu demais e o conteúdo derramou sobre as costas de um dos homens grandes. Eles então olharam para cima, descobriram Iakuneru e, ao perceberem sua gravidez, brutalmente a mataram. Eles removeram seus órgãos, incluindo o útero com os fetos, e jogaram no mato. Curiosamente, o útero caiu ao pé de um algodoeiro, onde o cordão umbilical se enrolou ao redor do tronco. Este algodoeiro, então, começou a nutrir os trigêmeos dentro do útero como se fosse um ninho. As crianças continuaram a crescer, protegidas pela planta, até que a fibra do algodão formou uma espécie de bolsa ao redor deles, permitindo que sobrevivessem e se desenvolvessem. Com o tempo, o útero que havia se transformado em ninho no algodoeiro abrigava três crianças, uma delas sendo Tsurá, que mais tarde se tornaria uma divindade para o povo Pupŷkary (Apurinã). Dada a sua origem mística, filho de um espírito, Tsurá e seus irmãos eram percebidos pelos outros como se fossem pequenos passarinhos, mas na realidade, eles eram até então, seres humanos. No local onde estavam, o ninho de algodão parecia uma bolsa confortável que servia como um ninho de passarinho. Um dia, a bisavó-avó de Tsurá, que era mãe-avó de Yakunero, os encontrou cantando no ninho. Ela decidiu adotá-los, levando-os para sua casa, a mesma em que ela havia vivido com a mãe deles e os três seres responsáveis pela morte de Yakunero. Ela cuidava das crianças, mantendo-as escondidas sob uma cuia, fazendo-as parecer que verdadeiramente, eles eram passarinhos para os demais. Durante o dia, ela alimentava os "passarinhos" com insetos como grilos, gafanhotos e besouros, alimentos típicos de aves, que ela jogava

debaixo da cuia. À medida que cresciam, as crianças começaram a revelar sua verdadeira natureza humana para sua bisavó-avó. Ela então percebeu que eles eram, de fato, os filhos de Iakunero. Ciente do perigo que eles enfrentavam, especialmente dos seres que haviam matado a mãe deles, a bisavó-avó temia pela segurança dos três. Os irmãos, sabendo do risco, mantinham-se escondidos, transformando-se em passarinhos sempre que os três seres se aproximavam. Porém, à medida que cresciam, tornava-se cada vez mais difícil enganar os seres dominantes sobre sua verdadeira forma. Eventualmente, a bisavó-avó, acidentalmente, revelou aos irmãos que a mãe deles havia sido morta pelos três seres. Com essa descoberta, os irmãos começaram a planejar como vingar a morte de sua mãe. Conforme cresciam, os filhos de Iakunero começaram a planejar como vingar a morte de sua mãe. Eles perceberam que, apesar de tudo, a bisavó-avó continuava submissa aos três seres dominantes, liderados por Atukatxi. Embora ela os protegesse, os irmãos desconfiavam dela porque parecia que ela compartilhava informações sobre eles com os seres. Isso os deixava confusos e inseguros quanto ao afeto da mulher que os criava. No entanto, eles não perceberam inicialmente que as informações que ela passava eram falsas, destinadas a enganar os seres para ajudar os irmãos a planejar um ataque contra Atukatxi. Com o tempo, os irmãos amadureceram e começaram a se misturar com outras pessoas, sempre mantendo o foco em como executar sua vingança. Entre os três irmãos, um deles era Tsurá, que mais tarde seria venerado como uma divindade pelo povo Pupÿkary (Apurinã). Tsurá era o mais frágil dos três; sempre magro e o mais doente desde o nascimento, sendo falado pelos nossos ancestrais, que ele era uma criança que tinham muitas feridas em seu corpo, principalmente na bunda. Assim, ele é relatado entre os três irmãos, como o último a nascer e frequentemente enfermo durante a infância. No entanto, ele era diferente de seus irmãos que eram mais robustos e fortes. Apesar de sua fragilidade física, Tsurá possuía um dom místico único: ele tinha o poder de fazer com que as pessoas os vissem como passarinhos, uma habilidade que seus irmãos não compartilhavam. Esse talento especial se tornou central nos planos de vingança contra os três seres que haviam assassinado sua mãe. Os irmãos sabiam que não podiam enfrentar diretamente esses seres, que eram maiores e mais fortes. Portanto, eles meticulosamente elaboraram uma estratégia para superar essas adversidades e conseguir sua tão almejada vingança. Os irmãos, planejando vingar a morte de sua mãe, foram até a beira de um igarapé para tomar banho, local onde havia um cipó preso ao galho de uma árvore alta. Eles brincavam de se balançar no cipó e se lançar na água, uma típica brincadeira infantil. Durante essa brincadeira, um dos três homens responsáveis pela morte de sua mãe se aproximou e começou a observar. Tsurá, que possuía habilidades místicas, manipulou a percepção do homem para que ele visse uma ilusão: parecia que ao se soltarem do cipó, os irmãos caíam sobre um toco de madeira pontiagudo que os feria, mas eles saíam rindo e continuavam a brincar, como se nada tivesse acontecido. Encorajado pela aparente diversão, o homem pediu para participar da brincadeira. Os irmãos, fingindo entusiasmo, incentivaram o homem a balançar-se mais forte no cipó. Ele se puxou para trás, ganhando impulso, e ao se soltar, em vez de cair na água como os irmãos, caiu diretamente sobre o toco de madeira real e pontiagudo, que estava estrategicamente posicionado. O impacto foi tão violento que o homem morreu instantaneamente, vítima da armadilha cuidadosamente planejada pelos irmãos. Após eliminar o primeiro dos três homens, os irmãos planejaram como lidar com o segundo. Eles conheciam bem os caminhos habituais que cada um dos homens percorria na mata, seja para caçar ou para realizar suas atividades diárias. Assim, eles esperaram o segundo homem no trajeto que ele frequentava e prepararam uma armadilha utilizando um cacho de anajá, que é um tipo de coquinho muito duro encontrado na região. Quando o homem se aproximou, ele viu os irmãos brincando com os coquinhos. Tsurá, que possuía poderes místicos, fez com que o homem enxergasse uma cena ilusória: os irmãos pareciam estar quebrando os coquinhos usando uma marreta para golpeá-los contra os próprios testículos, como se isso fosse um jogo divertido e sem dor. Na visão do homem, após quebrarem os coquinhos, eles comiam a fava de dentro, o que parecia muito agradável. Intrigado e tentado pela aparente facilidade da brincadeira, o homem decidiu que também queria tentar. Influenciado pela ilusão criada por Tsurá, ele colocou um coquinho sobre seu testículo e usou a marreta para tentar quebrá-lo. No entanto, ao contrário da ilusão,

o impacto foi real e extremamente doloroso. A força do golpe o derrubou no chão, incapacitado pela dor. Aproveitando sua vulnerabilidade, os irmãos então concluíram o ato, matando-o efetivamente. Restava agora eliminar o terceiro e mais poderoso dos adversários, Atukatxi, o líder deles, conhecido por ser o maior e mais forte. Para derrotá-lo, os irmãos precisavam de uma armadilha especial utilizando a envira do Taquari, uma fibra conhecida por sua resistência excepcional. Contudo, a localização dessa árvore era um mistério, conhecido por poucos e cheia de histórias, como se o caule estivesse sempre em chamas. Conscientes de que precisavam dessa árvore específica, os irmãos foram buscar informações com sua avó. Inicialmente, ela se mostrou relutante em ajudar, possivelmente por ter algum afeto por Atukatxi, e hesitou em revelar a localização da envira. Apesar disso, os irmãos persistiram em suas perguntas. Sutilmente, a avó começou a dar dicas sobre a localização da árvore. Ela utilizava gestos discretos, apontando com o queixo e os lábios, e às vezes apenas acenava levemente com a cabeça. Eles pediam direções mais específicas, e ela respondia com movimentos vagos para a direita, frente e esquerda. Os irmãos então exploravam a mata seguindo essas indicações iniciais, mas sem sucesso. Tsurá, apesar de ser o mais frágil fisicamente, era o mais observador e astuto. Ele notou que nos primeiros locais indicados, a avó fazia gestos firmes e claros. No entanto, para um certo lugar, ela apenas fazia um movimento sutil e rápido, quase imperceptível. Percebendo a diferença nesse gesto, Tsurá deduziu que a direção mais sutilmente indicada era a correta. Assim, guiado por essa nova percepção, ele liderou os irmãos em direção ao local verdadeiro onde a envira do Taquari podia ser encontrada, pronto para preparar a armadilha decisiva contra Atukatxi. Depois de localizar a árvore de envira do Taquari, os irmãos enfrentaram o desafio de extrair a envira, uma fibra valiosa, sem ter ferramentas adequadas e com a árvore aparentemente em chamas. Eles então tiveram a ideia de usar roedores locais para roer a casca da árvore e liberar a envira. No entanto, devido ao intenso calor que parecia emanar da árvore como se a mesma tivesse em chamas, a tarefa se mostrou extremamente difícil para os animais. Primeiro, eles tentaram com uma capivara, mas o animal não resistiu ao calor. Em seguida, tentaram com uma paca e uma cutia, mas ambos também falharam, incapazes de suportar o calor e as condições adversas. Continuaram testando com vários roedores, incluindo um catipuru vermelho, maior e mais robusto, que igualmente não aguentou. Finalmente, decidiram usar o catipuruzinho roxo, o menor e mais franzino dos catipurus. Apesar de sua pequena estatura e cor mais avermelhada do que roxa, ele subiu rapidamente na árvore e começou a roer a casca com eficiência. Conseguiu liberar uma grande quantidade de envira, mas infelizmente caiu ao chão, gravemente queimado pelas chamas na árvore. Os irmãos agiram rapidamente para apagar as chamas e salvar o pequeno roedor. Apesar de terem conseguido apagar o fogo, o catipuruzinho ficou com o pelo permanentemente roxo devido às queimaduras, o que explica por que, até hoje, esse tipo de catipuru é reconhecido por sua pelagem roxa distinta, diferenciando-se dos outros que possuem a cauda vermelha. Com a envira em mãos, os irmãos começaram a planejar como montar a armadilha para Atukatxi, o mais poderoso e último de seus inimigos. Os dois irmãos mais fortes escolheram as enviras mais grossas e robustas para construir suas armadilhas, enquanto Tsurá, que era mais fraco e franzino, acabou selecionando apenas os fiapos mais finos e frágeis da fibra. Os irmãos se posicionaram no caminho por onde Atukaxxi normalmente passava e começaram a montar as armadilhas. A técnica utilizada consistia em criar uma espécie de alavanca: eles envergavam uma vara forte e amarravam um laço na ponta, configurado para disparar e capturar a vítima quando pisada. Quando Atukatxi apareceu, ele rapidamente percebeu e desmantelou as primeiras armadilhas, feitas com as enviras mais grossas, quebrando-as facilmente. Ao chegar na armadilha de Tsurá, ele subestimou a estrutura, rindo da aparente fragilidade das enviras finas usadas. No entanto, essa subestimação foi seu erro fatal. Quando Atukatxi tentou destruir a armadilha com um chute, a envira fina, surpreendentemente resistente, enrolou-se nele, a vara se disparou com força, e ele ficou preso. Após capturá-lo, os irmãos o mataram e desmembraram seu corpo, assim como fizeram com sua mãe. Durante esse processo, eles espalharam os órgãos de Atukatxi pela mata, que se ingeraram em várias frutas. Há relatos de que seus dentes podem ter se transformado em milho e seus rins em uxi, entre outros, originando várias árvores frutíferas na

região. Assim, alguns dos órgãos transformados perpetuaram a memória do que aconteceu, através das frutas que passaram a crescer no local. Após vingarem a morte de sua mãe, os irmãos decidiram que não poderiam permanecer naquela terra, temendo represálias de outros. Com isso, decidiram fugir e começaram a preparar sua partida. Eles levaram consigo a avó, que já estava bastante idosa e caminhava com a ajuda de um bastão. Eles iniciaram sua jornada fugindo pelo meio da mata. Curiosamente, à medida que avançavam, a vegetação atrás deles se fechava, eliminando qualquer possibilidade de rastreamento ou retorno. Apesar da dificuldade, eles continuaram guiando-se pela necessidade de encontrar um novo lugar para viver em segurança. Inicialmente, a avó resistiu à ideia de partir, pois preferia ficar na terra que conhecia. No entanto, diante da insistência dos netos e da realidade de sua situação, já com a visão comprometida e dependente de ajuda para se locomover, ela acabou cedendo e os acompanhou na fuga. Conforme prosseguiram, a mata parecia reagir à sua passagem, abrindo-se para permitir que continuassem e fechando-se imediatamente após. Esse fenômeno misterioso os guiou até a margem de um igarapé, marcando uma nova fase em sua jornada de fuga. Quando chegaram ao igarapé, os irmãos e a avó precisaram atravessá-lo por uma ponte. Durante a travessia, os irmãos começaram a brincar com a avó, balançando a ponte. Infelizmente, no meio da confusão, o cajado que a avó usava para se apoiar caiu na água. Eles prometeram recuperá-lo e mergulharam no igarapé para buscar, mas acabaram se distraindo e começaram a brincar na água, capturando peixes em vez de procurar o cajado. Cada vez que traziam um animal diferente para a superfície, perguntavam à avó se era o cajado, ao que ela respondia corrigindo-os e nomeando cada animal. Por exemplo, ao mostrarem um jacaré, ela explicava que aquilo era um "kaiquiri", e assim eles começaram a nomear os peixes e outros animais aquáticos. A avó, impaciente e irritada com a demora, decidiu que não queria mais esperar. Tentou retornar sozinha, mas a mata ao redor da ponte se fechava rapidamente após eles passarem, impedindo seu retorno. Ela acabou se perdendo na densa vegetação. Os irmãos chamaram por ela e esperaram, mas sem sucesso. Eventualmente, eles foram forçados a prosseguir sem ela. Na história que nos foi contada diz que a avó se ingerou em um nambu, um tipo de ave cujo canto melancólico soa como um lamento, "uuuh, uuuh", como se estivesse chamando pelos netos. Diz-se que o canto do nambu ecoa o chamado da avó perdida na floresta, um lembrete triste de sua busca não atendida por seus familiares. Depois de partirem, os irmãos continuaram sua jornada até chegarem a um novo local. Lá, encontraram um pé de castanha e decidiram subir na árvore para colher alguns frutos. Eles começaram a comer as castanhas e também a juntar algumas para levar consigo. Próximo ao igarapé, eles aproveitaram para beber água e continuaram comendo as castanhas à beira da água. Enquanto comiam, observaram alguns peixinhos que se aproximavam para comer os pedaços de castanha que caíam na água. Os irmãos notaram o som peculiar que os peixes faziam ao mastigar os pedaços de castanha, que soava como "mac, mac". Inspirados por esse som, eles decidiram chamar esse tipo de castanha de "castanha de mac, mac". Durante esse momento de descanso e distração, Tsurá, aproveitando o tempo de lazer, decidiu criar um tipiti, um utensílio tradicional utilizado para espremer e processar mandioca ou outros alimentos. Ele reuniu algumas talas e montou o tipiti, deixando-o na área como parte de suas invenções e contribuições práticas para o grupo durante a viagem. Após ser enviado para buscar água, Tsurá voltou à beira do igarapé onde havia deixado o tipiti que ele havia criado. Para sua surpresa, o tipiti havia se transformado em uma cobra. Curioso e brincalhão, Tsurá começou a interagir com a cobra, desafiando-a a morder seus pés. Infelizmente, a cobra aceitou o desafio e acabou abocanhando um pé e, em seguida, o outro, engolindo Tsurá inteiro. Com a demora de Tsurá para voltar, seus irmãos ficaram preocupados e foram procurá-lo. Ao chegarem ao igarapé, encontraram a cobra, que já havia crescido e se tornado maior. Eles ouviram ruídos vindos de dentro da cobra e reconheceram a voz de Tsurá. Imediatamente, começaram a planejar como salvar o irmão, tentando capturar a cobra. Os irmãos pegaram varas e tentaram cercar a cobra para prendê-la, mas cada vez que tentavam bloquear seu caminho, a cobra contornava os obstáculos. Na luta para capturá-la, a cobra se movimentava de tal maneira que onde passava, deixava um rastro de água que transformava o caminho em um novo igarapé. Esse igarapé sinuoso que lembram os movimentos de uma

cobra, justificando a forma como os igarapés frequentemente parecem com os rastros das cobras deixadas por onde as mesmas se rastejavam. Enquanto os irmãos de Tsurá tentavam conter a cobra, as varas que usavam para cercá-la começaram a se ingerar em árvores ao longo das margens do igarapé, contribuindo para a densa vegetação típica desses ambientes. Finalmente, a cobra alcançou um grande lago, onde ficou presa. Ali, a luta terminou, e a área em torno do lago e do igarapé se ingerou, deixando um legado visual do confronto e da jornada mítica de Tsurá e seus irmãos. Após conseguirem prender a cobra em um lago, os irmãos enfrentaram o desafio de como matá-la. A cobra havia crescido consideravelmente à medida que se movia, e enquanto se deslocava, eles podiam ouvir sons que pareciam de algo sendo construído dentro dela, como batidas. Sem armas disponíveis, os irmãos recorreram a uma solução criativa. Eles convocaram os maiores flechadores da região, que eram pássaros com bicos longos especializados em capturar peixes. Entre os convocados estavam várias espécies de pássaros como o manguari, a garça, o socó e o arirambão. No entanto, apesar dos esforços desses grandes pássaros, nenhum conseguiu ferir a cobra, pois sua pele era extremamente dura. Foi então que uma pequena ariramba, uma ave menor conhecida por viver em áreas de igarapé e que possui um bico fino e agudo, se apresentou. Apesar de seu tamanho reduzido, ela estava confiante de que poderia fazer a diferença. Voando habilmente, ela mergulhou e usou seu bico para atacar o umbigo da cobra. Este ataque preciso foi fatal, e a ariramba conseguiu matar a cobra, resolvendo o problema que os maiores e mais fortes não haviam conseguido superar. Após a cobra ser morta, surgiu o desafio de como remover o corpo dela da água para a terra firme, a fim de resgatar Tsurá de dentro dela. Os indígenas tentaram puxar a cobra, mas, sendo mais reservados e menos numerosos, não conseguiram exercer força suficiente. Nesse momento, os Kariú, que eram os não indígenas ou brancos presentes na cena, intervieram. Conhecidos por sua disposição para trabalhar em equipe e com mais entusiasmo, eles se juntaram ao esforço. Com gritos de encorajamento como "Bora, bora!", essa animação adicional motivou a todos. Eles coordenaram e puxaram juntos, conseguindo arrastar a cobra para fora da água. Uma vez que a cobra estava em terra firme, cortaram a barriga dela, e Tsurá foi finalmente libertado. Dentro da cobra, descobriu-se que Tsurá havia construído várias coisas durante o tempo em que esteve preso, mostrando sua resiliência e engenhosidade mesmo em circunstâncias adversas. Após ser resgatado da cobra, Tsurá decidiu compartilhar as várias coisas que havia construído enquanto estava preso dentro dela, tanto com os indígenas Apurinã quanto com os Kariú, em agradecimento pela ajuda recebida. Embora ele oferecesse a todos a oportunidade de escolher o que queriam, ele sempre dava prioridade aos indígenas para fazerem suas escolhas primeiro. Contudo, devido à sua natureza mais reservada e tímida, os indígenas frequentemente optavam pelos itens mais simples. Por exemplo, Tsurá havia feito uma canoa e uma casca. Quando chegou o momento de escolher, as irmãs de Tsurá e outros indígenas examinaram a canoa, que era bem elaborada e maior. No entanto, eles decidiram escolher a casca, uma embarcação menor e mais simples típica dos Apurinã e ideal para remar. Assim, a canoa acabou sendo dada aos Kariú. O mesmo padrão se repetiu com outros itens, como arcos e flechas, onde os indígenas escolhiam os itens mais básicos, deixando as armas mais sofisticadas para os Kariú. Depois de distribuir os itens, Tsurá decidiu subir ao céu. Ele usou para isso um cipó encontrado na mata, conhecido como Escada de Jabuti. Este cipó é característico por sua forma espiralada, que se assemelha a uma escada, estendendo-se do chão até os galhos mais altos das árvores. Usando esse cipó como sua escada, Tsurá ascendeu aos céus, marcando o fim dessa parte de sua história terrena. Essa que estou contando é a mesma que meu pai me passou, mas ainda estamos buscando mais detalhes com os caciques mais antigos para entender melhor os eventos desde o início. Sabemos que existem partes da narrativa que ainda são difíceis de compreender completamente. Porque, essa história envolve personagens que, embora sejam pessoas, possuem características de animais. Por exemplo, os antagonistas da história são descritos como seres fortes e gigantes, com corpos semelhantes aos de um macaco Paruacu. Já os flechadores que mataram a cobra são representados de maneira semelhante a pessoas, mas no corpo de animais, como se eles fossem as aves com bicos finos, usados para capturar comida, mergulhando e flechando, como fazem até hoje, mas, hora parecidos com pessoas, ou uma mistura delas. Considero a essa

história do nosso povo, muito fascinante, pois explora a origem de Tsurá e a cultura do povo Apurinã, mesclando elementos humanos e animais para ilustrar as qualidades e ações dos personagens dentro dessa tradição oral. Mas, por ainda existir partes que ainda precisamos compreender melhor, meu pai e eu, estamos continuando a explorar e resgatar esses relatos, até mesmo para preservar e entender melhor o legado cultural e as histórias ancestrais do nosso povo (Professor Tūpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Nuta yry ātyśaaky sāpiratatanu Pupŷkary pirana. Ywatxary, awa kitxakasaaky saaky, ipiāty kāktywakury atuku inhakary, kathaparapua iukanatary Pupŷkary kāktyawwīthe akirithakury kykywakury mitharyna. Ynuāky, awa kathaparary inhiniā, Atukatxi inhakury awītetxi itxawa. Ywa e ymuianarywakury kathapara itxakurya e āty kaxike txakary kīrita atuku txakary watxa. Ynuakata awa āntu ātakuru areru, akirithakuru Iakuneru, arekaunhinhīā yreenekaruna Atukatxi e ynua ipiāty. Iakuneru paxitary ia awītetxiwakury, uwa uinhikatory tuitxi awinhia awakary ynuwa parikawata saaky ithupa. Uwa awa uputuriwata awinhī uinhikata, ywa Atukatxi kuna neregary uwa mānhakanyry Apyryta (baú). Āty ūty ithupa ywa ysaaky, Iakuneru mātaatakary apyryta (baú) uwapukaru mixikanu apyryta āky, awiri mixikiku. Uxūkarymixinu, āty kyky senūka apuka, e uwa puxukutary ywa, yputurika uteretinhiri ykypatakyty. Īka, Atukatxi e ynua ipi saaky yputuriwatinhi, Iakuneru māiakary mixikanu, kanarawa apyā Pupŷkary imixitary awiri, ysaaky akirithary ysenūka kākty ytxawa. Uneregary ywa kyky wāka uimarutinhī, Iakuneru xinhikapukuta txary. Nhiūkatoryku ypuryky ymamaryā, iutsyā saakynu, ywā nhimarutaryku ynuwa ātywakurykata awasaaky, kuna mākatxi awaryna yparikawatasaaky kuna mākatxi awaryna. Inhiniā āty ūty unytary kuna uāpukary kākty iūkatakury ymamaryākata. Ukanapyryā awinhimunhi e maiāka ātykata apyryta (baú), uwapanhāukytary mixikanu kaiūkuta txawa ymamaryākata, inhiniā uimarutary kyky nera ysenūkatxi ynary ywa mixikanu āky. Ysenūkatxi imixitaperu Iakuneru, pakyru, uynyru atuku utxa, inhiniā ukypatary uwa mixitinhī ukypataru ynua ipiāty kiumātxi wakury. Āty ipi kasiry aregary, ywaputuku y napasaaky kuna areka itxaika kypataru uparikawatinhi uwa awinhīā, Iakuneru pakyny ipiāty kykywakury kaxikery īiri atuku itxana. Uwara ueretary ītxikure ixikē awakary. Ākutsa atuki inhakary. Iakuneru akysakary ywa nhipatxi utsyryā ynywa kykywary ithupa apukasaaky parikawatinhi. Mitxi, uaky awukanataru Iakuneru anhikiri āamynyty umyxitarymunhi Atukatxi uweretasaaky ytnyxike ywara nhipatxi akiritakury. Uneregary umyxitary unhikinhi rrykywyru Iakuneru akysakary āamynaky umysrytary uākysakinhi aamynary nhipatxi atuku taku taku txa uwa mutukinhī, rrykywyru. Atuku Iakuneru unhixirākinhiru, kuna watxakanary upu umysrytakyty aamynyky mynypeka. Āty ūty kuna awaika aamynyky uwa akysakary rrywyru ywā uwutukuāta. Kamixiti unhiniā, ykara anhikaru kapātery. Ywasaaky ynerekaryna māiakanhiru uka nera, uwa myteka e kypata utxawa aiku mynā, ywā kiumātxi nanyra awary, aikumynā. Iakuneru napary ukypatawa ywasaaky ipiāty ātywāwakury nyntaru uwa, iasaaky, āty ūty ynua ātywākury kanapyryā aikumunhi yumaretary nhikitxi mata ymakatxakinhi, awape āty kune iātapakuty. Ia itxasaaky nhikitximata, ynua arikary ia nhikitxi ykyny mata kata. Ywā saaky ka, nhikitxixike arikakury sary Iakuneru kiritā kypatakaru, ywā uiutukuātape atha txary Pupŷkary sākirē. Ukypatary iutukuātxi irikinhiā ynua imarutamary, Iakuneru neanamatary ātykupitiā. Imarutakyty kupiti. Kata ynapasaaky tixi, īka kupiti yāpuāta kuna uneregary mitha unemāta inhinhia kytakatxape ynuwa kykywakury purykā. Ynuwa īka itamataru ithanukumunhi Iakuneru, imarutaryna uwa mixitinhī ywākara ukaperu. Ynuwa makatxary uwa āku awakary uākirywakury awakaryna, uka itxary īthupa. Ywa irika mapua mynā. Ywā uxurūkytsa ītxikary mapuaākē. Ywa mapuamyna, īka, yputurika īritinhī erutyākuā awinhā atuku itxana. Amarynywakury enēmithary mapua myā ykypataryna ywā mapuātsa kamary xipaty atuku txakary ynuwa awinhī takanapary awatixinhī enēpuatinhi. Ātywāsaaky, aiūty awa awinhimunhi ytxawa mapuamyra awape ipiāty amarynyky, ātyy Tsura itxawa watxatiky awītetixiti itxawa Pupŷkary munhi. Ynywa puturikinhi, āty senūkatxiākiri. Tsura itharywakury itxana imarutaryna ynuwamunhi kutypyryke atuku itxana ynipytykary, ynuwa kākty itxaryna. Ywā awaryna, nuapuawinhī ātu xipaty atuku puera ymā awinhina awinhwata. Ā ūty Tsura atukyry iry, uera Iakuneru ynyru atukyry, apukaru awinhita. Uwa neretary uanhikinhirina

uwa awinha, ywāka uwaawakite ynuwa ynyrukata ipiāty kāktywakury ukaperuna Iakuneru. Uwa nhikataru amarynyky, ukypataryna takatary patapy, u kamary ateenaka atuku, ynuwa kytypyryky txawana. Ykyny ūty, uwa sykary nhipukury kytypyry munhi usykary pitikyru, txitxiri ākutsa pakyny, pitiawakany nhipukuryte uwa ukary takatary patapy. Amarynyky mitha itxaaanwtinhiā puturikary ateeneka imarutiku kākty inhinihiwa ynyru akyrumunhi. Uwa ūka imarutary nynuwa Iakuneru ākiri itxawana. Uimarutary ynuwa pīkaryna kykywakury ynyrunhi ukakanhi, ynyru atukyru pīkaretary ukaryny ynuwa ipiāty. Upīkary ukypatary ynuwa, kytypyryky atuku itxawana ipiāty kāktywakury ynary nynuamunhi. Mithary itxana kuna upusutary umysyrytanhiri kykywakury kākty inhakaryna ateenakary atuku. Ynyru atukyry, kuna nunerekamary sapiretary itharywakury imarutinhiary puturikary xinhikapukuta itxana ikithary ynyru ukapiku. Iakuneru ākiriwary puturikaryne ixinhikinhi natukupā ikitharyna ynyru ukiku. Yniwa imarutary ikynyty, ynyru akyry pīkary ynuwa ipāty kykywakury, Atukatxi āwithatary. Wara kypataryna, itharywakury xinhikary uwa sāpiratary atukutxa, ynuwa sāpirana kykywakury munhi. Ia takanapary ipīkaryna uwa sytu pyratokuru. Ūka, ynywa kuna imarutaryna u sāpiratakyty pyxiraru u sākiawatinihi ynuwakata, umysyryētaryna muanataryna itharywakury xinhikirinhi Atukatxi ukinhina āty ūty, itharywakury mitha itxana puturikary ykaiaimakytinhi ātywākata kākty nerekataryna, natukupatxary akamary ikitxi. Ynuwa ipiāty ithary, āty Tsura itxawa, ywa putuku mŷyty itxawa Pupŷkary munhi. Tsura ywara axipitiri ipiātyā, amianatu, awakasaakypeka ia atukuitxa, sākiweta itxa athā kitxaka pirīkamunhi, ywa txawa amaryny amianatakary awery itu mutukyru pithā ūthū, ywāpyty ypukymunhi, inhinihiā, itxaryna ywa ynuwa ipiāty itharywakury, ipiāty amaryny awasaaky āty amianata, amianatxi awanātary amarynyinhasaaky. Ūka kuna itharywa kuryatuku itxa ynuwa mithakatepara itxaryna. Ywara amianatinhiā kuna ixinhi tepara awary Tsura awary mŷytytetxi tepara awary, ywāka kākty ukyā ynuwa itimatarynakypyryky atukuitxa, ātu imarutixiti ywanany imaruta itharywakury kuna. Iia ithepara, imarutinhi katu kara ixinhikaryna ukinhiryana ynuwa ātyipi ynyrunhi ukakani. Itharywakury imarutary, kuna ypusutaryna ukinhinina kykywakury mitharyna, kathaparyna. Inhinihiā, ynuwa kyyatary ixinhiti ikaminhina ātu imarutxi ymynary iiatthapara apukaryna pithā nerekatyty ikitxinhiri. Itharywekury, xinhikapukuta ikithary ynyrunhi ukinhi ysaryna ywā sutuāryā peruta ikipawa inhinihi, awinhiata āty āapytsa awakary aamynakatyā. Ynuwa serutape itiukana āapytsā ukawa ūparaā, ātu amaryny seruatinhi. Uia seruata saaky, āty ywa ipiātykykywakury ynyru ukakany ynaryna ywamunhi puturiku atamatanyry. Tsura awary imarutixiku mēety, wumaratary kyky ukyā munhi ywa itimaraty ātu mixiritā: āapytsā uka atuku itxawa, ypyrywakury irikana aamyna tsutā saawata atuku inhakary iurutary, ynuwa ūkatawa kaanakāamuta usana yseruatinhi, kuna awakaawakatxiatukuitxa. Ykaanamaretuata yseruatinhi atuku, kyky amanary ynuwakata yserutinhi itharywakury mexirithary, iikanataryna ywa kyky itiuikinhi kathapara āapytsāa. Ywa kusekary ypurykymunhi, ithaku, iwukatary, kunu ynuwa itharywakury atukuitxa, ūparaā irika, irikape aamyna kiutā iuata atukuinhakarymunhi iātapary ywa ukynyri. Mithapytyry irikinhi kathaparakata kyky kuryāpe ātykataka, kurykary ukytinhinihi āapytsā amyna kiutā ynuwakara itharywakur. Mitxiri ukyny ynuwa ipiāty kykywary ytharywakury xinhikypukytakyty ykamakynhi. Ynuwa imarutamary kimapuru erekaty āty ynuwa kykywakury ithupa ianatakany nhikitxi inhitinhi ykynyūty iparīwatinihi. Inhinihiā ynuwa iātaparyna ywaāty kyky kimapuria ianatinhi ymaryna ātukixaty atuka nhakary amāa kana, kutxiky kaikupyty inhakary waiatha waupa awakary. Kyky ynasaaky ywa itimataryna itharywakury seruatinhi kuytixiākata. Tsura mēety thapara awakary, kamary ywa kyky mysyrytiku aamata kamakikury itharywakury kutxiky ipyryna atuku itxina aamynakypākata ipyrykary ytsykymatā kutxiky, iia ynuwamunhi seruwata kaanaka itxina kunu katsyry. Kyky ukyā, kutxiky ipyrykary puthuku ynuwa nhikaryna erekaty atuku itxary ynuwamunhi. Ynerekapykary itimatakty yseruatinhiku, kyky txary nuta pakyny seruwata. Yputxithary mysyrytiku Tsura kamakty. Ywa takary āty kutxiky ytxymatā āasukykata ipyrynakary. Ywynhinhiā, kuna Tsura atuku itxa, katyypyty inhinihiā. Kathaparapytyry āasutuky irikary itixiā, katsyypyty inhinihiā. Apukaweretary irikinhiisaaky itharywakury ūka ukaryna itxanuwa ateenekatxi. Watxa awa ipiātyka kathaparaputy inhakary iumatakty, Atukatxi, ynuwa awitete, imarutakury mithapua itxwa. Ukanyry ywa, itharywakury nerekaty ātu kixaty ywa ukinhinerenany ykamaryna samyry myna mata,

imarutakury kaiku mata inhinhiã. Kuna imarutakury ywa aamyna awarynyã, ätywãkury imarutary e säpiratxi itxawa ymya xamynã arikary atukuitxa. Imarutary ynerakyku uwa aamyna ätyã, itharywary saryna säpitatxi ywa akyrumunhi. Yputurika saaky uwa kuna unerekary usäpiratini ataïku puxutary Atukatxi amanary usäpiratini aamata awakutxiã ywatuku inhakary itharywakury pymanãatary. Xitikaka akyrumunhi akyru puturikary säpiratary aamyna awatixiti. Uwa txary kuna usäkirowata unamãa usuitã nanyra uwananyra ukyãa nanyra uãa ätymunhi ywãa ipithumunhi. Ynuwa amanary, kiripumunhi iumatakary uwa mysyry ëtary itharywakury ïka ynytarina ithüpa uimitiky unamã mitxi utxakty, kunaapukaryna. Tsura, amianatakary, axipiti inhakary ywa kimarutepty itxa. Ywa atamatary uwa werakatyemunhi, akyru säpirataty unamã ywãka ätymunhi. Uwa ukamary unamã ù, ù, utxary, kuna ynuwa imarutaryna ykuara utxakty, Tsura imarutary ywã unamã utxakty ymara iaükatatxa. Inhinhiã ätakury itimtinhi ywa anhkary itharywakury ywa awatinhiminhi ywa samyrymya mata apukiku, ywakata ykamaryna kixaty Atukatxi ukinhinera. Aamata myna apukinhi putuku ywa samyrymyra, itharywakury ithaparatxi manhãkary aamata, ätu matatsa, kuna awaryna sarakã iawata mithapytyry xanyã txirikary. Ynuwa ïka awaryna xinhikarykutxi katsyryã aamyna tãta ymakatakary aamata. Kapatakapytyry mhinhiã aamynã awakary atuku itxa xamyna itxirinhiã parïkawatxi mitha itxary ikitximunhi. Mitxi, ynuwa iukanataryna iapa, ywã nhikitxi kuna pusutary kapataka. Ywa putuku iukataryna kaiaty e kepytyna, kuna ynuwa ipi pusutary, kapatakapytyry kuna ypusutaryna ywa awakatxi. Sa, itxana iukanataryna ynuwa katsyryã ynuwatxata awa iüpitiri püukamary, mithary, kathaparary, ynua atuka kuna ypusutary inhinhiã itxurya amu akirithary kaxükypyke axipiti inhakary nïpitiri. Ywara axipiti iithu püukamary mapiã tuku itxary, ywa kanhikakata aamynã puturikary akytsakinhiriaamuna tanta. Ypusutary ymaktaxakinhiri mitha pakxy mata ywã irikape ixitiã, ikimethakury tape xamyna awakary aamynã itharywakury myteka ymynaryna ywa xamyna, kuna ytakanaryna axipitiri katsyry. Erekary txaryna aparãkata ukaryna xamyna, kaxukypike awakape iixike ikimithakury txapxa ywynhiã arikatxi, säpirata kinerepa, watxaka iia atuku iüpitiri imarutakty ywa uwãxike pumamãary, inhinhiã ynuwa ätyku itxa ynuwa ätyku awary ixipe püukamary. Aamatakata ipiu awary ithanywakury puturikaryna ixinhikapukuta natukupa atxary kixaty Atukatxi ukinhina kateparapuary xipukinhi ynuwa iumanytywakury. Ipy ithary kathaparyny manhãkaryna aamata mithawakury kixaty ikaminhi nera ikapane ywasaaky Tsura, amianata inhakary axipitiri xipukary manhãkinhiri aamata axipiti tsapike ynuma takanapakity. Itharywakury takanapary kimapuryã Atukatxi ynapakinhiã ytãkaryna iputuri karyna ykamary nakixaty. Imarutxi ymuwa apakty atukupatxi äake sakatru tãkiku atuku itxa, äake kathaparaty äty äakë pituku ywa irika ikiti ytasaaky ywasaaky mãnhaku ittxaryna. Atukatxi apukasaaky, itimatary ykamaktyyna ywã ypyrynary mitxi itimatakty kixaty kamakury aamata mitharywaxury ätykataka ypyrynakary. Iiã apuka ytxary kixaty Tsura kamakty, ywa itimatinhiã aamtata xiriptsapike itxary hã kipa iapike awakary. Ykara itxaktyã ymysyrytary ywãkara kuna imarutary ynerakary imaktaxakinhi ikitia irikinhiri aamatapike xiritsãa kuna iãtapary kaikutsa inhinhi, kiriwata ykanukë kathaparay ükatary ywa awakata piriketa. Ymanhãkary putuku, itharywakury saukaryna yithu, ynyry atuku ynuwa txakty. Ysaaky iia ykamaktyinhi, ynuwa anhkaryna ithupamunhi anhkary ytakanapary ysututakty xini, amãty itxawa. Awary säpiranatxi ytsyryã napary kimi itxawa amukyry, aüty itxawa, puturikary ynapa itary aamyna amãtyry awkary. Inhinhiã, ätyüku äky ynapanary ykananymunhi säpiratxi ywa awkty, amã tyry munhi napary aamyna ipunanã ymã. Ynyry ukinhi ïkita inhinhiã, itharywakury itxaryna kuna äawaika wai ïthupatixi, ynuwa ipikaryna ätywãkury. Ywãkara usäkirowatana amu aky patawa myteka atxa, ixinhika ryne ysynhi. Ynuwa anhkaryna nywakata akyru, kiumãtxe utxawa upyrawanhi äake uwanhika. Ynuwa puturika ysynhi mytekinhi ïthupa äki. Imarutinhitxi pyrawana, ithupatixiti ynuwa putuky ypytytakury kimapury, ymã ätywãka kuna itimary kimapury ynuwapitikinhi sykany, ynuwa saryryna nytyryna äty ithupa tixiti awakinhi nera apukinhi kuna kapïkarery. Iputurukasaakya kyruna kuna unerekary usynhi, unerekary ymã umaawinhiã. Ymã umekarirywakury akiritinharu mukyta unhinhiã ynuwara muianatasu upyrawanhi inhinhiã uwa ymypeka nereakary usynhi mytekinhi ynuwa perawanasaaky ithupa nereakary atuku unapasaaky ytakanary ipinhi, yputuku pytytanapa kimapury yputu. Iia imurutxi mëtyimarutinhi umuianatary ymã sutuãryã.

Iuākatary āty saaky ysynhi umytekinhiā. Sutuārā uwaaputasaaky ithary wakury akyru neregary ĩpyryāta aamyra nupinhi ĩpyryasaaky ithary makury puturikary yseruatinihi akyrukata, ithuakitirinihiri aamyna nupinhi. Akyru āaketa irikape uparāyā. Ynuwatxary, āaparyku pitiāta sutuaryā napary, ymaxineetary puturikaru yseruatinihi ũparāa, ymāakary ximaky kuna ynytary akyru āakēe. Ykyny saaky ynygary ātywāka ximaky pymāary akyru, iia āake uwatxary ywāka tsukima, kaiukyry wāka. Ywaatuku, pitimata āty kaiukyry umerekary utxa, iia āty, kaiukyry etxawa enhinhia ynuwa puturikary ximaky e ātywāka ũparākiri. Akyru unaiatawa ynuwakata ukanay, kuna unerekai uinhatāpanhiri. Unerekary usypyryry uwanany inhinhi ĩthupa āawārytary ynuwa napasaaky āaxike apuka ĩpyryry ukapary usypyryrñhi. Uwa maiāatawa ĩthupa. Itharywakury akiritharu uwa, kuna uwapapikata. Ywa putuky unuwany sypeka itxina. Sāpiranatxi sāpiratakury txary akyru ymatyā maiupyra utxawa kamykytaru uxipuātinihi, txiapapirata atuku “maiuyu maiuyu” umekanhiwakuru uwākiritinihi. Itxaryna maiūpyra xipuāre, eenepuku ĩthupā, akirithakury iia, kyru umaiāatakaru ĩthupa, āty ixinhika ysytykapukuta ynyrymane apukakytu. Ywereka ysynhi, itharywakury apikumunhi sa, ywā apukaruna amanyryawapukutxi. Ywā apukary āty makyna itxaryna ykanhikinhi aamynā ymakatxary amātyry iputurikaryna inhikinihimaky marākary anhiikinhi pakyny pithakata. Sutuāry xiratāa ynuwa apaiūkutyary ũparā yātinhi ysa nhikāamuta maky sutuāryxiratā. Mhikasaaky, itamatoryna āty aku ximakypike ygary maky ipixiti kariti nhikinhi ywā ũparāa. Itharywakury kemakutary ienepuku kariti apytekinhi maky ipixinyky eeka ikemaryna “maky, maky”. Utxaryna ywākara akiritaryna maky wāka, makyā. Ysāpakasaaky ywā, Tsura apuka weretary yseruatinihi ywā kara ykamary ixirupi, āty txitxi kitxakapirika ywamunhi ykamary ikiana. Ywa aputyatawa manuna txirapi, kamary ixurupi, ytakanapary iwumare ymuiāta atuku ysymunysaaky. Ywa putuku iukanatary ũparā apanhi, Tsura sypyā sutuarya tynyā ywā ytakanapakyty ixuritxi ykamakyty. Kuna iātapary, ixurixpitxi mynapa kyāty itxawa. Imarutine ĩkapane kaseruary, Tsura puturika ysākirowata kyātykata aamanatary, paakysakanu nhikiti, kyāty neregary ywa amanakyty, akysakary ikitiā yputuku uixiratory Tsura ykynyka. Tsura ukanany inhinhiā itharywakury nygary ywa. Sutuārya apukinihiā apukaryna ymyny anēetakarū mithu ytxawa. Ynuwa kenekutary akiryneē ymyny āky ywā imarutaryna Tsura akiriri, iputurikaryna ixinhipukutaryna natuku atxary amakatxakynyry. Itharywakury māakary āake ypatakynyry ĩkapane ymaiākinhi, ynuwa patakāataru unapāata ukimapyrytiymyny ynasapary patāary. Umimaryā maiāakinhi ymyny wāky inhinhiā unapapenihiā takanepary āty iākyny kimapury ũparā awkyty kamaryāty sutuāry. Ia sutuāry kutukary xinhikary ymyny wākikinhi, txannāatary sutuaryā kutukary, ymyny kimapury utakana pakyty takapakyty unapinihiāmunhi uiākyny awakary. Ywasaaky itharywakury Tsura nerekamary ymyny ymaiākinhi, āake ynuwa takyty puturikary iptxa mynata inhinhi sutuāry tynyākata ykamanary ĩthupa awakary ywā tixitinihi. Inhinhiā ywa ymynhi apukawa mithary ypuā uwawāpe. Ywā, ymypeka puturiwakury, ypuā sutuāry ynapa, takanapaty āty ukyty tamatary ykamakury Tsura itharywakrykata. Ymyny ymaiākinhi putuku ypuā, itharywakury parikawata ukapukumunhi ymyny. Mithapua utxary ynuwamunhi upyruana saaky ynuwa ikemaryna ienepuku parika watinihi ymynyāky atuku tyky, tyky itxa. Itharywakury kuna awary xamynaky ykutyaryna ykamakyty. Nynuwa akiritharyna kaxiripiri ywā kiri, ywa kapitiri awa mitha kirithary, ikitiā ymaeākary ximaky. Akirithakurywakury awary, kamynytsuna kutypyryky mithakirithary, kanarawa, katsupyry, patsawary, paratxary. Ythapara ykamakytinihi kutypyryky mithary kuna āty iurutaryna ywa ynyny, yweneka, ymata kaikury inhinhiā. ĩka, ywā āty paratxarypike, āty kutypyryky axipitiri imarutakury ũwāwinhi ũparā sutuaryā awakary, awary ikirita kaikurykirita. Ywāka ywa atuku axipitiry, ywa iātapary ypusutinihiri. Yārāatinhiā uwa tiāta ywā ukirita xiripitxi iurutary yxirūkyā tuutxa, paratxary imarutary ukapyry ywa ymyny, xipukutxa txary ymatikunhi mithawakury kathaparykury kuna ypusutary ymynykurya putuku, apuka ywereketakusekinhi umena ysatuanā imirimunhi, Tsura ymakatxakinhi nera uwākyā pupykywakury umimakary ykusekiniry ymyny ixikinhiā kuna kusekary kuna ypusutaryna ykusekinhiry. Ywasaaky kariwakury, ynuwa kuna pupykyaryna, kariwa ywā awa, kusekaryna. Imarutakury ynerekakytinihi iparikawatinhi ykynykata ynuwa ykamanyry, ynuwa aputuitaryna ithapara. Akiritakata kaneema ĩtxary “amusypēka, amu asypēka”, iia enenyka ykynypuku nynuwa myteka ykynyka kusekary ywa ymyny imirimunhi. Ywasaaky ywa ymyny awape imirū, sawakary ytikaku, ywā Tsura

ymakatsaryna. Ymyny âky ÿmarutary na ywa Tsura kamakywakury ywasaaky ymyny tikakuã awa saaky ywerekary imarutakuty ithapara mithary imatikunhi. Ymynyã ymakatsary putuku, Tsura txary nysykaryku ïthamunhi ywa ykynypu nykamakuty ywasaaky nhiumare uwa âky iatuku Pupÿkary munhi iatuku kariwakurymunhi arekapytykary atha umuianatinhi tximara ynuwa ysymana ymyryãrewatinhi ynerekakuty, ywa mitxi sykary pupÿkarywakury ymereenhi. Amunyary mynuwa kãkytywakury awary ypaxuã, pupÿkarywakury neregary tuitxi areri. Ywa atuku, Tsura kamary Kanawa âata. Apukasaaky ywãtykata ymereẽry, Tsura itharuwaru âty wãkawakury etamataryna uwa Kanawa, erekamakaru mitharu ywãkara, nynuwa txari ymereẽtaryãata, âtu âata ixipitiru pakyny Pupÿkary tuitxi mynuwa apukaweretary ymekutxinhi inhinhiã sykaryna nynuwa kariwakury. Ywa atuku itxaryna sykinhiri ywãty tuitxi, inhiã taputxi xiripitxi, ywãka pupÿkarywakury ymereẽkatary tuitxi ytakanaãpary xamynaky pakynymithary kariwakurymunhi. Sykinhi putuku tuitxi, Tsura txary ykanikinhi iatixiti. Ymaiãkary ywa nera ãapytsa ïthupa apukakury, imarutakury xutui kanhikawatinhi. Ia ãapytsa ywa atuku inhinhiã ypytsaã awary ytsyrÿa kanhikawatxi atuku yputurika ixitiã, ysary aamynã apuka itxa aamyna katÿa ia ãapytsa kanhikawatinhi atuku, Tsura kanhika iatixiti munhi, iukatary xipukinhi ysãpirana ipixiti wai kypatxiã. Uia nysãpirãatakytu uakanera nutaryr sãpiratanu, ãapanãata panhikary sãpiranatxi kasikata tuty kiumãatxi aiumataryku kyynyry sãpiranatxi yputurikinhi. Aimarutary awary ipixiti sãpiratakury kuna aiumarutary ykyny pirana. Kenerepa uia sãpiratxe awapyty kãkytywakury nynuwa kãkyty itxawana, awaryna nhikitxi. Atuku inhinhi ia atuku, nynuwa awitexi sãpiratinhi iũkatsupary kathaparary atuku mithawakary ïthukata ïiri atuku kaxikepua itxaryna. Ia xiripitxiakary ukary ymyny ynuwa itxakyny iatuku kãkyty nhi atuku, ywa, ïthu nhikitxiwakury nynuwa ipiti awakany mithu kirithary, ywãka ymaiãkary nhipukury ixiripitxitary, watxa atuku itxa, âtywaka kãkytyata itxana, ywã ykuketaryna. Nypaxitary uia anyrymane sãpirana, mithary iputukara, ïka sãpiratary Tsura puturikinhi Pupÿkary wãkaty kuketãatary kãkytywakury nhikitxiwakury atuku inhinhi kãkytuwakury kamakuty ysãkire âky sapiratinhi. Awaka panhika ipixiti aimarutapanhikaku, nuta iry nuta, ãawary sanãata ãapary amakatsary iia sãpiratxi ywa nera yputetary, imarutary teena eregary kiumãtxi kitxaka sãpiratakuty athãa wãka (Traduzido por: Professor João Pupÿkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

A figura de Tsurá como o "Deus" dos Pupÿkary apresenta uma rica narrativa cosmológica que reflete a profunda conexão entre o povo Pupÿkary e suas crenças espirituais. Dessa forma, a história de origem de Tsurá, conforme contada pelo professor coordenador Pupÿkary, é um testemunho da resistência e engenhosidade do povo Pupÿkary. A narrativa mescla elementos míticos com características humanas e animais, refletindo a visão de mundo dos Pupÿkary, onde o sagrado e o mundano se entrelaçam. Os episódios envolvendo Iakuneru, os três seres poderosos, e a subsequente vingança de seus filhos, culminando na ascensão de Tsurá ao céu, oferecem entrelaces de símbolos e lições morais que reforçam a importância da memória cultural e do respeito às tradições ancestrais.

Essa narrativa também ressalta a importância da transmissão oral como meio de fortalecimento para a preservação cultural. A história é passada de geração em geração, sendo moldada e enriquecida ao longo do tempo, o que sublinha o papel dos mais velhos como guardiões da sabedoria ancestral. A busca contínua por compreensão e clareza nas narrativas indica um esforço constante de fortalecimento e renovação cultural, vital para a manutenção da identidade e coesão social dos Pupÿkary.

A história de Tsurá não apenas descreve uma figura divina, mas também encapsula a essência da espiritualidade e da cultura Pupŷkary, mostrando como ritual, tradição e narrativas se entrelaçam para formar a base da vida comunitária. Essa narrativa é um lembrete poderoso da importância de manter viva a herança cultural e espiritual, e de como essas histórias moldam e definem a relação entre o povo e o mundo ao seu redor.

5.2.1 Uma visão cosmológica do território dos Pupŷkary: o rio Purus

O rio Purus, um importante afluente do rio Amazonas localizado entre os rios Juruá e Madeira, tem suas origens perto dos Andes, no Peru. Especificamente no município de Lábrea, na região do médio Purus, o rio é descrito como largo e profundo, habitado por uma diversidade de animais aquáticos. Nesta área, o Purus é conhecido como o rio de águas barrentas em contraste com seus afluentes menores, chamados de igarapés e com águas pretas.

Conforme Shiel (2004) e Link (2016), viajar pelo Purus, especialmente em grandes barcos que proporcionam proteção contra o sol e a chuva, é uma experiência prazerosa, particularmente noturna, quando o vento suaviza a jornada. No entanto, alguns labrenses temem em nadar próximo às suas margens, porque consideram perigoso, principalmente por causa das arraias e grandes jacarés. Contudo, conforme os participantes da pesquisa, os mesmos relatam que acerca das vivências e convivência neste rio, os ribeirinhos e os originários da aérea, não temem sua convivência e vivências neste riquíssimo rio. Contudo, há narrativas acerca dos botos que encantam pessoas, principalmente as mulheres, cobras grandes que devoram ou encantam as pessoas e peixes grandes como o jaú, devido a histórias de pessoas que desapareceram em suas águas, presumivelmente levadas por essas criaturas e o desconhecido.

Assim, de acordo com os relatos dos participantes da pesquisa, o rio Purus e as narrativas associados a ele, também era contados pelos mais velhos, na qual fazem parte de sua cosmologia cultural. Eles relatam que seus familiares mais velhos diziam que em alguns trechos deste rio, os mesmos tinham receio de trafegar por se sentirem ameaçados pelas narrativas acerca das cobras grandes que alagavam as embarcações e por se sentirem intimidados pela própria cor da água.

Neste contexto, o professor Pupŷkary enfatiza a importância do Rio Purus para a história dos povos originários, destacando que:

O rio Purus, nosso rio, é essencial pra sobrevivência dos Pupŷkary, principalmente por causa da pesca, que oferece uma grande variedade de peixes. Mas a pesca não é só comida, ela é uma parte importante da nossa cultura e tradições, ajudando a

fortalecer os laços da nossa comunidade e a passar também, os conhecimentos dos mais velhos pros mais novos (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Shiel (2004) por sua vez, ressalta que a paisagem ao redor do Purus varia significativamente com as estações do ano, marcadas por períodos de chuva (inverno) e seca (verão). Durante o verão, o rio revela várias praias, enquanto no inverno, suas águas se expandem, cobrindo vastas áreas de várzea e penetrando profundamente na floresta. Essas mudanças sazonais alteram as rotas de viagem, com canoas leves e ágeis se tornando meios de transporte eficientes, especialmente através dos furos, atalhos criados pelas curvas do rio.

Conforme Assis *et al* (2007) e Silva (2010), as curvas que se separam do rio principal formam lagos cobiçados, locais de disputas e invasões por pescadores locais e de outras cidades vizinhas por suas áreas serem ricas em pesca, abrigando espécies como pirarucu, tambaqui, quelônios e outros. Para isso, o Ibama fiscaliza com o intuito de proteger esses lagos, igarapés e o grande rio, que são vistos como valiosas fontes de riqueza e subsistência para as comunidades locais e originários.

Dessa forma, para o professor liderança João Pupŷkary, o rio Purus é:

Pra mim, o rio Purus é muito mais que só um rio. Ele é o centro da nossa vida e da vida dos parentes e ribeirinhos. Ele molda nosso jeito de viver, tanto na vida cabocla quanto nas aldeias. O Purus é rio, estrada e caminho, conectando as nossas culturas. Ele também desafia os professores que se aventuram a ensinar nas aldeias, convivendo com nosso povo. Os professores indígenas enfrentam a educação de hoje com luta, porque, muitas vezes, nesse processo não se valorizam nossa cultura, mas nós, vemos mesmo assim, a riqueza na nossa ancestralidade, que é ignorada por muitos no Brasil. As águas do Purus matam a nossa sede, alimentam todos os que moram em suas beiradas e igarapés, lagos e outros. E também, são o palco de noites lindas e inesquecíveis. Nosso rio guarda nossas riquezas culturais, fauna e flora, mas sofre com a destruição ambiental. Ele é valioso não só pra quem vive aqui, mas também pra quem nem sabe que ele existe. O Purus é compartilhado por todos que andam, viajam nele, né, carregando conhecimentos e experiências únicas da cultura do Norte, indígena, que muitas vezes são desconhecidas pelo o restante do Brasil. O Purus é muito mais que um rio, é a alma das vivências e conhecimentos da gente que mora e tem orgulho do Norte (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Dessa forma, o rio Purus emerge como uma entidade multifacetada e vital, transcendendo sua função natural como um rio. Conforme destacado pelo professor João Pupŷkary e outros que vivem em suas margens, o Purus é um rio que define estilos de vida, enriquece a educação com experiências práticas e preserva as tradições culturais. Ele é uma fonte de vida, inspiração e aprendizado, integrando as comunidades do Norte do Brasil de uma maneira que poucas outras entidades naturais conseguem. Dessa forma, o Purus é muito mais do que um curso de água, é um símbolo de identidade, cultura e ligação intrínseca com a terra e seus habitantes.

O nome de origem do Rio Purus é novo pra mim. Wyni é como é falado na língua do nosso povo. E eu só fui descobrir esses dias que o nome original do Rio Purus é Wyni, que significa o rio das Lontras. Eu lembrava do meus pais falando isso, mas não me lembrava mais. E hoje, relembrei essa memória quando descobri essa informação,

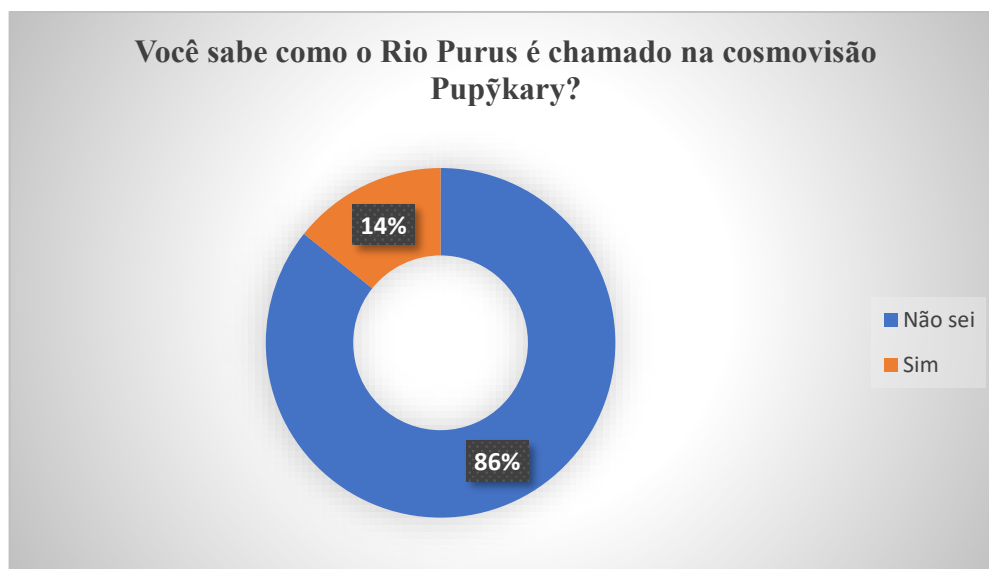
conversando e trocando conversas com os colegas e amigos de Boca do Acre pelo o celular. Hoje o telefone ajuda muito na nossa interação. A gente conversou um bocado até juntar as peças dessa história que já tava quase sumida e esquecida pelo tempo (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

A cosmologia do Povo Pupŷkary, conforme relatado pelo professor e liderança João Pupŷkary, traz à tona uma questão bastante interessante e complexa sobre a memória cultural e a preservação de conhecimentos ancestrais. A menção de que o Rio Purus era conhecido pelos originários como Wyni, que significa Rio das lontras, é um exemplo emblemático dessa complexidade. Esta informação sugere que, em tempos antigos, os povos originários da região tinham uma relação íntima e significativa com os rios e a natureza ao seu redor, a ponto de nomeá-los de forma que refletisse características marcantes e até mesmo, elementos da fauna local.

A afirmação de que esse conhecimento é considerado conflituoso e que foi esquecido ao longo dos séculos pelos originários aponta para o impacto profundo do silenciamento frente a violência da tentativa de colonização, as mudanças sociais, e a transformação e distanciamento cultural têm sobre as sociedades originárias. O esquecimento de nomes originais de lugares é apenas um exemplo de como práticas, línguas, e conhecimentos tradicionais podem ser marginalizados ou esquecidos em face das pressões externas e da transformação do modo de vida originária.

No entanto, a organização dos povos Pupŷkary em torno dos municípios do Médio Purus em consonância com a entrevista cedida pelo o “liderança João Pupŷkary” e suas conversas com seus companheiros de movimento e de origem indicam um esforço consciente de recuperação, fortalecimento e preservação desses conhecimentos ancestrais. Acerca dessa questão, a conclusão coerente e contundente a que chegaram sobre a questão do nome original do Rio Purus reflete não apenas uma busca por resgatar a memória histórica e cultural, mas também uma reafirmação de identidade e soberania sobre suas tradições e territórios.

Em relação aos demais participantes da pesquisa, quando questionados sobre a cosmologia e o significado do Rio Purus, os demais participantes da pesquisa revelaram não possuir conhecimento ou memória sobre o tema abordado.



Essa dificuldade enfrentada pelos outros professores envolvidos reitera a importância de adotar uma metodologia interdisciplinar e colaborativa nos estudos relacionados aos povos originários, promovendo a valorização de suas vozes, saberes e visões de mundo. Conforme Apurinã (2019), tal abordagem pressupõe o reconhecimento e o respeito às formas de conhecimento tradicionais, além de exigir uma compreensão ampla sobre as complexidades culturais, históricas e ambientais que cercam as comunidades originárias.

Diante desses pressupostos, a narrativa em torno do nome de origem do Rio Purus e os esforços dos Pupŷkary para resgatar e preservar seu conhecimento cultural destacam a importância da memória, da identidade, e da resistência cultural em um contexto de mudanças rápidas e muitas vezes desafiadoras. Mostra, também, o papel vital que lideranças como João Pupŷkary desempenham na articulação entre passado, presente, e futuro, guiando seu povo na manutenção de sua rica herança cultural em meio aos desafios contemporâneos.

5.2.2 Aspectos da cultura Pupŷkary: o viver, os rituais e a sociabilidade festivas

É fundamental aprofundar nosso entendimento sobre os Pupŷkary para analisar suas interações culturais com as perspectivas da sociedade atual. Nas páginas seguintes, esboçaremos aspectos culturais desse povo, explorando peculiaridades de seus costumes, rituais e visões de mundo, com base em observações nas entrevistas dos participantes Pupŷkary em consonância em teses de autores do Povo Pupŷkary e outros documentos essenciais para a compreensão da complexidade que cerca os Pupŷkary do século atual. Este esforço apresenta

desafios, dada a longa história de contato dos Pupŷkary com não originários, que remonta a mais de um século.

Dessa forma, a cultura como modo de vida dos Pupŷkary, tal como documentado por Link (2021), Apurinã (2019), Fernandes (2018) e Shiel (2004), é um testemunho de uma existência intrinsecamente ligada às dinâmicas naturais da Amazônia. Eles praticam a agricultura de corte e queima, uma técnica que demonstra um conhecimento profundo e respeitoso dos ciclos de renovação do solo. Além disso, a caça, a pesca e a coleta de frutos e plantas medicinais são atividades cotidianas que não só fornecem alimento, mas também reafirmam a relação sagrada entre os Pupŷkary e o ambiente natural. Apurinã (2019) ressalta a importância dessas práticas não apenas para a sustentabilidade física, mas também como componentes centrais da identidade cultural e espiritual dos Pupŷkary.

Para Wanderley (2013), as narrativas do povo Pupŷkary abordam uma origem fascinante e complexa do mundo, centrada na figura de Tsura, já mencionado nos textos acima, um local marcado por um evento apocalíptico descrito como "o dia em que o mundo incendiou". Esta narrativa começa com Mayuruparu, uma entidade monstruosa que se alimenta dos ossos das pessoas. Segundo a tradição dos Pupŷkary narrada aqui por Wanderley (2013), os ossos duros, que eram dos indivíduos que obedeceram a seus pais, foram usados por Mayuruparu para plantar macaxeira e batata, enquanto os ossos moles pertenciam àqueles que desobedeceram.

Dentro deste cenário místico, a história se entrelaça com Iakuneru, uma figura central que seria mãe de quatro filhos concebidos no galho de uma árvore de algodão, com suas irmãs associadas ao galho de jenipapo na qual é narrada pelo professor Ykuparu Pupŷkary que relata:

Já ouvi essa história. Olha, o que eu ainda lembro meus pais contando, é que essas mulheres foram caçadas pela Mayuruparu na mata. Passaram por um bocado de aperto, enfrentando perigo atrás de perigo, e até assassinato entrou na história. No meio dessa correria toda, elas ainda tiveram a sorte de encontrar os Katsamãŷtery, que são uns tipos que eles chamam de "avôs". Esses "avôs" ajudaram pra valer, mas não pense que é só porque são família de sangue, não, é mais por uma questão de respeito mesmo. E o mais interessante é que um desses avôs acabou sendo o marido da Iakuneru e pai do Tsurá, que é o caçula e mais fraquinho dos irmãos. Depois que a mãe deles foi morta por essas mesmas entidades, os irmãos se uniram num plano de vingança contra os agressores. É uma história é bem pesada, mas mostra como é a vida e as crenças do nosso povo aqui. Foi assim que nasceu Tsura e depois disso ele criou tudo (Professor Ykuparu, 44 anos, Professor Pupŷkary).

As narrativas dos Pupŷkary não apenas revelam aspectos fundamentais de sua cosmologia, mas também destacam valores culturais profundamente enraizados, tais como a importância da obediência aos pais e a conexão espiritual com os elementos naturais e ancestrais. Estes elementos são cruciais para a formação da identidade e para a continuidade cultural desse povo. Além disso, as crenças dos Pupŷkary moldam sua organização social e

refletem uma profunda conexão com o ambiente natural e o mundo espiritual, sendo essenciais para a compreensão de sua cultura e história.

Nesta perspectiva, o professor Kapynaxima Pupÿkary compartilha detalhes sobre algumas práticas tradicionais do seu povo Pupÿkary. Ele explica que foram os pajés que desenvolveram as plantas utilizadas para produzir o rapé. Ele descreve o processo dizendo:

Antigamente, minha família fazia o rapé num prato de cerâmica especial. A gente tomava o rapé assim: colocava um pouquinho do pó numa folha ou na palma da mão, aí aspirava pelo nariz usando uns ossinhos finos de ave. Hoje em dia, em muitas aldeias, a gente faz de um jeito um pouco diferente. Primeiro, a gente pega as folhas de tabaco (Awiri), que é de onde vem o nome rapé (dado pelos não indígenas). Aí, seca as folhas bem devagar perto de uma fogueira, sem usar o sol. Vai secando aos poucos, suspensas perto das brasas. Antigamente, nossos antepassados usavam pratos de argila pra essa secagem. Depois, a gente coloca essas folhas num tipo de pilão. A gente pega uma tora de madeira, cava no meio pra fazer o pilão, e então mói o tabaco já seco. Em algumas aldeias, além do tabaco, os parentes moem junto casca de um fruto, a casca de árvore medicinal ou até a casca do cacau. Hoje, pra gente guardar o rapé, a gente usa garrafas PET e outros tipos de garrafas ou sacos plásticos. Mas antigamente guardava nas conchas daqueles aruá, aqueles caracol grandes. Olha, vou dizer que, quando a pessoa não tá acostumada a usar o Rapé, rapaz, os olhos enchem d'água, vem lágrima, espirro e tosse de todo jeito (Professor Kapynaxima, 44 anos, Professor Pupÿkary).

Conforme Apurinã (2019) o uso do rapé entre os Pupÿkary é uma tradição rica e complexa que transcende simples práticas cotidianas para adentrar o reino do espiritual e medicinal. Inicialmente restrito aos pajés, como uma substância sagrada para rituais e curas, o rapé evoluiu para um uso mais generalizado entre a comunidade, incluindo jovens, adultos e mulheres. A forma tradicional de guardar o rapé descrita por Wanderley (2013) na qual, os Pupÿkary guardavam o rapé na casca de caracóis e inalavam com ossos longos de pequenas aves.

Entre os Pupÿkary labrenses, a prática ainda é comum, especialmente com aves que têm canelas grandes e magras, sendo mais propícias para o uso. As espécies mais frequentemente utilizadas para essa prática incluem o nambu, jaburu, maguari, gavião e mutum, que são conhecidas por terem ossinhos mais adequados conforme narrado abaixo, pelo professor coordenador Pupÿkary.

Olha, aqui nas aldeias de Lábrea, a gente ainda luta para manter muitas das nossas tradições bem vivas. Por exemplo, tem o uso dos ossinhos para cheirar o rapé, que muitos ainda usam. E não é só isso, muitos ainda usam o aruá, uma espécie de um caracolzinho, para guardar o rapé. Mas ó, a gente só usa o aruá quando consegue encontrar um, que agora é difícil. Essa nossa maneira de fazer as coisas, de usar o que a natureza oferece, faz parte da nossa cultura mesmo, isso reforça a nossa conexão com tudo o que aprendemos com os nossos antepassados e o respeito que temos pelas formas e utensílios que eles nos passaram esses conhecimentos. É nossa história, nosso jeito de viver, que a gente faz questão de preservar (Professor Tûpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Além do seu papel em rituais de limpeza e cura, os pajés são atribuídos poderes que vão além, como fazer inimigos adoecerem e se comunicarem com espíritos da mata, reforçando sua posição de prestígio e autoridade dentro do grupo. Conforme descrito por Fernandes (2018), para os Pupŷkary, a floresta é vista como um reino povoado por espíritos diversos, entre eles o temido Mapinkuare e os enigmáticos Kamyry, seres que habitam as densas florestas e que possuem características peculiares, como não ter nariz ou cabelo e um tamanho físico diminuto.

O processo de formação de um novo pajé é igualmente intenso e espiritual. Conforme explica o professor Tũpary Pupŷkary, o papel do pajé na contemporaneidade ressoa como uma manifestação viva das memórias ancestrais. Atualmente, os pajés concentram-se em curar doenças utilizando chás feitos de raízes e cascas de árvores medicinais. Os pajés também realizam rezas e preparam garrafadas curativas.

O professor Tũpary Pupŷkary relata que, segundo as histórias ouvidas de seus pais e avós, o futuro pajé era selecionado aos oito anos de idade. Desde então, ele era preparado através de um aprendizado profundo com a natureza, aprendendo sobre as propriedades curativas das plantas e os remédios apropriados para diversos problemas de saúde. Já na vida adulta, aqueles escolhidos para serem pajés passavam por um treinamento adicional na mata, o qual é considerado uma das grandes ações místicas do povo. Sobre isso o professor Kapynaxima descreve:

No nosso povo, o pajé é escolhido de uma forma especial. Nas histórias dos mais velhos, é contado para nós que fazem uma seleção de várias crianças, e sem elas saberem, colocam uma cabacinha no meio da roda. A criança que pegar a cabacinha é aquela que foi tocada pelos espíritos pra aprender e seguir a tradição de ser pajé. A partir daí, essa criança começa a ser ensinada pra virar o pajé do grupo. Já na vida adulta, ele segue a tradição de ir pro mato, onde aprende tudo que precisa pra ser pajé. Lá, ele escuta a mãe natureza, que é quem dá todo o saber e o poder ao pajé. Além disso, ele também vira conselheiro dos mais novos, ensinando eles a respeitar e entender os ciclos da vida e a sabedoria que cada planta, bicho e elemento da natureza carrega. O pajé tem o dever de ajudar a compartilhar as histórias que fortalecem nossa cultura e guiam nossa comunidade com os ensinamentos passados de geração em geração. É o pajé que aprende a curar, proteger e manter o equilíbrio entre nosso povo e o ambiente onde a gente vive. Mas, mesmo com todo o conhecimento das magias e rezas, isso não foi suficiente pra nos proteger da violência que nosso povo sofreu ao longo dos séculos (Professor Kapynaxima, 44 anos, Professor Pupŷkary).

Ainda, o professor Pupŷkary que exerce a função de pajé descreve sobre seu processo de ensino, aprendizagem e transformação:

Antigamente, escolhiam o pajé quando a gente ainda era criança. Mas hoje em dia, pode acontecer de ser escolhido já adulto, basta ter o dom. No fim das contas, são os espíritos que decidem se a pessoa tá pronta ou não pra ser pajé. Eu mesmo fui escolhido quando trabalhava no igarapé Mucuim, na aldeia Boa Esperança. Fui selecionado pela própria comunidade, e o cacique, que também é pajé, foi quem me ensinou. Ele tem um terreiro com plantas medicinais e atende gente de todo lugar,

até de São Paulo. Ele jejua muito e, durante o jejum, mastiga a folha de uma árvore chamada árvore do pajé, que ajuda a segurar a fome. Enquanto estuda, ele se alimenta dessa planta por uma semana, e nesse tempo, os seres da natureza se apresentam pra ele. Comigo foi assim também. Não é fácil, não. A gente vê tanto espíritos bons quanto ruins, mas faz parte do processo, porque eles precisam conhecer a gente. Depois, passamos por uma prova, que o cacique faz em ligação com os espíritos, mas a gente não sabe qual é a prova, só depois que os espíritos revelam. Enquanto estamos no mato, também é revelado nosso campo, que é o terreiro onde a gente vai trabalhar com as curas. Esse campo só se apresenta pra quem tá estudando pra ser pajé quando passa por todo o processo e entrega seus pecados, sendo purificado pelos espíritos da mata. A purificação acontece quando o futuro pajé é apresentado aos espíritos das árvores, das plantas, das águas e dos animais. Quando o campo é revelado, o pajé vai pra lá jejuar e meditar, sem comer comida ou ter contato com mulher, nada disso. Se ele estiver pronto, os espíritos revelam pra ele o que foi dito sobre ele, e ele já sabe a resposta pro que o cacique vai perguntar. Se ele acertar, é porque tá pronto; se não, é porque ainda não tá preparado e os espíritos não se comunicaram com ele. Hoje, em algumas aldeias, tem uns discípulos do pajé, que são como médiuns, recebendo guias dos pajés. Eles fazem toda a preparação no campo vivo, que é uma área da mata onde eles recebem novas apresentações dos espíritos da natureza, aprendendo sobre novas plantas pra cura. Essa apresentação dura das seis da manhã até as seis da noite. Pra o pajé poder curar, ele precisa abrir e fechar as correntes, que são atos ritualísticos. Só depois disso ele tá pronto pra atender e fazer as curas. Um dos rituais de cura é chamado de arabani, onde o pajé recebe os espíritos e faz o ato do chupo, que tira as doenças em forma de pedra. No ritual, o pajé deve estar preparado, porque se não, ele acaba pegando as doenças do doente pra ele. No chupo, as pedras surgem e depois ele sopra, e elas somem no ar. Todo esse processo tá ligado ao uso do rapé, que é um elemento muito importante e abençoado pelos espíritos, e só o pajé pode usar. No passado, só o pajé usava o rapé, mas hoje não é mais assim. As doenças só são reveladas no ritual de cura se o pajé estiver preparado e se os espíritos permitirem. O pajé tem seu material próprio, que não pode ser compartilhado, como o aruá mexicano, que é um canudo, e o rapé, que depois de feito, os espíritos colocam a sabedoria da revelação e cura. Depois de um tempo, fui trabalhar em outra aldeia, com o povo Jamamadi. Lá também tem pajé, e depois que fiz amizade com o povo, nos organizamos pra fazer o ritual do pajé entre os dois povos, o meu, Apurinã, e o deles, Jamamadi. O pajé Jamamadi ficou feliz com a ideia, mas como a aldeia é dominada pelos missionários há anos, eles não deixaram, dizendo que não era coisa boa (Professor Ykuparu, 44 anos, Professor Pupÿkary).

Sobre o sentido da vida e morte o professor Pupÿkary revelou:

Os pajés não morrem, eles viram espírito ou bicho, tipo onça ou cobra grande. Quando isso acontece, a família faz um mingau de banana e leva pra mata, pra dar de comer pros espíritos dos que se "foram" e pro pajé que se ingerou. Depois de um tempo, eles voltam na mata pra ver se o mingau já foi levado pelos espíritos (Professor Ykuparu, 44 anos, Professor Pupÿkary).

Em sintonia com o sentido de vida e morte, o professor João Pupÿkary explica:

Veja bem, para os pajés do nosso povo, saber interpretar os sonhos faz parte do preparo espiritual deles, por isso são mais respeitados e poderosos. Na cosmologia do nosso povo, a gente acredita que os pajés não morrem, mas viram seres encantados da natureza ou continuam existindo na Terra Sagrada, um lugar especial nas crenças do nosso povo (João Pupÿkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Percebe-se então que a morte tem como significado para o Povo Pupÿkary a continuidade e do se ingerar da existência em outras formas, mostrando que a vida se estende além da morte física, mantendo uma conexão espiritual e material com os que permanecem

vivos. A retirada do mingau pela natureza simboliza a aceitação e a integração desses espíritos transformados, reforçando a crença na imortalidade e na interdependência entre os mundos físico e espiritual.

Enquanto a vida, dentre a sua ligação material e imaterial com a natureza, a vida é vista como um ciclo contínuo de renovação e conexão. Essa perspectiva ressalta a importância das narrativas ancestrais e das tradições que honram os que se ingeram, garantindo que o vínculo entre os seres e o ambiente natural permaneça forte e significativo. Dessa forma, para o Povo Pupŷkary, a vida flui sem um fim definitivo, mas com transformações que perpetuam a presença e a influência dos ancestrais no mundo físico e espiritual.

Em consonância com as narrativas dos Pupŷkary, Apurinã (2019) e Wanderley (2013) exploram o universo xamânico, detalhando o processo e o ritual de transformação do pajé (mŷyty). Este ritual começa com o consumo de pequenas pedras, seguido por um período de reclusão na floresta, assim como acontece na cultura Pupŷkary labrense. Durante esse tempo, o aprendiz segue uma dieta rigorosa e isolada, alimentando-se apenas de tipos específicos de folhas.

Essa fase de purificação e privação é crucial para o despertar espiritual, culminando em visões transformadoras, como a da onça grande, que pode devorar o escolhido ou iniciá-lo nos mistérios da pajelança. A jornada do pajé é tanto uma prova física quanto espiritual, moldando-o como um mediador essencial entre o mundo físico e o espiritual.

Em consonância, Schiel (2004) relata que os pajés, dentro da tradição originária, eram vistos transformando-se em cobras nos rios ou onças na terra, com a habilidade de aparecer e desaparecer rapidamente nos espaços das aldeias, o que adicionava um elemento de mistério às suas presenças. Além disso, Schiel (2004) detalha o papel do mapinguari¹², uma figura mística temida e respeitada na cosmovisão originária. Essa criatura é conhecida por visitar os Pupŷkary ao cair da tarde para interagir, e, segundo a narrativa, é capaz de fazer chover fogo quando as crianças desobedecem, reforçando sua aura mítica entre os povos da região.

¹² O Mapinguari, é uma figura icônica do folclore amazônico, origina-se da tradição oral dos povos originários da região. Segundo as narrativas, essa criatura é o resultado da metamorfose sobrenatural de um caçador ou lenhador que desrespeitou as leis da floresta ou praticou destruição ambiental. Transformado em um ser meio humano, meio bestial, o Mapinguari possui características distintas: pelos duros à prova de balas, um odor insuportável, um único olho e uma boca que se estende do nariz até o estômago. Além disso, seu grito é poderoso, seus pés são virados para trás, e suas mãos, equipadas com longas garras, são capazes de causar danos significativos. Considerado o grande defensor da Amazônia contra invasores, o Mapinguari é também visto como o maior inimigo do homem, com um apetite insaciável por aqueles que ameaçam a floresta.

Este complexo de interligações de práticas e crenças destaca a profunda conexão dos Pupŷkary com seu ambiente e o mundo espiritual, enfatizando a importância dos rituais, da cura e das interações espirituais na manutenção da harmonia e da saúde dentro da comunidade.

5.2.3 Modo de viver e sua relação com o meio e a natureza

O modo de vida dos povos originários é profundamente entrelaçado com a natureza, refletindo uma relação que é tanto espiritual quanto prática. Essas comunidades têm desenvolvido sistemas de conhecimento, práticas de subsistência e crenças espirituais que enfatizam uma coexistência harmoniosa e respeitosa com o meio ambiente.

Dessa forma, o povo Pupŷkary frequentemente veem a terra e seus recursos como entidades sagradas, integrando os rios e florestas em suas práticas rituais e cotidianas. Esta perspectiva espiritual é acompanhada por uma compreensão profunda dos ciclos naturais e das interações ecológicas, que são fundamentais para a caça, pesca, agricultura e coleta. Essas atividades são realizadas com uma conscientização aguda da necessidade de sustentabilidade e conservação, empregando técnicas que garantem a regeneração dos recursos naturais.

Acerca dessa contextualização, a professora Pupŷkary discorre,

O povo Apurinã tem um respeito grande pela natureza, especialmente pelo nosso rio Purus, e por todos os igarapés e lagos da nossa região. É de lá que a gente tira nosso peixe né, e se desloca também, de um lugar pra outro. Nosso respeito pela natureza não é só por sermos indígenas, mas porque sabemos que a natureza é importante pra nossa existência e ela é também, onde vivemos é nossa casa. Por isso cuidamos da floresta e de tudo que vem dela. O povo Apurinã acredita que a mata e tudo no mundo são presentes de Deus, Tsurá para os mais velhos do nosso povo n. foi Deus, que criou a gente, temos que mostrar respeito. Ele nos deu a terra, a floresta e o rio pra gente sobreviver. No passado, nosso povo vivia como nômade, se mudando de um lugar pra outro, dependendo do que a natureza dava. Hoje, moramos em lugares mais fixos, mas nossa sobrevivência ainda vem da natureza. Mas, desde a invasão, nossa vida e nossos costumes mudaram. Hoje, é importante que nós, indígenas, tenhamos consciência de quem somos e da nossa história e como hoje a gente vem contribuindo no ambiente em que moramos (Professora Mamury, 30 anos, Professora Indígena).

Sobre isso, Krenak (2020) expõe que a vida dos povos originários, não é apenas uma questão de sobrevivência física, mas também de manter uma relação espiritual e cultural com o ambiente. Ele ressalta a importância de reconhecer e respeitar essas relações como parte de uma visão de mundo que pode oferecer caminhos cruciais para o futuro de todo o planeta. Baniwa (2013) enfatiza também, que, os povos originários modelam uma forma de viver que demonstra como é possível interagir com o mundo de maneira mais equilibrada e sustentável.

Dessa forma, se torna visível que as práticas e crenças originárias, que incluem a visão da terra e seus recursos como sagrados, oferecem um modelo valioso de como podemos todos aprender a viver em harmonia com o meio ambiente, valorizando os ciclos naturais e as contribuições de cada elemento da natureza à vida coletiva. Além disso, o conhecimento ecológico tradicional dos povos originários, passado de geração em geração, detalha não apenas o comportamento das espécies e as variações sazonais, mas também métodos de cultivo e gestão de recursos que minimizam o impacto ambiental. Este conhecimento é vital para a manutenção da biodiversidade e para a resiliência ecológica das áreas que habitam.

Além disso, Link (2021) aponta que os povos indígenas também são notáveis por sua capacidade de adaptação e resiliência diante das mudanças ambientais e sociais. Suas práticas ajustam-se em resposta a novos desafios, mantendo uma continuidade cultural e ecológica. A luta pelo reconhecimento de seus direitos territoriais é uma parte crucial dessa adaptação, pois o controle sobre suas terras tradicionais é essencial para a continuidade de seu modo de vida e para o fortalecimento de suas culturas e a preservação dos sistemas ambientais.

Esta abordagem integrada e respeitosa para com o meio ambiente não só sustenta a biodiversidade local, mas também oferece lições valiosas sobre sustentabilidade e respeito pelo mundo natural, mostrando caminhos para um futuro mais sustentável para todos. Sobre isso o professor João Pupŷkary narra,

Nós, o povo Pupŷkary, somos fortes, firmes e resistentes como sempre. Mesmo com as dificuldades e a violência que já enfrentamos, a gente continua falando a nossa língua. Mesmo que hoje, a gente fale pouco, mas estamos nos organizando para manter a nossa língua viva. Lutamos pelos nossos direitos e pelo direito de viver do nosso jeito. Para nós, a nossa cultura e nossa terra são o nossos bens mais importante. Por isso, vemos o Brasil como nosso lar e é aqui que vamos seguir vivend. E por isso tenho orgulho de ser professor bilingue da minha língua materna (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

O modo de vida dos povos originários, como narrado pelo povo Pupŷkary, demonstra uma interação profunda e respeitosa com a natureza. Eles consideram a terra e seus recursos como sagrados, o que reflete uma integração dos aspectos espirituais e práticos em suas vidas diárias. A relação com o meio ambiente é central para suas práticas de subsistência, como caça, pesca, agricultura e coleta, todas conduzidas com uma forte consciência da necessidade de sustentabilidade e conservação. Essas atividades são sustentadas por uma compreensão aprofundada dos ciclos naturais e das interações ecológicas.

Essa perspectiva é reforçada pelas palavras de lideranças originárias e acadêmicos como Krenak (2020) e Baniwa (2013), que destacam a importância dessas relações para uma visão sustentável do mundo. Os conhecimentos tradicionais, que incluem práticas de manejo que

minimizam o impacto ambiental, são essenciais para a manutenção da biodiversidade e para a resiliência ecológica das áreas ocupadas por esses povos.

Além disso, os povos originários mostram uma notável capacidade de adaptação às mudanças ambientais e sociais, ajustando suas práticas para manter a continuidade cultural e ecológica. A luta pelo reconhecimento de direitos territoriais também é um aspecto crucial, pois garante o fortalecimento de suas culturas e a preservação dos sistemas ambientais.

Assim, narrar as experiências dos povos originários, como os Pupŷkary, não somente destaca uma forma de cultura distinta, mas, oferece lições valiosas para um futuro sustentável. Pois, os Pupŷkary assim como toda a sociedade originária, nos mostram que é possível viver em harmonia com o meio ambiente, respeitando e valorizando os recursos naturais.

A integração de conhecimentos tradicionais e práticas sustentáveis deve servir como um modelo para outras sociedades, especialmente em um momento em que o mundo enfrenta crises ambientais significativas. Essas comunidades não apenas sobrevivem, mas também prosperam respeitando profundamente a terra que habitam, oferecendo um caminho para que todos nós possamos aprender a conviver de forma mais sustentável com o nosso planeta.

6. A COSMOVISÃO PUPŶKARY E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA LABRENSE: um caminho de significações e produção de sentidos

Esse capítulo aborda a cosmovisão do povo Pupŷkary e sua relação com o currículo da educação escolar indígena em Lábrea, abordando como essa interação entre saberes tradicionais e a estrutura formal do ensino escolar tem gerado um caminho de significações e produção de sentidos. A educação originária, tradicionalmente transmitida no cotidiano das comunidades, agora se entrelaça com o modelo de educação escolar, que foi inicialmente imposto de fora, mas que vem sendo apropriado e ressignificado pelos povos indígenas. Como destaca Luciano (2006), o acesso a novos conhecimentos, junto com a valorização da cultura originária, é essencial para que essas comunidades enfrentem os desafios do contato com a sociedade não originárias.

Nesse sentido, este capítulo investiga as relações curriculares específicas à educação escolar indígena no sul do Amazonas, com base nas práticas e perspectivas dos professores Pupŷkary. O enfoque está nas estratégias que promovem uma educação intercultural, considerando os subsídios da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), que busca consolidar um currículo diferenciado, bilíngue e comunitário. A importância dessas estratégias

se revela especialmente quando o currículo é compreendido como uma ferramenta para o fortalecimento da identidade originária e para a emancipação intelectual dos estudantes originários, como apontado por Mendes (2016).

Por meio da análise dessas práticas, o capítulo propõe uma reflexão sobre como a escola originária pode se tornar um espaço de construção de autonomia crítica e reflexiva, onde o currículo não apenas media o conhecimento, mas também promove a integração das tradições culturais dos povos originários com as exigências de um mundo cada vez mais interconectado. Ao fim, reafirma-se o papel central da educação escolar indígena na afirmação étnica, não apenas como um elemento de instrução formal, mas como uma conquista fundamental no fortalecimento para a preservação e promoção da riqueza cultural dos povos Pupykary, garantindo que essa cultura prospere em um ambiente escolar inclusivo e representativo.

6.1 O envolvimento da SEMEC com a educação Escolar Indígena: entre fios e nós que se entrelaçam no tempo e no espaço

A legislação brasileira reconhece o direito dos povos originários a uma educação escolar que seja específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária. Essa previsão legal está estabelecida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que juntas definem a coordenação das políticas de Educação Escolar Indígena sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC). A execução dessas políticas, no entanto, é dividida entre Estados e Municípios, por meio de um regime de colaboração. Ainda que esse quadro legal ofereça uma base para a garantia dos direitos educacionais, a implementação prática dessas políticas apresenta desafios significativos, especialmente em contextos locais, como o de Lábrea, no sul do Amazonas.

A Educação Básica no Brasil tem como objetivo não apenas propiciar conhecimentos acadêmicos, mas também formar indivíduos cidadãos, preparados para atuar em uma sociedade justa e inclusiva. Como destaca Rosseto (2005), as legislações brasileiras buscam promover a interação entre os diversos componentes da sociedade, valorizando as diversidades étnicas que constituem a nação. Esse reconhecimento exige o respeito às diferentes culturas, sejam elas de grandes grupos ou de comunidades minoritárias, como os povos originários. No entanto, a aplicação prática dessas diretrizes, especialmente no campo da educação escolar indígena, muitas vezes se depara com obstáculos que vão além do que está previsto na legislação.

A Constituição de 1988, em seu artigo 231, garante o reconhecimento legal e a proteção dos direitos dos povos originários, incluindo a preservação de suas tradições e territórios:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (Brasil, 1988, p. 231).

Essa proteção constitucional visa garantir a diversidade cultural e territorial dos povos originários. Contudo, como observado nas comunidades originárias de Lábrea, a existência desses direitos legais não garante, por si só, sua aplicação efetiva. O desafio maior está na implementação concreta desses direitos, especialmente no que diz respeito à educação. Embora a LDB/96 estabeleça diretrizes para a educação escolar indígena, refletindo um compromisso com a inclusão e o respeito às especificidades culturais, a transposição dessas diretrizes para a prática enfrenta dificuldades cotidianas.

A LDB/96, ao enfatizar a importância de uma educação escolar diferenciada e intercultural, reconhece que os sistemas de ensino devem adaptar-se às práticas culturais e linguísticas dos povos originários. A legislação determina que a educação oferecida aos povos originários seja bilíngue ou multilíngue, específica e refletindo suas culturas. No entanto, no contexto de Lábrea, o desafio está em transformar essas diretrizes legais em ações que efetivamente valorizem a identidade cultural e promovam a autonomia dos povos originários.

Como destaca a professora Kariti, há uma grande lacuna entre o que está previsto em lei e o que ocorre na prática. Ela enfatiza a importância de uma educação verdadeiramente inclusiva, que não apenas proteja os direitos dos povos originários, mas também respeite sua autonomia e sua rica herança cultural:

Olha, pra nós indígenas, é importante que nossos direitos sejam de verdade, né? Porque, pra tudo isso que tá na lei funcionar, com o que a gente vive de fato, precisa ter um compromisso de todo mundo e vontade de aprender juntos. As políticas que estão aí pra gente precisam ser feitas não só pra proteger o que já é nosso, mas também pra respeitar nossa autonomia e nossa cultura que é rica e importante também, como povo indígena de Lábrea. Só que, pra esses direitos virarem realidade nas nossas comunidades, a escola tem que ser inclusiva de verdade e respeitar nossa diversidade. Tem que somar o que a gente já sabe com as coisas novas que o mundo tem pra oferecer (Professora Kariti, 28 anos, Professora Indígena)”.

A fala da professora Kariti ilustra a necessidade de que a implementação dessas políticas seja feita com um compromisso real e colaborativo, onde as escolas indígenas em Lábrea não apenas reproduzam um currículo imposto externamente, mas sejam um espaço de diálogo entre os saberes tradicionais e os novos conhecimentos. Esse diálogo deve ser contínuo e recíproco, permitindo que a educação escolar indígena promova um aprendizado significativo que respeite as práticas culturais e valores dos povos originários.

Neste contexto, as comunidades indígenas de Lábrea, situadas na Mesorregião Sul Amazonense, buscam uma aplicação concreta de seus direitos educacionais. Elas não apenas lutam pela implementação das bases legais estabelecidas, mas também por uma educação que valorize e integre seus saberes tradicionais com outros conhecimentos, respeitando suas maneiras próprias de pensar e produzir conhecimento. Isso requer a criação de políticas educacionais que transcendam o papel e se materializem no cotidiano das escolas, respeitando a autonomia e a riqueza cultural dos povos originários.

É necessário destacar que a educação escolar indígena em Lábrea se encontra em um ponto de interseção entre os saberes originários e não originários. A SEMEC, responsável pela coordenação das políticas locais de educação, busca integrar esses conhecimentos no currículo das escolas das aldeias Pupŷkary. No entanto, é evidente que as influências externas continuam a moldar os processos pedagógicos, criando desafios para a valorização plena da consciência histórico-cultural dos povos originários.

Este estudo tem como foco entender como os professores da rede municipal de educação de Lábrea interpretam e contribuem para essa dinâmica, analisando seus discursos e práticas pedagógicas em um contexto educacional que lida diretamente com questões de direitos, interculturalidade e sustentabilidade social. Dessa forma, além das entrevistas com professores e coordenadores, a pesquisa também incluiu dados da educação escolar indígena do município de Lábrea que trouxeram insights valiosos sobre como essas políticas são percebidas e aplicadas na prática.

Com base nesses dados, apresenta-se o perfil dos professores envolvidos nesta pesquisa, oferecendo uma compreensão mais profunda sobre os profissionais atuantes na educação escolar indígena de Lábrea e como o quadro educacional se configura no contexto analisado.

Quadro 05 - Do perfil dos professores(as) participantes¹³

NOME	GÊNERO	IDADE	POVO PERTECENTE	LOCALIZAÇÃO RESIDENCIAL	FORMAÇÃO PROFISSIONAL	VÍNCULO EMPREGATÍCIO	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL
Professor Ykuparu (Piau)	M	44	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Superior Completo (Licenciatura de Formação de Professores Indígenas/Letras)	Contrato	24 anos atuando como professor indígena no Ensino Fundamental
Professora Mamury (Matrinxã)	F	30	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Superior Completo (Pedagogia)	Contrato	10 anos atuando como professora indígena no Ensino Fundamental
Professor bilingue João Pupÿkary	M	76	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	25 anos atuando como professor. Deste, 19 atuando como professor indígena e 06 anos como professor bilingue.
Professor Túpary (Pacu)	M	42	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Superior Completo (Pedagogia Intercultural)	Contrato	13 anos atuando como professor indígena no Ensino Fundamental e 10 anos atuando como Coordenador da Educação Escolar Indígena.
Professora Kariti (Piaba)	F	28	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Ensino Médio Completo	Contrato	05 anos atuando como professora indígena no Ensino Fundamental.

¹³ Os professores participantes desta pesquisa são apresentados com pseudônimos baseados em nomes de peixes na língua Pupÿkary, com o intuito de respeitar e honrar a identidade dos envolvidos, em conformidade com as exigências legais relacionadas a este processo. Entretanto, o nome do professor bilingue João Pupÿkary será destacado, pois ele consentiu e manifestou que esse ato representa seu orgulho de ser originário do Povo Pupÿkary. Todo o processo foi conduzido em conformidade com as normativas cabíveis do Comitê de Ética.

Professora Kukuixima (Jatuarana)	F	31	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Superior Incompleto	Contrato	06 anos atuando como professora indígena no Ensino Fundamental e 01 ano como secretária da Coordenação Escolar Indígena.
Professor Tsukirima (Surubim)	M	44	Pupÿkary (Apurinã)	Zona Urbana	Superior Completo (Pedagogia)	Contrato	05 anos atuando como professor indígena no ensino fundamental e 19 anos atuando como coordenador de área.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Como evidenciado no quadro, a maioria dos professores atuantes no quadro educacional de Lábrea possui formação superior, o que sinaliza um avanço na educação escolar indígena da região. Esse dado é relevante, considerando a importância da qualificação docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes. No entanto, a existência de professores sem formação superior ainda é uma realidade, refletindo as lacunas que persistem no sistema educacional.

É importante destacar também, que os participantes desta pesquisa são residentes da área urbana do município, o que pode influenciar os resultados obtidos, uma vez que as condições e desafios educacionais podem ser distintos nas áreas mais remotas. Dessa forma, todos os procedimentos metodológicos foram rigorosamente seguidos, incluindo as aprovações necessárias por parte de órgãos competentes e o Comitê de Ética, garantindo a legitimidade e a ética do processo de pesquisa.

Após garantir todos os protocolos éticos necessários, as entrevistas conduzidas entre janeiro e abril de 2024 ofereceram uma perspectiva atualizada sobre as condições educacionais no interior do Amazonas. Os dados coletados revelaram a persistência de desafios significativos, como a presença de professores sem formação superior. Segundo o relato do professor Tūpary, essas dificuldades são amplamente influenciadas pela limitada acessibilidade à educação superior em áreas remotas e pela insuficiência de políticas públicas voltadas para a formação continuada dos educadores que já estão em atividade.

Olha, como professora, ainda não consegui terminar uma faculdade por causa da dificuldade de acesso aos cursos, que quase nunca são oferecidos pra gente. Muita gente do meu povo também enfrenta problemas pra terminar os estudos. Tem uns que até desanimam, mas a maioria não vê futuro através da educação. Outra coisa é que tem poucos cursos, o que dificulta ainda mais. E o emprego, então?! Mesmo quem consegue estudar, muitas vezes não encontra trabalho na cidade. Pra mim, que moro na cidade, já é difícil, agora imagina pra quem mora no interior e tenta continuar os estudos. A barreira é maior ainda e isso faz muita gente desistir da caminhada acadêmica (Professora Kariti, 28 anos, Professora Indígena).

Como se evidencia no discurso do professor, a limitação na formação de professores ocorrem diante as barreiras enfrentadas, escassez de oportunidades educacionais, e também questões logísticas e socioeconômicas. Muitos professores, especialmente os de comunidades originárias, encontram-se impedidos de prosseguir com estudos superiores devido à falta de cursos disponíveis, além de enfrentarem a realidade de que, mesmo com uma formação avançada, as oportunidades de emprego em suas localidades são escassas. Essa situação é agravada para aqueles que, mesmo conseguindo concluir o ensino médio nas áreas mais isoladas, enfrentam dificuldades adicionais para se deslocar e se manter nas cidades onde os cursos são oferecidos.

Diante desses desafios, o Artigo 24 e o Artigo 25, são cruciais, pois sublinham a necessidade de priorizar a formação de professores indígenas dentro das políticas de Educação Escolar Indígena dos sistemas de ensino.

Art. 24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino;

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural (BRASIL, 2015, p. 7).

Os artigos citados, apontam para a necessidade de uma abordagem estratégica e colaborativa entre as instituições formadoras e os sistemas de ensino, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão bem-sucedida dos cursos de formação. Estes planos devem ser sensíveis às necessidades socioculturais dos professores indígenas, garantindo que recebam uma formação que respeite e valorize suas identidades culturais.

Dessa maneira, na busca por uma formação educacional que respeite e valorize as identidades culturais, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de Lábrea tem desempenhado um papel fundamental ao coordenar e acompanhar o trabalho de 138 professores indígenas atuantes em 2024, conforme detalhado no demonstrativo anexo. O que se evidencia é que a SEMEC atua como um elo crucial entre as políticas educacionais e as necessidades específicas das comunidades originárias, assegurando que a educação escolar proporcionada seja inclusiva e adequadamente adaptada às particularidades culturais dos povos indígenas. Esta estratégia promove uma interação mais harmoniosa e eficaz entre educadores e estudantes originários, fomentando um ambiente de aprendizado que é culturalmente pertinente e de qualidade.

Considerando esses pressupostos, a SEMEC estruturou uma coordenação específica e exclusivamente à educação escolar indígena, formada por dois professores ambos do povo

Pupŷkary na qual um desempenha o papel de coordenador geral do departamento de Educação Escolar Indígena e o outro atua como secretário desse coordenador. Ademais, esta coordenação dispõe de 119 professores atuantes em sala de aula, 12 professores indígenas que atuam como coordenadores de área e 01 professor que atua como coordenador geral da educação escolar indígena. Os coordenadores das áreas originárias atuam como uma extensão das atividades pedagógicas da SEMEC. Essa estruturação facilita a gestão e a implementação de políticas educacionais, além de prover os subsídios necessários para as abordagens específicas e necessárias às escolas originárias labrense.

Além disso, a SEMEC conta com o apoio do Departamento Geral de Coordenação Pedagógica, que inclui nove professores atuando como coordenadores pedagógicos gerais das escolas municipais rurais e urbanas de Lábrea. Este departamento, embora focado mais amplamente nas questões de planejamento pedagógico da área não originária, também apoia a educação escolar indígena em questões de planejamentos e orientação específicas ao processo do ano escolar.

Esse suporte, oferecido pelo Departamento Geral de Coordenação Pedagógica em parceria com a coordenação da educação escolar indígena, é essencial para o desenvolvimento e a implementação de documentos necessários, como a Proposta Pedagógica e Curricular por exemplo, entre outros. Esta colaboração é fundamental para assegurar que tanto as práticas pedagógicas quanto os currículos estejam alinhados com as diretrizes municipais e, ao mesmo tempo, respeitem e atendam às especificidades culturais das comunidades originárias.

Dessa forma, o coordenador da educação escolar indígena da SEMEC/Lábrea possui atribuições bem definidas, que incluem formular, coordenar e monitorar todos os aspectos relacionados ao funcionamento das Escolas Indígenas e seus processos de ensino e aprendizagem. Suas responsabilidades abrangem desde a contratação até a lotação e o deslocamento de professores indígenas, sempre alinhado com a aprovação e consentimento do secretário de educação e em colaboração com a equipe técnica e pedagógica diante dos assuntos cabíveis a cada departamento e cargo ocupado.

Nesse contexto, o Professor Tūpary enfatiza:

Como coordenador da educação escolar indígena na SEMEC, minha função é cuidar de várias atividades que ajudam nossas escolas indígenas a funcionarem bem. Eu faço documentos que fazem parte as atribuições da secretaria e vejo o que é preciso também, para apoiar as políticas educativas para essas escolas aqui no município. Quando aparece uma demanda, organizo tudo o que está ao meu alcance e conforme as leis. Também busco jeitos de melhorar a qualidade das escolas, trazendo ideias novas para os coordenadores pedagógicos. Trabalho junto com as comunidades, professores e alunos para entender o que eles precisam, como recursos e materiais e depois passo tudo para o secretário. Se surgem cursos, com a aprovação do secretário, levanto os professores e organizo as capacitações, como os Saberes

Indígenas da UFAM. Recebo os currículos dos professores e, com a autorização do cacique e da comunidade, contratamos quando tem vaga. Meu objetivo é que a educação indígena seja dada por quem realmente entende a cultura local, mas isso é complicado por conta das questões políticas. Também analiso relatórios de desempenho das escolas e dos alunos, corrijo diários e documentos, ajudando a identificar o que precisa de atenção. Junto com outros coordenadores, acompanho como as Escolas Municipais Indígenas estão funcionando, sempre buscando melhorar o ensino. Essas são algumas das minhas tarefas diárias para fortalecer a educação indígena no nosso município (Professor Tüparý, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Diante da narrativa do coordenador, percebe-se um desequilíbrio significativo frente as atribuições de recursos humanos para a coordenação da educação escolar do município, havendo uma discrepância marcante entre a coordenação destinada aos povos originários e aos não originários. Enquanto a coordenação para os não originários conta com uma equipe de nove profissionais, a coordenação dedicada à educação escolar indígena é limitada a apenas duas pessoas. Isso evidencia um desafio considerável, pois uma equipe tão reduzida precisa manejar uma multiplicidade de demandas necessárias para promover e concretizar o processo educacional de maneira eficaz.

Essa disparidade não apenas sobrecarrega significativamente os dois profissionais responsáveis pela educação escolar indígena, mas também reflete uma possível negligência institucional em relação às necessidades específicas dos povos originários. A complexidade e a gravidade desta situação podem levar a uma série de problemas, como a inadequação dos serviços educacionais fornecidos, que podem não atender de maneira suficiente às demandas culturais, linguísticas e pedagógicas dos estudantes originários. Portanto, essa configuração pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades educacionais e perpetuar o descaso com a população originária.

Conforme Almeida (2019) essas diferenças,

Parte do princípio de que as diferenças são geradas pela estrutura colonial de poder, por isso está ligada com o processo de descolonização e de mudanças estruturais na sociedade. Desta maneira, a educação é constituída como estratégia ética, política e epistêmica, ambas estão interligadas (Almeida, p. 76).

Portanto, ao vincular essas disparidades funcionais no contexto educacional a uma estrutura mais ampla e histórica, percebemos que essas diferenças e desigualdades são consequências diretas dessa estrutura de poder, que permeia diversos aspectos da sociedade, incluindo o sistema educacional e que são existentes até os dias atuais. É diante desse contexto que, a voz originária deve se fazer presente, pois, se não há formações adequadas e o cumprimento dos direitos existentes para a população originária, o processo escolar ainda continuará como um reforço dessas estruturas de poder.

Este cenário evidencia como a deturpação da visão sobre os povos originários e as

mudanças estruturais necessárias transcendem meras ações práticas, assumindo o caráter de imperativos éticos, políticos e epistêmicos. À vista disso, compreender e atender às necessidades educacionais originárias demanda mais do que a simples alocação de recursos. Trata-se de um desafio que requer uma análise crítica e um compromisso firme em revisar e reformular as bases nas quais as políticas educacionais são construídas e implementadas.

Dando continuidade a esta análise, é essencial considerar as condições específicas nas quais a coordenação da educação escolar indígena opera. A coordenação responsável pela educação escolar de quatro povos originários (Apurinã/Pupŷkary, Jamamadi, Jarawara e Paumari) situa-se na área urbana do município de Lábrea, sul do Amazonas. As atribuições desta coordenação são amplas e complexas, indo além das questões pedagógicas convencionais.

As responsabilidades inerentes à coordenação da educação escolar indígena abrangem uma gama diversificada e complexa de tarefas que são cruciais para a integração e representatividade das comunidades originárias no sistema educacional. Primeiramente, a coordenação da educação escolar indígena de Lábrea, tem como atribuição, conduzir diagnósticos detalhados do estado da educação nas comunidades originárias, identificando tanto as necessidades quanto os métodos de aprendizagem tradicionais desses povos. Isso é fundamental para garantir que os processos educacionais se alinhem de forma respeitosa e eficaz às práticas e valores culturais.

Além disso, a coordenação é responsável por discutir e elaborar propostas curriculares que respeitem e integrem os conhecimentos e as linguagens originárias. Esse trabalho envolve o planejamento e a supervisão da ação pedagógica dos professores, bem como a orientação na produção de materiais didáticos que sejam adequados às realidades e às expectativas das comunidades originárias. A complexidade e a especificidade dessas atribuições sublinham a necessidade de um corpo de coordenação altamente especializado e dedicado.

Contudo, a eficácia dessa coordenação frequentemente é comprometida pela insuficiência de recursos financeiros, humanos e materiais. Essa limitação impõe uma sobrecarga significativa aos coordenadores, que se veem obrigados a atender a demandas crescentes com recursos decrescentes. Essa dinâmica destaca ainda, a urgência de reformas estruturais nas políticas educacionais voltadas para os povos originários. É crucial que tais políticas não apenas aumentem o investimento em recursos, mas também promovam um reconhecimento mais profundo e respeitoso das particularidades culturais e pedagógicas dos povos. Somente assim será possível assegurar uma educação verdadeiramente inclusiva e representativa, que valorize e preserve as tradições e os valores originários.

Diante dessas contextualizações, a Coordenação Municipal da Educação Escolar

Indígena, representada pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), é responsável pela coordenação da educação escolar de quatro comunidades originárias (Pupŷkary/Apurinã, Jamamadi, Jarawara e Paumari).

Tabela 01- Povos Originários do Município de Lábrea – Sul do Amazonas

Nº	Povo	Família linguística
01	Pupykary (Apurinã)	Aruak-maipure
02	Jamamadi	Arawá
03	Jarawara	Arawá
04	Paumari	Arawá

Fonte: autora, 2024.

Estes povos vivem em distribuições territoriais de modo a preservar suas tradições, culturas e modos de vida. Suas comunidades estão organizadas em terras específicas que permitem a continuidade de seus costumes ancestrais e a manutenção de suas identidades culturais.

Tabela 02 – Território do Povo Pupŷkary no Amazonas

Nº	Nome	Área (ha)
01	Acimã	40686
02	Água Preta/Inari	139763
03	Alto Sepatini	26095
04	Apurinã do Igarapé Mucuim	73350
05	Apurinã do Igarapé São João	18232
06	Apurinã do Igarapé Tauamirim	96456
07	Apurinã km-124 BR-317	42198
08	Baixo Seruini/Baixo Tumiã	-
09	Boca do Acre	26240
10	Caititu	308062
11	Camicuã	58519
12	Catipari/Mamoriá	115044
13	Curriã	-
14	Fortaleza do Patauá	743
15	Guajahã	5036
16	Igarapé Paiol	-
17	Itixi Mitari	182134
18	Jatuarana	5251
19	Kapyra Kanakury	-
20	Lago do Barrigudo	-

21	Paumari do Cuniuá	42828
22	Paumari do Lago Marahã	118766
23	Paumari do Lago Paricá	15792
24	Peneri/Tacaquiri	189870
25	São Pedro do Sepatini	27644
26	Seruini/Marienê	144971
27	Torá	54961
28	Tumiã	124357
Total		1.828.498 (ha)

Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/>

Tabela 03 – Território do Povo Pupŷkary no Município de Lábrea

Nº	Nome	Área (ha)
01	Acimã	40686
02	Alto Sepatini	26095
03	Apurinã do Igarapé Mucuí	73350
04	Apurinã km-124 BR-317	42198
05	Baixo Seruini/Baixo Tumiã	-
06	Boca do Acre	26240
07	Caititu	308062
08	Curriã	-
09	Paumari do Lago Marahã	118766
10	São Pedro do Sepatini	27644
11	Seruini/Marienê	144971
12	Tumiã	124357
Total		932.369 (ha)

Fonte: <https://terrasindigenas.org.br/>

As escolas estão situadas nas terras indígenas e são subsidiadas por grupos pela SEMEC com o objetivo de proporcionar atendimentos do processo educativo que respeitem e valorizem as culturas, línguas e tradições dos povos originários. Esses subsídios visam garantir que os estudantes originários tenham acesso às escolas em lugares mais remotos, promovendo seu direito à educação, bem como o desenvolvimento integral e o fortalecimento de suas identidades culturais.

Quadro 06 - Escolas Municipais Indígenas do Município de Lábrea distribuídas em grupos de atendimento educacional - 2024

Nº	INEP	ESCOLA	ENDEREÇO/COMUNIDADE	Nº	PROFESSOR (A)/POVO
COORDENADOR DO GRUPO 01 (Terra Indígena do Caititu) - DIEGO PEREIRA LOPES					
1	13265253	SÃO JOSÉ (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE SÃO JOSÉ (TERRA DO CAITITU)	1	IVANETE SILVA DE LIMA (Pupŷkary)
				2	FRANCINETE SILVA MOREIRA (Pupŷkary)
2	13093240	ALDÉLIA FRANCELINA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE BOA VISTA (TERRA DO CAITITU)	3	DIONEIA CA LADO DE SOUZA (Pupŷkary)
3	13082353	AUGUSTO RICARDO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE NOVO PARAÍSO (BR 230 – KM 3)	4	ROSÂNGELA NOGUEIRA DE ALMEIDA (Pupŷkary)
				5	Mª AUXILIADORA ANSELMO DE SOUZA (Pupŷkary)
				6	FRANCINETE PINHEIRO DE FREITAS (Pupŷkary)
4	13058045	KUKUWE (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE COPAÍBA (TERRA DO CAITITU)	7	DORISVALDO BATALHA DA SILVA (Pupŷkary)
				8	JOANA FAUSTINO DE OLIVEIRA (Pupŷkary)
				9	JOSÉ RODRIGUES DA SILVA (Pupŷkary)
5	13105060	CURUMIM (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE PAXIÚBA (TERRA DO CAITITU)	10	VÁLDILENE ELOY DA SILVA (não originária)
6	13047477	IRMÃ CLEUSA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE JAPIIM (RIO PASSIÁ)	11	MOACIR APURINÃ (Pupŷkary)
				12	GILVAN SOARES DA SILVA (Pupŷkary)
7	13089633	KUKUWE ARITONE (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE CASTANHEIRA (BR 230 – KM - 19)	13	EDSON NERI GOMES ALVES (Pupŷkary)
				14	SEBASTIÃO RODRIGUES ARAÚJO (não originário)
8	13102060	SANTA MARIA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE SANTANA (TERRA DO CAITITU)	15	EZEQUIEL BARREIROS MIGUEL (Pupŷkary)
				16	ROSINETE PEREIRA VICENTE APURINÃ (Pupŷkary)
9	13076345	PEROTE (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE IRMÃ CLEUSA (RIO UMARÍ)	17	ANA DA SILVA MAIA (Pupŷkary)
				18	JONAS TOMAZ (Pupŷkary)
10	13264273	SÃO DOMINGO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE P. S. DOMINGO (RIO PASSIÁ)	19	JOSÉ RAIMUNDO BARREIROS MIGUEL (Pupŷkary)
11	13109480	XIGANÉ (Povo Pupŷkary e Paumari)	COMUNIDADE ARAPAÇÚ (IGARAPÉ ARAPAÇÚ)	20	KELLY CRUZ DE LIMA (Pupŷkary)
COORDENADOR DO GRUPO 02 (Terra Indígena do Caititu/ Terra Indígena do Iminaã/ Terra Indígena do Marahã) - JOEL MORAIS DA SILVA					
12	13074830	SÃO JOSÉ (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE ARAÇÁ (RIO ITUXI)	21	ELISSANDRO BRANCO SALES (Pupŷkary)
				22	MARIA SANTA PEREIRA DIAS (não originário)
13	13078569	KUKUWE (Povo Pupŷkary e Paumari)	COMUNIDADE ILHA VERDE (RIO ITUXI)	23	ANA TÉCIA RODRIGUES DA SILVA (Pupŷkary)
14	13100670	SIRO HADA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE SICIBÚ (RIO ITUXI)	24	ALCILENE RODRIGUES DE ALMEIDA PAUMARI (Paumari)
				25	MARCÔNIO ALVES DA SILVA PAUMARÍ

					(Paumari)
15	13082370	SÃO FRANCISCO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE ITACUAPÉ (RIO ITUXI)	26	MARIA JOSÉ SOBRAL DA SILVA (Paumari)
				27	FRANCISCO ALVES DE OLIVEIRA (não originário)
16	13087576	FRANCISCO LOPES (Povo Paumari)	COMUNIDADE CUJUBIM (RIO PUCIARÍ)	28	MARIA JOSÉ LOPES DA SILVA PAUMARÍ (Paumari)
				29	ROBERTO ANSELMO GOMES (Pupŷkary)
17	13082345	MANOEL RICARDO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE CAPURANA (RIO PUCIARÍ)	30	MARIA SIMONE R. DA SILVA APURINÃ (Pupŷkary)
				31	DEYVID DA SILVA NASCIMENTO (não originário)
18	13106279	CÂNDIDO GRIVA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE TERRA ALTA (RIO PUCIARÍ)	32	DOMINGAS LOPES QUINTINO (Pupŷkary)
				33	ANTONIO CARLOS LOPES QUINTINO (Pupŷkary)
19	13107712	CONSTANTINO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE BELA VISTA (RIO PUCIARÍ)	34	FRANQUÉCIA HILÁRIO DA SILVA (não originário)
				35	PAMELA FRANCELINO DO NASCIMENTO (Pupŷkary)
20	13097326	AKADI"OJOMO"JHI IBAVINI (Povo Paumari)	COMUNIDADE ILHA DA ONÇA (RIO ITUXI – LAGO MAJURIÁ – IGARAPÉ MAMORIÁ)	36	ORLANDO LOPES DA SILVA PAUMARI (Paumari)
				37	TIMÓTEO LÚCIO DA SILVA PAUMARI (Paumari)
				38	MARIA DE JESUS DE LIMA VIANA (não originário)
				39	JOSÉ NILSON PAUMARÍ (Paumari)
21	13093258	BARARA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE NOVA BANDEIRA (RIO ITUXI – LAGO MAJURIÁ – IGARAPÉ MAMORIÁ)	40	PAULO VIEIRA BRASIL APURINÃ (Pupŷkary)
				41	MANOEL DOS SANTOS DA SILVA (Pupŷkary)
22	13268252	TENÓRIO FREIRE (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE PEDREIRA DO AMAZONAS (RIO ITUXI)	42	DAMIAO PEREIRA DE LIMA (não originário)
				43	JUCILENE BARROS DE OLIVEIRA (não originário)
COORDENADOR DO BRUPO 03 (Terra Indígena Jamamadi/ Terra Indígena Jarawara) - JESUS CARLOS QUINTINO					
23	13077392	BEIJA-FLOR (Povo Jarawara)	COMUNIDADE SAUBINHA (IGARAPÉ. PRETO NO RIO CAINÃ)	44	ISRA JARAWARA DE OLIVEIRA (Jarawara)
				45	ROSINETE VIANA DE LIMA (não originário)
24	13074784	ÁGUA BRANCA (Povo Jarawara)	COMUNIDADE ÁGUA BRANCA (RIO CAINÃ)	46	MARIA DE NAZARE FALCAO DA SILVA (não originário)
				47	EDMILSON LOPES ALONSO (Pupŷkary)
25	13074768	BAINAWA (Povo Jarawara)	COMUNIDADE CASA NOVA (RIO CAINÃ)	48	JACINTO NAGER JARAWARA (Jarawara)
				49	FRANCIANO BRITO DE SOUZA (não originário)
26		KANANAWA (Povo Jarawara e Jamamadi)	COMUNIDADE MARACAÇA (IGARAPÉ PRETO – RIO CAINÃ)	50	NADILENE ALMEIDA DE LIMA JARAWARA (Jarawara)
				51	EDMAR LUIZ DE OLIVEIRA JARAWARA (Jarawara)
COORDENADOR DO GRUPO 04 (Terra Indígena Marahã) - ROSIVAN SILVA E SILVA					
27	13102052	SI"ARI" (Povo Paumari)	COMUNIDADE ESTREMA (RIO PURUS – SÃO PAULO)	52	MARCOS GARCIAS GOMES PAUMARI (Paumari)

				53	JESUS VENTURA DOS SANTOS (não originário)
28	13100653	AVIDAHA (Povo Paumari)	COMUNIDADE UIDA (RIO PURUS - SÃO PAULO)	54	GEILSON LIMA DA SILVA PAUMARI (Paumari)
				55	ANTÔNIO RAIMUNDO FERREIRA DOS SANTOS (não originário)
29	13270206	HIARA (Povo Paumari)	COMUNIDADE MORADA NOVA (SÃO PAULO)	56	ORIVALDO LOPES DA SILVA PAUMARI (Paumari)
				57	VANESSA CRISPIM CAMPOS (não originário)
				58	RAIMUNDO DIAS BARBOSA (não originário)
30	13074806	SANTA RITA (Povo Paumari)	COMUNIDADE SANTA RITA (RIO PURÚS)	59	MAIARI LOPES DA SILVA PAUMARI (Paumari)
				60	MARIA DE JESUS CAMPOS DE OLIVEIRA (não originário)
				61	ARÃO LOPES DA SILVA PAUMARÍ (Paumari)
				62	MARIA IRIS NASCIMENTO DA SILVA (Pupŷkary)
31	13082361	SÃO RAIMUNDO (Povo Paumari)	COMUNIDADE PALHAL NOVO (RIO PURUS – IGARAPÉ BRANCO)	63	ALDAIR RODRIGUES DE ALMEIDA PAUMARI (Paumari)
				64	FRANCILANDIA SANTOS DA SILVA (não originário)
32	13082388	AKA'OJOMO'IHAVA (Povo Paumari)	COMUNIDADE SÃO CLEMENTE (RIO PURUS)	65	ALBERTO ALVES COLÉGIO PAUMARÍ (Paumari)
				66	EVANGERLEI DA SILVA CARDOSO (Pupŷkary)
33	13074776	ESTIRÃO (Povo Paumari)	COMUNIDADE ESTIRÃO (RIO PURUS – LAGO DO MARAHÃ)	67	NATAN BARBOSA RODRIGUES (não originário)
34	13058304	CRISPINHO (Povo Paumari)	COMUNIDADE CRISPINHO (RIO PURUS – LAGO DO MARAHÃ)	68	DAVINA ALMEIDA DOS SANTOS (Paumari)
				69	ALDAIR SANTANA DE ALMEIDA (Paumari)
				70	DENISE LÚCIO DE OLIVEIRA PAUMARI (Paumari)
				71	VALDA MARIANO DA COSTA PAUMARI (Paumari)
				72	ANTÔNIO FRANCISCO ARES DA SILVA (não originário)
35	13074792	SÃO SEBASTIÃO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE NOVA FORTALEZA (RIO PURUS – LAGO BRANCO)	73	RAIMUNDO FERNANDES LOPES PAUMARÍ (Paumari)
				74	ANTÔNIO ERGILEY LOPES DA S. APURINÃ (Pupŷkary)
				75	MARIVALDO DOMINGOS DIAS (Pupŷkary)
				76	ESMAEL ALVES MARIANO DA S. APURINÃ (Pupŷkary)
36	13091522	SANTA MARIA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE VISTA ALEGRE (RIO PURUS)	77	MARLUZO ALVES NOGUEIRA (não originário)
				78	VANDERCLEI PEREIRA DE OLIVEIRA (não originário)
37		TERRINHA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE TERRINHA/ (RIO PURUS - ARROMBADO DA CONCEIÇÃO)	79	JAELIA ALVES MARIANO DA SILVA APURINA (Pupŷkary)
				80	ELICLEUTON DOS SANTOS DA COSTA (não originário)

COORDENADOR DO GRUPO 05 (Terra Indígena Jarawara/ Terra Indígena Jamamadi/ Terra Indígena Kanamaty) - FÁBIO BALBINO DA SILVA					
38	13076361	PAUZINHO (Povo Jamamadi)	COMUNIDADE PAUZINHO/ (MAMORIÁ)	81	CLEIDIANE SANTOS DA ROCHA (Pupŷkary)
				82	ANTONIA ROSA PEREIRA QUINTINO (Pupŷkary)
				83	SILVAN CEZAR UCHOA (não originário)
39	13095757	VITÓRIA (Povo Jamamadi)	COMUNIDADE VITORIA (MAMORIÁ)	84	ELIZEL JAMAMADI (Jamamadi)
				85	EDIVALDO QUINTINO DAS NEVES (Pupŷkary)
				86	SEBASTIANA BEZERRA DE OLIVEIRA (não originário)
40	13082337	SÃO FRANCISCO (Povo Jamamadi)	COMUNIDADE SÃO FRANCISCO (IGARAPÉ PRETO – CAINÁ)	87	NAILSON SILVA DE OLIVEIRA (Pupŷkary)
				88	JOSÉ FRANCISCO UCHÔA LOPES (não originário)
COORDENADOR DO GRUPO 06 (Terra Indígena São Pedro /Terra Indígena dos Macacos) - DAVI NOGUEIRA DA SILVA					
41	13264265	SÃO FRANCISCO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE BOA VISTA (RIO SEPATINI)	89	IVONALDO ALVES DE LIMA (não originário)
42	13074750	MARIA ANTÔNIA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE SÃO PEDRO (RIO SEPATINI)	90	DANIELCORDEIRO BRAGA (não originário)
				91	RAIMUNDO NONATO DE LIMA RIBEIRO (Pupŷkary)
43	13093150	SÃO FRANCISCO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE TRÊS BOCAS (RIO SEPATINI)	92	ANTONIO FRANCISCO VIEIRA DE QUEIROZ (Pupŷkary)
				93	JOSÉ FREDEILTON CARLOS CARVALHO (não originário)
COORDENADOR DO GRUPO 07 (Terra Indígena Acimã /Terra Indígena Tumiã) - MANOEL ALVES DE OLIVEIRA					
44	13077376	SÃO FRANCISCO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE MORADA NOVA (RIO ACIMÃ)	94	MARIA RAIMUNDA FLOR NOGUEIRA (não originário)
				95	RAYNER ABDON PINHEIRO (não originário)
45	13109472	APUKAPE (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE ILHA DA ÍNDIA (RIO PURUS)	96	FRANCISCO SANTOS DE OLIVERIA (não originário)
				97	SEBASTIÃO SANTOS DE OLIVEIRA (não originário)
46	13077384	JOSÉ SEVERIANO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE BOA ESPERANÇA (RIO PURUS – LAGO DO MUCUIM (MAURITANHA)	98	PATRICIA DE OLIVEIRA PAIVA (não originário)
				99	SEBASTIÃO ALVES DE SOUZA (não originário)
47	13078550	SANTO AGOSTINHO (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE AKIDABAN (RIO TUMIÃ)	100	VANDILSON CRISPIM CAMPOS (não originário)
48	13105078	ALDEINHA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE ALDEINHA (RIO TUMIÃ)	101	MARIA VANDA PAIVA DE SOUZA (Pupŷkary)
				102	GABRIEL CARMO DE ANDRADE (não originário)
49	13077422	KALIMINARY (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE KANAKURI (RIO TUMIÃ)	103	DEUSIMAR Bento dos Santos (não originário)
50	13143247	PUPIARA (Povo Pupŷkary)	COMUNIDADE VILA DA PAZ (RIO PURUS – SACADA DA GAIVOTA)	104	ALDENIR DA SILVA DE MENEZES (não originário)
				105	LEANDRO CABRAL FLOR (não originário)

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base nos dados da SEMEC (2024).

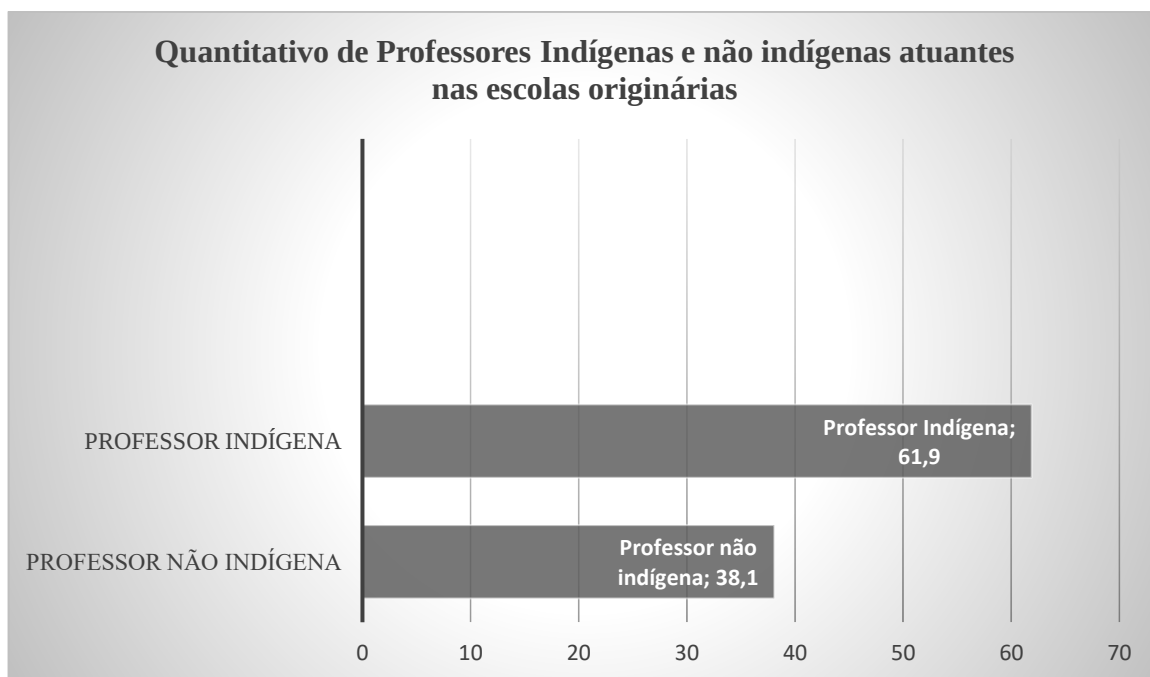
No grupo 07, apresentam-se apenas dois territórios indígenas: Terra Indígena Acimã e Terra Indígena Tumiã. Contudo, há mais dois territórios nesse grupo que estão em processo de

demarcação pela Funai. Além disso, o quantitativo de 105 professores listados na tabela acima inclui apenas aqueles que atuam em sala de aula no ano corrente (2024), além de mais 07 coordenadores de área que oferecem suporte pedagógico diretamente nas escolas indígenas nos territórios indígenas e mais 02 na coordenação direta no prédio da Secretaria de Educação e Cultura.

Ainda há outros professores indígenas no quadro municipal de funcionários que exercem diversas funções além da docência. No quadro atual de 2024, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) conta com 138 professores indígenas no setor da educação escolar indígena. Dentre esses, 105 atuam diretamente em sala de aula, enquanto outros 7 são coordenadores de área e 1 é o coordenador municipal da educação escolar indígena. Os demais estão envolvidos em atividades variadas, como trabalho na sala de certificação ou no depósito da SEMEC, além de outras funções que não foram especificadas.

Esses profissionais não aparecem nos relatórios de atuação em sala de aula devido às suas diferentes funções. Contudo, alguns deles estão formalmente contratados como professores indígenas, fato que foi relatado por um dos participantes da pesquisa, que preferiu não se identificar, destacando a delicadeza e complexidade dessa situação.

Diante dessa complexidade e fragilidade de informações, a integração de professores não originários nas escolas indígenas se apresenta como uma necessidade. Isso ocorre porque é preciso complementar o quadro docente para garantir a oferta de disciplinas que demandam conhecimentos específicos, os quais nem sempre estão disponíveis entre os professores originários. Além disso, não há originários suficientes formados para atuar na área educacional, como demonstrado no gráfico diante dos 105 professores atuantes no quadro municipal da educação escolar indígena de Lábrea:



Sobre essa questão, Brasil (1988, p. 191) afirma que, mesmo estando na Constituição de 1988, em seu artigo 214, que

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela EC n. 59/2009)

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho.

Esta estrutura busca garantir que todas as necessidades educacionais, inclusive nas escolas originárias, sejam atendidas, promovendo um ensino de qualidade e abrangente. Entretanto, a presença de professores não originários, mesmo proporcionando uma troca de conhecimentos e experiências, bem como experiências interculturais, afetará o fortalecimento, preservação e a transmissão autêntica das tradições culturais e linguísticas dos povos originários. Há o risco de que essa integração possa comprometer aspectos fundamentais da identidade cultural dessas comunidades, especialmente se a inserção desses professores não for gerenciada com sensibilidade e respeito às necessidades específicas desses povos.

Contudo, essa realidade fere o artigos 79 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), que dizem:

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

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I – fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas (BRASIL, p. 54, 2023).

A inserção de professores não originários além de não estar alinhada com os artigos que enfatizam a necessidade de uma educação que respeite e valorize as peculiaridades culturais e linguísticas das comunidades originárias, reflete também, a falta de promoção, implementação e efetivação de formações iniciais e continuadas para a sociedade originária.

Acerca dessa questão, Orço e Orço (2017, p. 137) evidencia que:

Pode-se afirmar que a formação dos professores, de modo geral, não está vinculada à falta de oferta de cursos de licenciaturas voltados às especificidades regionais, étnicas ou culturais, mas, sim, à falta de valorização do professor no exercício do magistério público. Mais uma vez podemos demonstrar que não há, no Brasil, a efetividade das políticas de formação inicial e continuada dos professores para atuarem nas escolas indígenas e nas escolas não indígenas, dificuldade esta enfrentada pela educação no Brasil, com a falta de professores habilitados em áreas específicas do conhecimento.

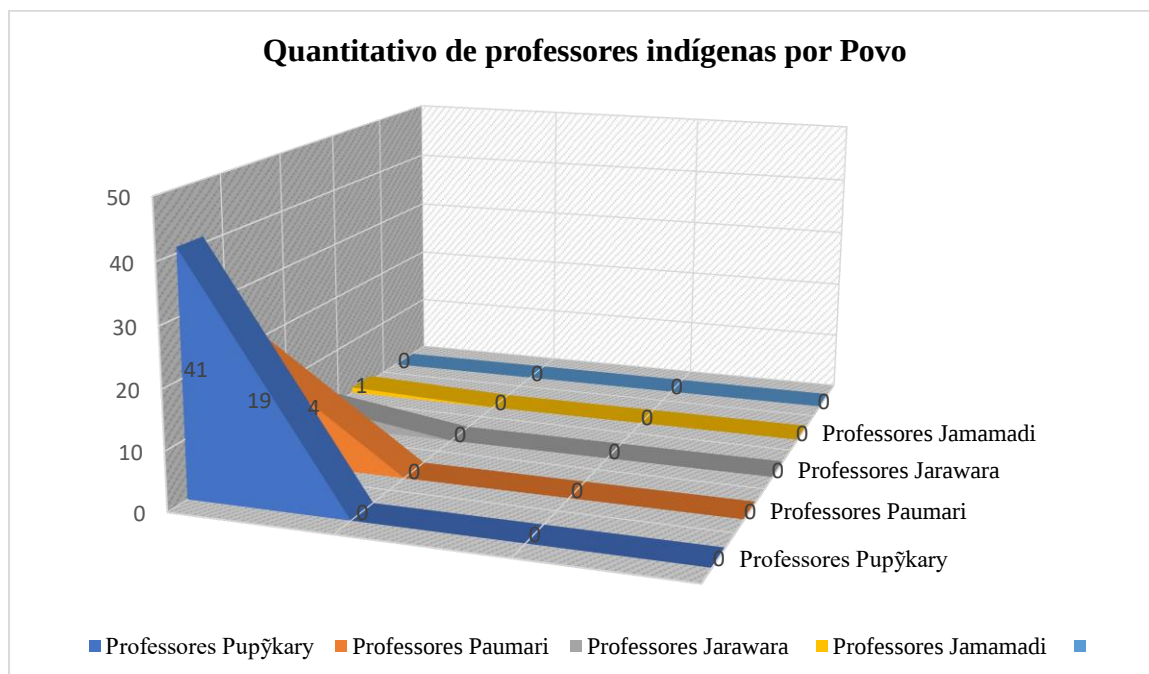
Esta análise evidencia que o problema não reside apenas na oferta de cursos voltados às especificidades regionais, étnicas ou culturais, mas também na valorização e no apoio ao professor no exercício de sua profissão. A falta de políticas efetivas de formação inicial e continuada contribui para a dificuldade em assegurar professores habilitados para atuarem nas escolas indígenas e não indígenas, comprometendo a qualidade da educação oferecida.

Há ainda a situação dos professores indígenas de povos específicos atendendo a povos diversos. Essa realidade agrava o desafio de proporcionar uma educação que respeite e valorize as particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade, uma vez que esses professores podem não possuir um conhecimento profundo das especificidades culturais e linguísticas dos povos que atendem. Isso reforça a necessidade de uma formação mais abrangente e específica, que contemple a diversidade cultural e linguística presente nas escolas originárias.

Frente à essa realidade ainda se ressalta a situação dos professores indígenas de povos específicos atendendo a povos diversos é um desafio significativo no contexto da educação indígena. Essa realidade agrava o desafio de proporcionar uma educação que respeite e valorize as particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade, uma vez que esses professores podem não possuir um conhecimento profundo das especificidades culturais e linguísticas dos povos que atendem. Isso reforça a necessidade de uma formação mais abrangente e específica, que contemple a diversidade cultural e linguística presente nas escolas originárias.

Nesse cenário, temos 105 professores divididos para atender quatro povos distintos: Puykary, Paumari, Jamamadi e Jarawara. Dentre os 105 professores atuantes em salas de aula em territórios indígenas, 61,90% são professores indígenas e 38,10% não são indígenas.

Embora a maioria dos professores sejam de fato originários, o que é considerado positivo diante das circunstâncias que envolve a educação escolar indígena, a questão que surge é “como ocorre o atendimento frente às especificidades de cada povo?”. Diante dessa contextualização, temos:



Diante desses dados, a eficácia do atendimento à uma educação escolar verdadeiramente indígena é crucial para o fortalecimento das culturas originárias. Uma educação que não respeite as especificidades de cada povo pode levar à transformação ou até mesmo à diluição de aspectos culturais essenciais. Portanto, é fundamental que os professores, sejam eles indígenas ou não, recebam formação contínua e específica para capacitá-los a compreender e ensinar respeitando as nuances de cada povo atendido.

Sobre isso Orço e Orço (2017, p. 138) ressalta:

A formação de professores indígenas em cursos de nível médio e superior no Brasil deve respeitar a organização sociopolítica e territorial dos povos, valorizar as línguas e promover diálogos interculturais. Esses princípios estão na Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2014, e homologada pelo Ministério da Educação, em 2015. Portanto, a formação de indígenas como professores para atuarem nas escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade.

Embora os professores originários na atualidade já sejam maioria nas aldeias brasileiras, ainda existe uma significativa lacuna na formação adequada para oferecer aos estudantes uma educação verdadeiramente bilíngue e intercultural, pois a Educação Escolar Indígena, é

relativamente nova no contexto legal brasileiro, o que destaca a emergência de políticas e práticas mais robustas nesse campo.

Conforme destaca Cavalcanti (2003), a formação de professores capazes de manejar essa diversidade cultural e linguística envolve múltiplos atores como o MEC, secretarias de educação nos níveis municipal e estadual, universidades estaduais e federais entre outros. A visão é que a escola não seja apenas um local de aprendizado tradicional, mas um espaço que se integre de maneira efetiva ao sistema educativo mais amplo e diversificado de cada povo originário.

No contexto dessas escolas, que seguem os padrões gerais da sociedade brasileira mas estão situadas nas aldeias, é crucial que os professores, contratados por secretarias de educação, tenham autonomia e apoio para adaptar o currículo e os métodos pedagógicos às realidades culturais específicas. Isso inclui, por exemplo, a elaboração de materiais didáticos que respeitem as línguas e tradições locais, a implementação de práticas pedagógicas que incorporem elementos das tradições orais e outras expressões culturais, e a criação de um ambiente escolar que celebre e valorize a diversidade cultural dos povos originários.

Além disso, uma colaboração efetiva entre professores originários de diferentes comunidades, promovendo um intercâmbio de conhecimentos e práticas, é essencial para enriquecer o processo educativo. Essa interação pode ajudar a criar uma rede de apoio e de troca de experiências que beneficie tanto os educadores quanto os estudantes.

Diante dessas considerações, é imperativo que as políticas públicas se comprometam mais intensamente com a formação e o suporte contínuo dos professores, visando superar os desafios presentes e garantir uma educação que não apenas inclua, mas que também respeite profundamente as heranças culturais dos povos originários, promovendo assim uma educação inclusiva e adaptada às suas realidades específicas.

6.2 A educação escolar indígena e o currículo direcionado ao povo Pupŷkary em Lábrea

Com a realização de uma análise detalhada do quadro de professores originários do município de Lábrea, com base na apreciação de documentos relativos ao quadro municipal dos professores originários da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) foi possível....

A partir de uma análise do quadro de professores indígenas do município de Lábrea, fundamentada na avaliação dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), foi possível mapear a realidade do ensino escolar indígena na região. A

pesquisa incluiu a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) específico do povo Pupŷkary, além de uma discussão aprofundada sobre as cosmovisões relacionadas à cultura, identidade e diferença, e como essas perspectivas se integram ao currículo produzido nas escolas originárias.

Foi observado como a SEMEC tem buscado incorporar elementos culturais do povo Pupŷkary no dia a dia das escolas, valorizando as tradições, a língua e as práticas locais dentro do processo educativo. Ademais, foram trazidas à tona as experiências e reflexões dos professores indígenas sobre os avanços, retrocessos, desafios e oportunidades no processo de implementação da educação escolar indígena em Lábrea, destacando suas vozes e protagonismo nesse contexto.

No que diz respeito à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, em seus artigos 12, 13 e 14, atribui às escolas a responsabilidade de elaborar e executar, de forma democrática, seus Projetos Pedagógicos. No entanto, conforme evidenciado durante a análise, as escolas originárias municipais de Lábrea ainda não possuem, de maneira completa, seus respectivos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) plenamente estruturados.

Apesar das diretrizes da LDB, que orientam as ações pedagógicas das instituições e promovem a constante reformulação e adequação dos projetos visando à melhoria da qualidade do ensino, a SEMEC continua trabalhando em conjunto com os professores indígenas na construção desses PPPs, adequando-os às especificidades culturais e educacionais das escolas do povo Pupŷkary. Nesse sentido, o coordenador da educação escolar indígena do município reforça a importância dessa ação colaborativa para assegurar que o currículo escolar respeite e valorize as tradições e saberes locais, enquanto atende às exigências pedagógicas e normativas nacionais.

Olha, como secretaria de educação, a gente orienta os professores a fazerem os PPPs das escolas junto com a comunidade. Pra facilitar e ajudar mais ainda, a gente já fez um roteiro pra ajudar e guiar os professores da melhor maneira possível. Também discutimos e damos orientações nos planejamentos pedagógicos, que acontecem no começo do ano, no planejamento geral, e também nos planejamentos bimestrais. Se surgir alguma dúvida, os coordenadores de área estão sempre à disposição pra ajudar assim como a equipe base da SEMEC. Mesmo assim, muitos professores encontram dificuldades. Até agora, os PPPs não foram finalizados porque eles dizem que enfrentam muitos desafios pra fazer isso com a comunidade. Além disso, alguns professores não conseguem entender bem como realizar essa tarefa. Mas também tem aqueles que, infelizmente, não se dedicam tanto a fazer esse documento, e acabam se acomodando com as orientações dadas. Muitos dizem que não conseguem fazer o PPP por falta de acesso a mais informações, já que moram longe e têm dificuldade com internet e a própria participação da comunidade. Já orientamos sobre isso, e por isso chegamos à conclusão, em reunião com todos, de fazer um PPP por povo. Então, vai ter um pras escolas do Povo Apurinã, um pras do Povo Paumari, um pras do Povo Jarawara e um pro Povo Jamamadi. Mesmo assim, ainda estamos com dificuldade pra terminar esses documentos. Alguns professores também falam que precisam de mais apoio e acompanhamento contínuo da SEMEC pra conseguir desenvolver um projeto que realmente reflita as necessidades e a identidade cultural das escolas indígenas. A coordenação da educação escolar indígena tá fazendo o que pode pra

ajudar. Eu, sozinho, não posso fazer esse documento, como alguns professores gostariam. Afinal, é um trabalho em conjunto e precisa seguir as bases legais. Sabemos da importância desse trabalho e que ele precisa ser feito em parceria, mas estamos avançando, devagar, mas com a certeza de que estamos progredindo e com uma perspectiva de melhoria (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Percebe-se que, apesar dos esforços da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e da coordenação da educação escolar indígena para orientar e apoiar os professores na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) em parceria com a comunidade, diversas dificuldades têm impedido a conclusão desses documentos. Entre os obstáculos estão o acesso limitado a informações, devido à localização remota das escolas, a falta de disponibilidade de alguns professores para se dedicarem ao processo e a necessidade de um apoio mais constante da SEMEC.

Mesmo com a iniciativa de criar um PPP específico para cada povo originário, como os Pupỹkary, Paumari, Jarawara e Jamamadi, os desafios permanecem. A coordenação ressalta que a elaboração desses documentos é um trabalho colaborativo e deve seguir as diretrizes legais. Apesar do avanço ser lento, há uma expectativa de progresso contínuo.

Diante desse contexto, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 30), ao considerar as legislações vigentes que asseguram direitos e autonomia aos povos originários, enfatiza que entre os diversos direitos garantidos estão

[...] o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma.

Analisando as medidas tomadas para a elaboração dos PPPs gerais por povo do município de Lábrea em consonância o que fomenta as escritas do RCNEI de 1988, fica evidente que há dificuldades significativas na finalização desses documentos. Esses entraves refletem as barreiras que os povos originários ainda enfrentam na atualidade, indicando assim, uma fragilidade na concretização de seus direitos, apesar de estarem formalizados em leis.

Essa realidade é destacada no relato da professora indígena Kukuixima, de 31 anos, que leciona no Ensino Fundamental, séries finais. Ela ressalta que, apesar de a Constituição e outras legislações garantirem aos povos originários direitos como o acesso à terra, a autonomia organizacional e uma educação escolar específica e diferenciada, a implementação desses direitos na prática tem sido complexa e desafiadora. Kukuixima exemplifica essa dificuldade com a elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), apontando que o processo tem enfrentado muitos desafios e adversidades: *“Mesmo em um tempo bem diferente do tempo passado, hoje ainda tem sido um caminho desafiador pra nós. Mas estamos conseguindo desenvolver nossa escola com base no respeito dos nossos valores e interesses”*.

Esse exemplo evidencia as dificuldades contínuas não apenas para os professores indígenas, mas também para os povos originários em geral, que enfrentam desafios para exercer plenamente os direitos que lhes são reconhecidos legalmente. Essa situação exige deles uma constante mobilização e resistência.

O professor Tsukirima também destacou que, embora os direitos dos povos originários estejam garantidos por lei, a efetivação desses direitos, na prática, requer um esforço contínuo e enfrentamento de desafios. Ele ilustrou essa realidade mencionando que,

“Muito das terras do nosso povo ainda é desrespeitada pelo os não indígenas, onde também, invadem os rios locais, explorando a pesca ilegal por pescadores que não do nosso povo. E ainda tem a forte influência das igrejas evangélicas, que se instalam nas aldeias com o objetivo de converter a nossa gente as religiões deles. Essa forma de não respeitar a nossa forma de ser, são a prova de violação aos nossos direitos. Por isso, digo a você que a nossa necessidade de luta ativa é necessária para que nossos direitos sejam respeitados (Professor Tsukirima, 44 anos, Professor Indígena.)”.

As escolas do povo Pupÿkary, assim como as demais dos outros povos, vem sendo concebidas de acordo com os interesses de suas comunidades. Elas representam um resultado dessa contínua luta, atuando como espaços educativos onde os estudantes originários são ensinados sobre seus direitos e responsabilidades.

As declarações dos professores ressaltam que, embora os direitos dos povos originários, incluindo o acesso a uma educação escolar específica e diferenciada, sejam assegurados por lei, a verdadeira concretização desses direitos depende diretamente da organização e do engajamento ativo dos próprios povos. Isso implica uma luta constante para garantir que esses direitos sejam respeitados e implementados na prática.

Segundo Valle Neto (2020), essa realidade revela que os povos originários estão imersos em um processo contínuo de resistência, enfrentando o desafio de afirmar sua identidade e manter suas tradições, especialmente diante dos conflitos com a sociedade dominante. Em consonância, Candau (2002) nos lembra que o debate sobre a cultura na América Latina evidencia a presença de sujeitos históricos que, apesar de terem sido oprimidos, conseguiram resistir e continuam a lutar pela afirmação de suas identidades. No entanto, essa afirmação ocorre em um contexto marcado por relações de poder desiguais, onde a subordinação e a exclusão são predominantes.

Este último, ainda prevalente nos dias atuais, continua a comprometer a humanidade e a dignidade dos povos originários. Nesse contexto, torna-se essencial lutar, inicialmente, pelo reconhecimento e respeito desses direitos, garantindo que sejam não apenas formalizados, mas efetivamente praticados. Esta abordagem não só educa, mas também empodera, fornecendo as

ferramentas necessárias para que os povos originários reivindiquem e assegurem suas prerrogativas legítimas.

6.2.1 Desafios do Currículo Intercultural nas Escolas Municipais: as perspectivas e anseios do Povo Pupŷkary

Atualmente, as escolas destinadas aos povos originários alcançaram um nível de visibilidade onde seus direitos e especificidades culturais não podem mais ser desrespeitados ou negados. Porém, esta conquista advém de intensas lutas dos povos originários para assegurar reconhecimento educacional e autonomia para liderar suas próprias instituições de ensino. Conforme Silva (1998), essas escolas têm como objetivos principais a revitalização e fortalecimento da cultura originária, apoiando-se na autonomia para configurar os espaços de ensino e aprendizagem baseados nas memórias coletivas e saberes ancestrais das comunidades.

As escolas situadas em territórios indígenas desempenham um papel crucial ao se distanciarem das dinâmicas tradicionais de reprodução de desigualdades sociais. Ao contrário, elas se transformam em espaços de valorização de saberes diversos, servindo como centros de resistência cultural e engajamento em lutas sociais. Essas escolas interculturais são construídas a partir dos valores e conhecimentos tradicionais dos povos originários, fortalecendo suas identidades étnicas e validando suas culturas.

Em contraste, as escolas não originárias muitas vezes seguem uma perspectiva eurocêntrica e hegemônica, desconsiderando a pluralidade cultural e impondo padrões ocidentais que não refletem a realidade e os saberes dos povos indígenas. Assim, a educação intercultural nas escolas indígenas surge como um movimento de reafirmação cultural e resistência às visões educacionais dominantes.

No contexto da América Latina, Faustino (2006) destaca que as políticas educacionais voltadas para a interculturalidade, especialmente a Educação Intercultural Bilíngue destinada às populações originárias, começaram a ser influenciadas pelas reformas neoliberais a partir da década de 1980. Essas políticas se consolidaram na década de 1990, expandindo-se para incluir programas educativos também para as populações negras, além das indígenas. Embora essas iniciativas visassem educar e integrar essas comunidades a um cenário mais amplo de desenvolvimento econômico e social, elas frequentemente refletiam as dinâmicas de poder e exploração típicas do avanço neoliberal.

As políticas neoliberais adotaram o discurso de reconhecimento das diferenças culturais, promovendo o diálogo, a convivência e a tolerância. No entanto, essa apropriação foi, em grande parte, estratégica, com o objetivo de dominar e incluir os subjugados no mercado capitalista, sem questionar as profundas desigualdades, preconceitos e formas de exclusão presentes na sociedade. Assim, o conceito de inclusão, nesse contexto, serviu para manter a estrutura social existente, sem necessariamente transformar as condições de vida das populações marginalizadas.

Essa abordagem da interculturalidade, conforme descrita por Walsh (2013), tem uma perspectiva funcional, influenciando as reformas educacionais e constituições federais de diversos países latino-americanos durante a década de 1990. Faustino (2006) ressalta que essas reformas abrangeram aspectos como a reformulação do currículo escolar e a formação de professores, ajustando-se aos interesses neoliberais. Essa interculturalidade funcional, embora aparente ser inclusiva e tolerante, na realidade, favorece um sistema neoliberal que busca integrar as minorias sem modificar as estruturas de poder e dominação existentes.

Em contraste, a interculturalidade crítica, defendida por Walsh (2013), propõe uma abordagem mais profunda e transformadora. Nesse modelo, o processo de interação, comunicação e aprendizado entre culturas é contínuo e dinâmico, baseado em respeito mútuo, legitimidade, simetria e igualdade. A interculturalidade crítica busca promover o intercâmbio entre pessoas e saberes culturalmente diversos, com o objetivo de gerar novos entendimentos e significados a partir dessas diferenças, desafiando as estruturas de poder vigentes e promovendo uma verdadeira transformação social.

Almeida (2019), em consonância com essa perspectiva, destaca que as diferenças culturais são um reflexo da estrutura colonial de poder, estando, portanto, intimamente ligadas ao processo de descolonização e às transformações estruturais necessárias na sociedade. Nesse sentido, a educação assume um papel central, funcionando como uma estratégia ética, política e epistêmica, com essas três dimensões interconectadas. Através das práticas educativas, torna-se possível questionar e confrontar as diversas formas de colonialidade presentes na sociedade, sejam elas explícitas ou implícitas, como a hierarquização, a subalternização e a inferiorização de determinados grupos sociais.

Essa abordagem educacional busca não apenas desvelar o racismo, mas também validar a diversidade de saberes e promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. A educação, nesse contexto, é um meio para desafiar e dismantelar as estruturas coloniais, promovendo uma mudança mais ampla nas relações sociais e culturais, além de possibilitar a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O processo educativo, nesse contexto, visa não só à aceitação, mas também à valorização das diversas maneiras de ser, estar, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver, reconhecendo e validando diferentes formas de construir identidades culturais. As diferenças, por sua vez, são analisadas sob a ótica das relações assimétricas de poder, permitindo que se identifiquem e abordem as desigualdades estruturais que moldam essas interações. Dessa forma, a educação assume um papel transformador, tanto no reconhecimento das diversidades quanto no enfrentamento das desigualdades que surgem a partir dessas relações de poder.

Sobre essa questão a professora Mamury argumenta que:

“Nossos costumes são diferentes, e por isso a gente também tem o direito de ter uma educação que respeite isso. Quando falamos de educação diferente, estamos pedindo que respeitem nosso jeito de viver. A gente já está por dentro das coisas modernas, mas isso não quer dizer que deixamos nossos costumes e crenças pra trás. Esse é um assunto que muitos não querem entender. Vivemos no mesmo mundo que todo mundo, mas temos o direito de lembrar e manter viva a história do nosso povo. Temos orgulho da nossa ancestralidade, e sabemos que somos um povo único, que tem uma ligação forte com o mundo e com a natureza, que faz a gente ser quem somos. Por isso, acreditamos que nossa educação tem que refletir essa identidade, respeitando e incluindo nossos conhecimentos e tradições, ao mesmo tempo que nos ajuda a lidar com o mundo moderno. Preservar nossa cultura e andar junto com o presente não é coisa só dos não indígenas, é algo que pode fortalecer todos os povos, pra gente crescer como comunidade nesse mundo em que vivemos (Professora Mamury, 30 anos, Professora Indígena).

Nesse contexto, o sistema educacional deve ser pensado com foco na autonomia dos estudantes, sejam eles originários ou não. A educação deve ouvir e valorizar as vozes dos povos originários, promovendo transformações sociais e o respeito às diversidades. Para os povos originários, a escola vai além de um local de produção de conhecimento; ela é um espaço de formação de sujeitos críticos, integradora e democrática.

Como explica Almeida (2019, p. 76), a escola indígena “é comunitária, e é essencial garantir a participação ativa da comunidade na elaboração, desenvolvimento e avaliação do projeto político-pedagógico”. Esse conceito envolve um planejamento que articula ações concretas e o apoio de diferentes instituições, com o objetivo de atender às necessidades da comunidade. É um projeto político, porque busca formar sujeitos capazes de contribuir no combate acerca da opressão e da exclusão, e pedagógico, ao desenvolver metodologias que promovem a aprendizagem por meio de diálogos e participação ativa.

Na prática docente, é essencial que os saberes ensinados na escola estejam em diálogo constante com os conhecimentos dos povos originários, valorizando e respeitando a cultura de cada povo. Essa integração resulta no reconhecimento das culturas dos estudantes, algo que Almeida (2019), junto com Oliveira (2015) e Freire (2014), consideram uma ação tanto política quanto cultural, direcionada à liberdade e à luta contra a opressão. Nesse contexto, a

interculturalidade crítica se faz presente na educação destinada aos povos originários, ao enfatizar conexão vital entre educação e cultura.

A partir dessa premissa, o diálogo se configura como uma estratégia pedagógica essencial, pois facilita a troca de ideias, experiências e saberes entre estudantes e professores. Em sala de aula, o diálogo vai além de uma simples ferramenta de comunicação; ele se torna um meio de empoderamento, especialmente para grupos historicamente marginalizados. Ao criar um espaço onde diferentes vozes são ouvidas e valorizadas, o diálogo promove uma reflexão ética e política sobre os processos de humanização e desumanização vividos pelas classes populares.

Isso contribui para o reconhecimento e a valorização da diversidade de saberes culturais presentes na comunidade escolar. Integrar esses conhecimentos ao currículo não só torna a educação mais inclusiva, mas também transforma o ambiente escolar em um espaço de construção coletiva de conhecimento, onde todos têm a oportunidade de participar ativamente do processo educacional. Assim, o diálogo assegura que a educação escolar desempenhe um papel transformador, promovendo igualdade e respeito pelas diferenças culturais.

Sobre isso o professor indígena argumenta:

Quando esse governo escutar a gente de verdade, aí sim vamos saber que estamos indo pro caminho de uma educação que é nossa. Quando nos ouvirem, vamos ter certeza que nossos costumes, crenças e tradições estão sendo respeitados e valorizados. Só então a educação vai começar a mostrar quem a gente realmente é, e não só a visão dos não indígenas. Vai ser uma educação que traz esperança, que reconhece a riqueza da nossa história e a diversidade dos nossos conhecimentos, preparando nossos jovens pro futuro, mas sem deixar de lado quem somos. Esse é o caminho pra uma liberdade e justiça de verdade, e é nisso que eu acredito. Mesmo tendo nossos direitos, a realidade ainda não respeita o que tá na lei. Por exemplo, até agora não temos uma proposta de educação que seja nossa, e acabamos tendo que usar a dos não indígenas. Queremos que, quando isso for construído, nossa língua também esteja incluída. Mas como fazer isso, se nem os professores falam a própria língua? Eu sou Apurinã e trabalho com o povo Jarawara, e não acho ruim, porque hoje já sei falar a língua deles. Mas é algo que precisa ser pensado e colocado nos nossos documentos, que deveriam ser específicos pra nossa realidade (Professor Kapynaxima, 44 anos, Professor Indígena).

A perspectiva do professor originário não só legitima e valoriza os saberes tradicionais e contemporâneos dos povos originários, mas também desafia as estruturas de poder que historicamente marginalizaram essas vozes. Ao promover uma educação que reconhece e respeita a diversidade cultural, fortalece-se a identidade dos estudantes e cria-se um ambiente de aprendizado mais inclusivo e equitativo. Isso permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica do mundo, onde suas culturas são valorizadas e suas histórias, tradições e conhecimentos são integrados de maneira significativa e respeitosa.

Candau (2010) corrobora com o pensamento do professor originário ressaltando a interculturalidade crítica, como uma afirmação para a intrínseca articulação do pensamento humano. Sobre isso, Oliveira (2015), salienta que, entre processos educativos e contextos socioculturais, colocando os universos culturais dos originários no centro das ações pedagógicas se reconhece e se legitima a promoção de troca entre sujeitos e saberes nas relações pedagógicas.

Assim, a interculturalidade crítica é vista como uma estratégia de resistência à escola que tem como objetivo descaracterizar a identidade e cultura dos povos. Sendo a descaracterização um mecanismo de distanciar os povos ancestrais de suas raízes e promover a assimilação forçada a um padrão cultural dominante, a interculturalidade crítica busca reverter esse processo. No pensamento de Freire (2014) a interculturalidade crítica visa promover a valorização e a integração dos saberes e práticas culturais dos povos originários no ambiente escolar, fortalecendo suas identidades e garantindo que suas tradições e conhecimentos sejam respeitados e preservados. Dessa forma, a educação escolar se torna um espaço de empoderamento e reconhecimento, onde as diferenças são celebradas e a diversidade cultural é vista como uma riqueza a ser mantida e cultivada.

Contudo, esse é um processo de luta paulatina e contínua. Garantindo assim, frente aos direitos conquistados, em oposição à subalternização de ideologias do mundo não originário e a favor do fortalecimento da dignidade e a autodeterminação dos povos. Esse contínuo esforço assegura que as vozes e as experiências dos povos originários sejam centralizadas na construção de uma educação escolar verdadeiramente inclusiva e representativa, reconhecendo e respeitando a multiplicidade de perspectivas e formas de conhecimento.

Por efeito dessas contextualizações, a professora Kukuixima, acentua que,

Pelo que tenho entendido nas conversas que a gente tem nos encontros de planejamento com a secretaria de educação, essa ideia de interculturalidade na educação indígena é importante porque valoriza nossos costumes e, ao mesmo tempo, traz o mundo de fora pros nossos conhecimentos. Mas o problema, é que temos ainda, saber como colocar isso em prática. Hoje a gente até entende o que precisa, mas falta formação e material pra gente poder fazer um trabalho bom. Tem muita gente do nosso povo que acha chato quando a aula é feita com os saberes indígenas. Eles pensam que, estudando assim, vão ficar pra trás em entender o mundo dos não indígenas. A gente explica e explica, mas muitos acham que a aula tem que ser só com o livro didático, enquanto outros pensam diferente. Aí tá o desafio, porque conciliar tudo isso não é fácil pra nós, professores, também não (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

A fala do professor evidencia os desafios práticos na implementação de uma educação intercultural crítica nas escolas indígenas. Apesar do reconhecimento da importância de valorizar e integrar os saberes culturais dos povos originários, há uma clara necessidade de mais

formação e recursos para os professores. Além disso, a resistência interna de alguns membros da comunidade, que temem que um enfoque nos saberes originários possa resultar em uma desconexão com o mundo não originário, mostra a complexidade de equilibrar tradições culturais com as exigências do currículo escolar convencional. Essa tensão destaca a necessidade de uma abordagem pedagógica que seja flexível, inclusiva e que respeite as diversas perspectivas dentro da própria comunidade originária.

Nesse diálogo intercultural, as relações de poder que tradicionalmente moldam o currículo são trazidas à tona e questionadas de maneira crítica. As práticas pedagógicas, ao valorizar as identidades e subjetividades dos estudantes de comunidades originárias, desafiam os mecanismos que buscam homogeneizar e uniformizar a educação, frequentemente ignorando as diferenças sociais e culturais.

A interculturalidade, nesse contexto, adquire um caráter explicitamente político, pois se opõe ao currículo tradicional, que é frequentemente monocultural e excludente. Ela se transforma em um espaço de criação e produção de significados compartilhados, onde as perspectivas e os interesses dos povos originários são incluídos de maneira explícita. Suas lutas por territórios, seus modos de vida e suas resistências às visões colonialistas são considerados parte fundamental da construção de um currículo que busca ser inclusivo e representativo. Dessa forma, a interculturalidade desafia as práticas educacionais convencionais e cria novas possibilidades de ensino e aprendizagem que respeitam e celebram a diversidade cultural.

Portanto, os desafios do currículo intercultural nas escolas municipais de Lábrea, ainda são complexos, porque envolvem a necessidade de conciliar diferentes perspectivas e expectativas dentro da comunidade escolar. A implementação de um currículo que valorize os saberes e práticas culturais dos povos originários requer não apenas recursos materiais e formação adequada para os professores, mas também um diálogo contínuo e sensível com a comunidade para superar resistências e mal-entendidos.

Além disso, há a dificuldade de integrar conteúdos interculturais de maneira que atendam às exigências do currículo escolar convencional sem desvalorizar as tradições e conhecimentos locais. Esse equilíbrio é complicado pela falta de materiais didáticos apropriados que reflitam a diversidade cultural e pelas limitações institucionais que muitas vezes priorizam um modelo educacional hegemônico e padronizado. A falta de apoio institucional e políticas públicas consistentes também contribuem para a complexidade, dificultando a criação de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e representativo da pluralidade cultural.

Esses desafios ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica flexível, criativa e colaborativa, que considere as especificidades de cada comunidade e promova um aprendizado significativo e respeitoso das diversas formas de conhecimento. Essas prerrogativas decorrem da histórica inserção das escolas na sociedade originária, onde foram inseridas carregadas de ideologias que tinham como objetivo, homogeneizar e descaracterizar os povos originários.

Essa falta de respeito às diferenças dos originários refletiu por longo e dolorosos décadas, nos currículos estagnados, com disciplina impostas para minar os jeitos específicos dos povos originários viver, ver e pensar o mundo.

Contudo, diante das lutas e conquistas, foram se organizando e garantindo espaço para que os povos originários pudessem se organizar e com isso, compreenderem hoje, que a escola será diferenciada se os professores também entenderem que, suas práticas também se moldem ao processo da interculturalidade entrelaçadas com as tradições dos povos. Contudo para isso será necessário também, que os governantes direcionem políticas públicas efetiva para a formação desses professores.

Entender as particularidades culturais da sociedade originária representa novas perspectivas para um novo processo de ensino e aprendizagem. Mudar é necessário. É sempre relevante lembrar que os currículos das escolas indígenas, apesar de serem específicos a cada povo, também fazem parte do currículo comum nacional, ou seja, são duas visões de mundo.

Portanto, a escola para os povos originários deve ser moldada de acordo com suas concepções de vida. Como afirma Bergamaschi e Medeiros (2010), a escola está legalmente organizada para ser diferenciada, portanto, é essencial o respeito as particularidades das formas de cultura dos povos, se desvinculando de estereótipos e concepções arcaicas que por anos foram impostas como a verdade absoluta.

Essa dualidade entre os currículos específicos e o currículo comum nacional impõe um desafio significativo que nos faz questionar: Como integrar de forma harmoniosa as tradições e conhecimentos originários com as exigências da educação formal ocidental? Essa é a questão a qual, ainda rodeia uma grande complexidade para as respostas. Contudo, para os professores originários do Povo Pupÿkary do município de Lábrea a resposta a esse desafio está na criação de espaços educacionais que não apenas acolham, mas que celebrem e integrem a diversidade cultural, permitindo que os estudantes transitem entre os diferentes saberes com respeito e reconhecimento mútuo.

Ao enfrentar esses desafios, é possível construir uma educação escolar verdadeiramente intercultural, que empodere as comunidades originárias e valorize sua rica herança cultural, ao

mesmo tempo em que proporciona as ferramentas necessárias para navegar no mundo contemporâneo.

6.2.1.1 A Estrutura e os Desafios da Educação Escolar Indígena na SEMEC, Lábrea-AM

A educação escolar indígena no município de Lábrea enfrenta desafios estruturais que comprometem sua eficácia e revelam a disparidade entre as políticas públicas previstas e sua implementação prática. Desde 2010, a Coordenação da Educação Escolar Indígena, vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), opera com um quadro de profissionais insuficiente para atender às demandas técnicas e pedagógicas das comunidades originárias.

Atualmente, essa coordenação conta com apenas dois funcionários, o que limita sua capacidade de atuação. Embora sua criação tenha surgido como uma resposta às reivindicações dos movimentos indígenas e às exigências do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, a falta de recursos humanos e estruturais compromete a eficácia das ações planejadas.

A oficialização da Coordenação da Educação Escolar Indígena em 2010, sob a gestão do secretário Valdinei Vital de Lima, ocorreu em um contexto de forte pressão comunitária. No entanto, sua implementação inicial foi marcada pela ausência de profissionais originários em cargos estratégicos e pela falta de um Projeto Político Pedagógico e Curricular (PPC) específico, essencial para atender às particularidades culturais e linguísticas dos povos originários. Conforme Monteiro (2019), a educação escolar indígena em Lábrea permanece dependente das diretrizes da educação não originária, dada a inexistência de documentação pedagógica oficial voltada às particularidades dos povos originários locais.

Essa lacuna reflete não apenas a falta de estrutura da SEMEC, mas também a perpetuação de práticas pedagógicas homogêneas, que se distanciam das realidades culturais das comunidades originárias. Além disso, a insuficiência de profissionais qualificados compromete a elaboração e a execução de políticas educacionais eficazes. Dessa forma, Monteiro e Mascarenhas (2023), enfatizam essa realidade como parte do reflexo de uma educação escolar idealizada, mas não oficializada em termos práticos.

A coordenação enfrenta desafios estruturais, como a insuficiência de profissionais qualificados, entre os dois coordenadores, apenas um possui graduação, enquanto o outro concluiu apenas o ensino médio. Essa limitação compromete a elaboração e a implementação

de políticas educacionais específicas, demonstrando a necessidade urgente de investimentos em formação e ampliação da equipe.

Apesar desse cenário, as comunidades originárias locais enxergam a educação escolar como um espaço estratégico para a afirmação de suas identidades e a promoção de um diálogo intercultural. Segundo Urquiza (2017), a escola deve ser um instrumento de resistência cultural e de enfrentamento das desigualdades históricas.

Para superar os desafios, é essencial investir na formação de professores indígenas, desenvolver projetos pedagógicos alinhados às realidades locais e fortalecer a coordenação com recursos e profissionais qualificados. Parcerias com a Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e outras entidades são fundamentais para garantir que as necessidades das comunidades sejam atendidas de forma efetiva.

A Matriz Curricular Intercultural de Referência elaborada pela GEEI, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, é um exemplo significativo nesse contexto. Ela reflete a integração dos conhecimentos tradicionais e formais, promovendo uma educação escolar de valorização equitativa do fortalecimento cultural e identitário. Contudo, sua implementação em Lábrea ainda enfrenta barreiras estruturais e políticas que limitam seu alcance.

Monteiro *et al.* (2024) e Monteiro e Mascarenhas (2020) destacam que a ausência de materiais didáticos específicos e de uma política pública robusta para oficializar e operacionalizar a proposta são entraves críticos. Além disso, a falta de formação contínua dos professores e o envolvimento insuficiente das comunidades na construção curricular reforçam a urgência de um compromisso mais amplo entre governo, escolas e povos originários.

A luta pela consolidação de uma educação escolar diferenciada, que respeite as línguas, histórias e culturas indígenas, ainda faz parte para a realidade labrense. Conforme ressaltado pelo professor Coordenador Pupÿkary, melhorar a educação escolar indígena no município exige ações práticas e diretas: formar mais profissionais originários, criar um PPC específico que respeite as culturas locais, reforçar a estrutura da coordenação com mais profissionais qualificados e estabelecer parcerias efetivas com a GEEI. Essas medidas são fundamentais para transformar as escolas em espaços que realmente valorizem e fortaleçam os saberes e as tradições dos povos originários.

Olha, pra mim, melhorar a educação indígena aqui em Lábrea passa por umas coisas bem simples e diretas, por exemplo: a Formação de Profissionais Indígenas: A gente precisa capacitar mais professores e coordenadores indígenas pra eles assumirem a frente na criação e execução das políticas educacionais que atendam mesmo a realidade deles. Criar um PPC Específico: Tem que ter um documento oficial, sabe? Um que respeite as culturas, as línguas e o jeito de viver dos povos indígenas, pra

educação ser realmente diferenciada. Reforçar a Coordenação: Botar mais gente qualificada na Coordenação da Educação Escolar Indígena e investir numa estrutura melhor, porque com só dois funcionários na base, não dá pra atender tudo que precisa se precisa nas escolas do nosso interior. Parceria com a GEEI: Fazer a SEMEC trabalhar mais junto a Gerência Escolar Indígena Estadual, pra alinhar as ações e garantir que as legalidades mínimas sejam cumpridas. Só assim a gente consegue uma educação escolar que faça sentido pra eles e que valorize de verdade a cultura e os saberes dos povos indígenas (Professor Tûpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Assim, a educação escolar indígena em Lábrea simboliza tanto os avanços conquistados pelas lutas dos povos originários quanto os desafios que ainda persistem. Superar as barreiras existentes e consolidar uma política educacional verdadeiramente inclusiva e diferenciada é indispensável para garantir que as escolas indígenas cumpram seu papel de valorizar as culturas originárias e promovendo assim, o fortalecimento das múltiplas identidades dos povos originários. Apenas por meio de um compromisso político e social efetivo será possível construir um modelo educacional que respeite e reconheça a riqueza cultural dos povos originários do Brasil.

6.2.2 Cosm visões, perspectivas e narrativas do povo Pupÿkary em consonância com orientações normativas da SEMEC

A contextualização deste tópico envolve a análise de como as cosm visões, perspectivas e narrativas do povo Pupÿkary se entrelaçam e harmonizam com os recursos e diretrizes da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC). Nos espaços de construção de discursos atuais, essas perspectivas são fundamentais para compreender a profundidade das tradições e saberes ancestrais dos povos originários em consonância com os fomentos envolvidos e mediados para a educação escolar desses povos.

Esses discursos têm como finalidade evidenciar a realidade frente aos perspectivismos milenares, buscando valorizar e preservar as histórias e práticas culturais transmitidas de geração em geração. Frente a essa contextualização, segue:

Quadro 07: Correlato entre Cosm visão do Povo Pupÿkary e orientações normativas Curriculares da SEMEC, Lábrea

<i>Dimensões Curriculares</i>	Orientações normativas SEMEC, Lábrea	Impacto na Cosmovisão dos Pupÿkary
<i>Currículo Intercultural</i>	Há apenas uma idealização nas jornadas pedagógicas. A implementação do currículo existente, é direcionado a todo o quadro educacional, não diferenciando as especificidades culturais originárias conforme o que se almeja para corresponder um currículo diferenciado, bilíngue e comunitário.	Fragiliza a revitalização e transformação da identidade cultural e a valorização da diversidade originária.
<i>Formação de Professores</i>	Há apenas um curso em andamento mediando pela a UFAM de Humaitá e em parceria com a SEMEC (Saberes Indígenas na Escola). Cursos e capacitações específicas para contextos indígenas ainda vem sendo uma realidade precária.	Profissionais frágeis e menos sensíveis às necessidades locais.
<i>Materiais Didáticos</i>	Material adaptado e específico para refletir a cultura e a língua Pupÿkary, ainda é insuficiente para atender plenamente as necessidades pedagógicas e culturais dos estudantes originários.	A falta de materiais específicos sobre a cultura originária, não contribui para a representação e inclusão cultural nas aulas.
<i>Reconhecimento Étnico</i>	Existência de uma Coordenação Municipal específica para as abordagens da Educação Escolar Indígena, fundamentada em políticas que promovem a valorização e o reconhecimento da oferta de uma educação escolar diferenciada.	Promove o orgulho e a valorização das raízes culturais.
<i>Desafios e Limitações</i>	Dificuldade em integrar profundamente as legalizações e fomentos que respeitem e valorize as tradições originárias no que se refere a educação escolar.	Risco de diluição cultural devido à falta de plena integração dos valores Pupÿkary.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Esses correlatos evidenciam os desafios e as limitações encontrados na tentativa de integrar as tradições culturais e a cosmovisão Pupŷkary ao ambiente escolar. A análise do quadro revela a necessidade urgente de iniciativas que vão além das idealizações presentes nas jornadas pedagógicas, promovendo uma implementação prática que realmente valorize a cultura e identidade indígena. A SEMEC desempenha um papel significativo ao fornecer subsídios, mas a falta de materiais didáticos específicos, a precariedade da formação de professores e a dificuldade de inserção de um currículo verdadeiramente intercultural representam barreiras que precisam ser superadas.

Esses aspectos, destacados no quadro, reforçam a importância de um compromisso mais efetivo e de um diálogo intercultural contínuo entre gestores públicos, educadores e líderes comunitários. Esse compromisso é essencial para que a educação escolar dos Pupŷkary transcenda o papel de mera instrução e se torne também um meio de resistência e afirmação cultural.

Paralelamente, existe um esforço para alinhar essas tradições milenares aos trâmites e demandas educacionais da sociedade contemporânea. Esse esforço inclui a integração de elementos culturais dos Pupŷkary nos currículos escolares, nas políticas públicas de cultura e educação e nos projetos comunitários, promovendo assim um diálogo intercultural enriquecedor. O alinhamento da cultura originária com a educação escolar, conforme discutido nesta pesquisa, visa garantir que o conhecimento e a herança cultural dos Pupŷkary sejam respeitados e mantidos vivos, ao mesmo tempo em que se busca um equilíbrio com as necessidades e exigências da sociedade atual.

Esse processo de harmonização é complexo e multifacetado, exigindo a colaboração entre líderes comunitários, educadores, pesquisadores e gestores públicos. A SEMEC tem um papel crucial nesse contexto, fornecendo suporte, recursos e um espaço para que essas narrativas sejam preservadas e reconhecidas, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade cultural.

Para fundamentar essas questões, é relevante compreender como os próprios professores originários se percebem em relação às suas origens e ao que significa ser Pupŷkary. Essas reflexões são ilustradas pelas declarações dos participantes da pesquisa, que responderam ao questionamento: “*Qual sua concepção sobre a origem do povo Pupŷkary?*”

Nossa origem vem de Mixikanu, onde deu vida ao nosso Tsurá. Tsurá é o nosso 'Deus'. Então, ser Pupŷkary pra mim é, manter viva a nossa língua, as nossas tradições e os nossos rituais né, e tudo aquilo que foi ensinado pelos nossos pais. Mesmo vivendo na cidade, eu tento me esforçar para não perder essa conexão com minha cultura. Eu tento conhecer mais um pouco, por isso, procuro ler um pouco sobre o meu próprio povo (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Olha o que eu posso falar é baseado no que já ouvi, assim, de longe na minha família, quero dizer, no tempo dos meus avós. Eles diziam a minha mãe que, a origem do nosso Deus né?! É isso que você quer saber né?! Então, como eu dizia, eu só sei o que eu ouvia na infância, já nem lembro muito bem, que Ele, se chamava Tsurá. Hoje sou evangélico, então, hoje, meu Deus é o Deus que os missionários falam. Os missionários dizem que é errado as nossas antigas formas de ver nossa espiritualidade. É o que a gente acredita hoje (Professora Mamury, 30 anos, Professora Indígena).

Bom, para mim, a nossa origem vem dos nossos antepassados, porém, não lembro das nossas histórias contadas, porque fui criada na cidade e, quando se mora na cidade, perde-se essas memórias. Mas hoje, sou evangélica e a história de como era contada pra gente é errada. A nossa igreja não aceita (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

Pra mim, a nossa origem está na natureza e nos ensinamentos passados de geração em geração. É um conhecimento que nos conecta com a terra e com nossos ancestrais (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Essas diferentes percepções refletem a diversidade de experiências entre os professores Pupỹkary, que lidam com a revitalização das tradições ao mesmo tempo que enfrentam os desafios de viver em áreas urbanas. Os discursos dos professores Pupỹkary revelam um conflito entre a religião, a educação e a percepção de suas origens. Enquanto alguns, como João Pupỹkary, buscam manter viva a conexão com suas tradições espirituais e culturais, valorizando Tsurá como uma figura central em sua origem, outros, como as professoras Mamury e Kukuixima, enfrentam o desafio de conciliar sua espiritualidade originária com a religião evangélica, que muitas vezes rejeita os valores e crenças tradicionais.

Esse embate entre as crenças religiosas e a educação intercultural reflete a complexidade vivida por muitos professores indígenas ao tentar integrar seus saberes ancestrais com a educação formal e as influências religiosas externas. Para esses educadores, a reconciliação entre suas origens Pupỹkary e a modernidade é uma tarefa delicada, que envolve não apenas a mediação do conhecimento escolar, mas também o fortalecimento e o respeito pela identidade cultural e espiritual de seu povo, muitas vezes desafiada pela evangelização e pela homogeneização do currículo escolar.

Dessa forma, a integração dos conhecimentos ancestrais nos currículos escolares, tanto nas zonas urbanas quanto rurais, não apenas enriquece o aprendizado dos estudantes, mas também fortalece a identidade cultural dos Pupỹkary. Isso é essencial para o fortalecimento e a preservação de suas histórias e práticas culturais, garantindo que essas tradições sejam transmitidas às futuras gerações.

Ao promover esse diálogo intercultural, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) não apenas reconhece as particularidades dos povos originários, mas também

valoriza a diversidade cultural. Isso contribui para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde a diversidade é respeitada e deve ser, celebrada.

Historicamente, as ideologias eurocêntricas impuseram a subjugação, discriminação e descaracterização das identidades originárias, fazendo com que os povos originários sentissem vergonha de suas raízes e desenvolvessem uma visão distorcida de seu lugar na sociedade atual. Como argumenta Hall (2000), a identidade é formada por meio de ações sociais significativas que permitem às pessoas articularem quem são e como coexistem no mundo. Nesse sentido, o fortalecimento e valorização das identidades culturais dos povos originários é um passo essencial para a construção de uma sociedade que respeite e promova a diversidade cultural.

Essa contextualização sublinha a importância do papel da SEMEC e de outras instituições na promoção do fortalecimento e da valorização das culturas originárias. Nesse sentido, o professor bilíngue fomenta:

Ser Pupŷkary é ter orgulho de quem a gente é, com nossa cultura e tradição. Para o nosso povo, ser originário é manter vivos os ensinamentos dos nossos antepassados, porque é isso que define a gente né!? Mesmo com as dificuldades da vida de hoje, a gente tem que ao menos, conhecer nossa história, que é carregada de violência feitas pelos os europeus. É por isso que é importante pra gente, resistir às coisas de fora com sabedoria, pois o mundo não indígena quer mudar a gente sem importância. É por isso que eu sempre falo aos meus alunos, nós temos que afirmar nosso lugar com respeito, mas não de qualquer jeito, mas com sabedoria (João Pupŷkary, 76 anos, Professor Bilíngue).

Como se pode perceber, ser originário é existir e coexistir em seus modos de ser. Porém, na perspectiva de Foucault (2011), ter uma identidade definida enquanto ser pessoa em meio às ações sociais impostas, é deixar de viver e produzir suas próprias normas em um mundo específico. É transformar pessoas em moldes normatizados, objetivando definir e reafirmar estereótipos. Ser originário então, em uma sociedade alienada no viés eurocêntrico, é viver com a negação da identidade originária frente as concordâncias às expectativas e regras de uma cultura dominante que não reconhece nem valoriza as especificidades dos povos originários.

Todavia, como consequência, esse processo resulta na descaracterização da identidade cultural, onde as tradições, línguas e práticas são marginalizadas, transformadas ou esquecidas. A constante pressão para se encaixar nos moldes eurocêtricos pode levar ao distanciamento de uma rica herança cultural e ao enfraquecimento das comunidades originárias. Portanto, a integração e o entrelaçamento de conhecimentos ancestrais e a valorização das identidades originárias nos currículos escolares e nas políticas públicas é fundamental para ressignificar e revitalizar a identidade originária, promovendo os espaços escolares, um ambiente de respeito, dignidade e equidade para todos os povos.

Nesse contexto, os professores originários sublinham a relevância da cultura de seu povo no processo educacional das crianças originárias, assim como as transformações decorrentes da implementação da educação escolar indígena em suas comunidades. Em relação a essas considerações, seguem as narrativas apresentadas:

A nossa cultura é importante porque mostra quem a gente é por completo, com nossas tradições, histórias e sabedorias dos antigos. Ela é a base da nossa identidade e ajuda a passar os valores importantes pras próximas gerações do nosso povo. (Professor Ykuparu, 40 anos, Professor Indígena).

Hoje eu vejo que é importante manter nossa cultura viva, pra que nossos filhos continuem nossa história indígena e também pra que toda a sociedade conheça e valorize quem a gente é (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena)''

Sobre a importância da implementação das especificidades dos modos de vivências dos originários atreladas com escola, os professores relatam:

Olha, pra mim, a chegada da educação escolar nas aldeias trouxe muitas mudanças boas, porque ajudou e tá ajudando a valorizar nosso jeito de viver. Com isso, a gente tá sentindo mais orgulho da nossa identidade e cultura (Professor Tsukirima, 44 anos, Professor Indígena).

Com a escola e as novas formas de ensinar, nossas crianças têm aprendido mais sobre nossa história e cultura. Elas tão entendendo melhor que essas terras sempre foram nossas e que o homem branco não nos vê como pessoas com identidade. Na escola de hoje, temos a chance de fazer com que nossas crianças se conectem mais com suas histórias e entendam melhor o papel delas nas nossas comunidades. Mas eu acho que ainda falta formação pra nós, professores. A gente sonha com uma universidade indígena voltada pra nós (Professor Tūpary, 42 anos, Professor Coordenador Indígena).

Conforme os pensamentos de Bhabha (1998) envolver as concepções e conceitos do mundo originário, oportuniza e encaminha relações entre cultura e escola, aos quais abre caminhos aos bens culturais de um povo de modo a preservar e garantir a identidade humana. Em consonância, Johnson (2010) evidencia que, envolver a diversidade no processo de ensino e aprendizagem, torna a escola coerente e inovadora quando, articula as narrativas, cultura e subjetividades originárias como foco para a educação escolar pautada na diversidade e pautada na perspectiva intercultural.

Nesse sentido, é necessário compreender o conceito de cultura e sua importância à identidade humana, para assim, compreender e envolver essas abordagens no processo educacional a qual, a Educação e o Currículo, traz consigo, todas as intencionalidades da ação que envolvem os sentidos e significados da formação cidadã. A cultura influencia profundamente como os indivíduos percebem o mundo e a si mesmos; portanto, integrar conscientemente elementos culturais no currículo ajuda a moldar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para interagir de forma respeitosa e produtiva em uma sociedade diversificada. O currículo, ao se alinhar com essa visão, não apenas transmite conhecimento,

mas também valores, habilidades e atitudes que refletem a diversidade cultural e promovem a inclusão e o respeito mútuo.

Assim sendo, Johnson (2010) defende que a análise cultural deve ser holística, levando em consideração as particularidades de cada localidade e contexto, visto que a essência de uma civilização reside em suas raízes culturais. Isso sugere que para compreender verdadeiramente uma cultura, é crucial reconhecer e valorizar suas origens e a maneira como essas influenciam as práticas, crenças e valores atuais da sociedade. A abordagem proposta por Johnson enfatiza a importância de entender a cultura como um reflexo das histórias e tradições que moldam e definem uma comunidade ao longo do tempo.

Esta compreensão ampla da cultura, implica considerar, não apenas como um fenômeno de expressão individual, mas como um constructo social que encapsula e reflete um grupo ou tradição, na qual se destaca o papel da cultura como campo de batalha para mudanças e conquistas sociais. Ao conceber a cultura como um conjunto de práticas e valores compartilhados e debatidos entre os membros de uma sociedade, reconhecemos sua importância na construção de identidades coletivas e individuais, na disseminação de conhecimento, e como ferramenta para resistência e empoderamento político. Assim, articular a educação escolar em consonância com a cultura, de maneira integral, nos ajuda a compreender como ela influencia as estruturas sociais e molda as trajetórias históricas de comunidades e nações.

A respeito dessa contextualização, os professores destacam ainda que, as famílias originárias salientam alguns pontos cruciais para a revitalização da identidade Pupŷkary em relação às questões educacionais. Elas enfatizam a importância de incorporar certas percepções que consideram fundamentais, dentre elas apontam:

As famílias dos nossos alunos sempre falam que seria bom ter mais respeito por eles e que a gente, como professor, explicasse melhor como trabalhar a cultura do próprio povo na escola. Porque, às vezes, os mais jovens não querem saber das tradições indígenas. Mas tem outras famílias, de outras comunidades, que já querem ver essa cultura dentro da escola e acham importante ensinar as crianças sobre as histórias do nosso povo (Professora Kukuixima, 31 anos, Professora Indígena).

Olha, essa questão de resgatar a cultura do passado e unir com a escola, é uma situação complicada, porque a gente vê que falta informação pras comunidades indígenas. Eu sou professora, mas muitos colegas ainda resistem em fazer uma educação intercultural, baseada na nossa cultura. Eles falam que é porque foram alfabetizados do jeito do não indígena. A maioria de nós só teve formação porque estudamos em escolas e instituições que não eram indígenas. E agora estamos começando a entender que somos nós que temos que fazer essa educação diferente. Mas olha, é difícil. Tem muita resistência, tanto da comunidade quanto dos próprios colegas professores. As pessoas estão acostumadas com aulas no quadro e com livro didático. Se a gente faz uma aula mais lúdica, já dizem que não é aula (Professora Kariti, 28 anos, Professora Indígena).

É sempre complicado falar da educação de hoje com as famílias dos nossos alunos, porque, a maioria dos pais e o pessoal da aldeia onde eu trabalho sempre falam que a cultura tá morrendo, sendo esquecida, porque os jovens se interessam mais pelo que o mundo dos não indígenas oferece. Mas quando a gente pergunta pra eles o porquê eles acham isso e o que eles poderiam fazer para mudar isso, eles, não sabem ou preferem não responder. E aqueles que diz alguma coisa, falam que gostam da modernidade de hoje. Mas pensando bem, quem não gosta de televisão, celular e o conforto do mundo de hoje, né? Mas assim, os mais velhos sempre dizem que, mesmo com essas coisas modernas como internet e energia, muitos dos nossos jovens ainda sonham em morar na cidade, achando que a vida vai ser melhor lá. Na escola, a gente tem trabalhado junto com as famílias pra tentar que mesmo diante de tudo, a gente consiga um pouco, resgatar a cultura indígena, mostrando que ela é algo pra sentir orgulho e também, ser respeitado (Professor Tsukirima, 44 anos, Professor Indígena).

Como professora, eu tento me dedicar pra criar um ambiente onde a cultura indígena não seja só um conteúdo, mas algo diferente e importante na escola. Por isso, nos conteúdos que eu passo pras minhas crianças, sempre coloco a importância da cultura indígena. E é muito importante a colaboração das famílias em todo o processo da escola, porque é essa parceria que ajuda no aprendizado dos filhos deles (Professora Mamury, 30 anos, Professora Indígena).

Os professores destacam a complexidade de integrar efetivamente a cultura originária Pupŷkary na educação escolar, ressaltando os desafios enfrentados tanto pelas famílias quanto pelos próprios educadores. A importância de respeitar e explicar como a cultura local deve ser incorporada nas escolas é enfatizada pelas famílias indígenas, que percebem uma resistência ou desinteresse dos jovens em relação às tradições ancestrais. Enquanto algumas famílias desejam a inserção dessas tradições na educação escolar das crianças, mostrando as histórias e valores de seus povos, outras enfrentam o desafio de falta de informações e materiais educativos que reflitam sua cultura.

Por outro lado, os professores enfrentam suas próprias batalhas internas e externas. Muitos resistem à ideia de uma educação escolar intercultural que valorize a cultura originária, muitas vezes devido às suas próprias experiências de alfabetização em contextos não originários. Esta resistência também se manifesta na dificuldade de aceitação de métodos de ensino que fogem do convencional, como atividades lúdicas, que são frequentemente desvalorizadas ou não reconhecidas como formas legítimas de aprendizado pelos colegas e pela comunidade em geral.

Essa situação destaca a necessidade de um diálogo contínuo e de esforços colaborativos para educar tanto a comunidade originária quanto os educadores sobre a importância e os benefícios de uma educação escolar que integre plenamente os aspectos culturais dos povos originários. Ao mesmo tempo, ilustra os desafios práticos de implementar uma abordagem educacional que não apenas inclua, mas também celebre, as identidades culturais dentro do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Esta tese, intitulada “Educação e Resistência: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do Povo Pupŷkary, sul do Amazonas (Brasil)”, corroborou que a educação escolar indígena, quando orientada por uma perspectiva intercultural e bilíngue, é um elemento fundamental para a preservação cultural, o fortalecimento identitário e a construção de diálogos entre as tradições ancestrais e o mundo contemporâneo. A pesquisa evidencia que os processos educacionais, sejam escolares ou extraescolares, são intencionais e por isso, devem ser sistemáticos e organizados, respeitando as cosmovisões, histórias e práticas culturais do povo Pupŷkary. Nesse sentido, os resultados obtidos da pesquisa oferecem subsídios valiosos para apoiar, em ocasião oportuna, decisões de agentes públicos que atuem de forma profissional na administração do sistema de educação escolar indígena na região, especialmente no que se refere à proposição de currículos e programas específicos alinhados às políticas vigentes.

No contexto da pesquisa, a atuação de educadores como o professor João Pupŷkary, bilíngue e defensor de uma educação alinhada às cosmologias do seu povo, destacou-se como uma referência fundamental na luta por uma educação que valorize suas raízes históricas, culturais e naturais. Esses educadores enfrentam desafios significativos, como a escassez de infraestrutura, falta de materiais pedagógicos específicos e limitações na formação docente, mas permanecem comprometidos com a defesa da dignidade e dos direitos de suas comunidades.

Historicamente, os povos originários enfrentaram séculos de opressão e aniquilamento cultural, social e territorial, marcados pela proibição de suas línguas, culturas e práticas tradicionais. Mesmo com o reconhecimento formal de seus direitos pela Constituição de 1988, a efetivação dessas garantias no campo educacional ainda encontra barreiras estruturais e políticas. O sistema educacional oficial frequentemente impõe visões externas que marginalizam as tradições originárias, reforçando a necessidade de políticas públicas inclusivas que valorizem as cosmologias originárias e fortaleçam suas identidades.

As Matrizes Curriculares Interculturais do Amazonas, analisadas nesta tese, destacam-se como um exemplo relevante de como políticas públicas podem integrar saberes tradicionais e conhecimentos formais para fortalecer as identidades culturais. Contudo, a pesquisa também evidenciou que a aplicação prática dessas matrizes, especialmente no contexto de Lábrea, enfrenta desafios como a ausência de Projetos Políticos Pedagógicos específicos e a falta de investimentos em recursos e formação de profissionais. Apesar dessas limitações, a educação escolar indígena continua sendo vista pelas comunidades originárias como um espaço

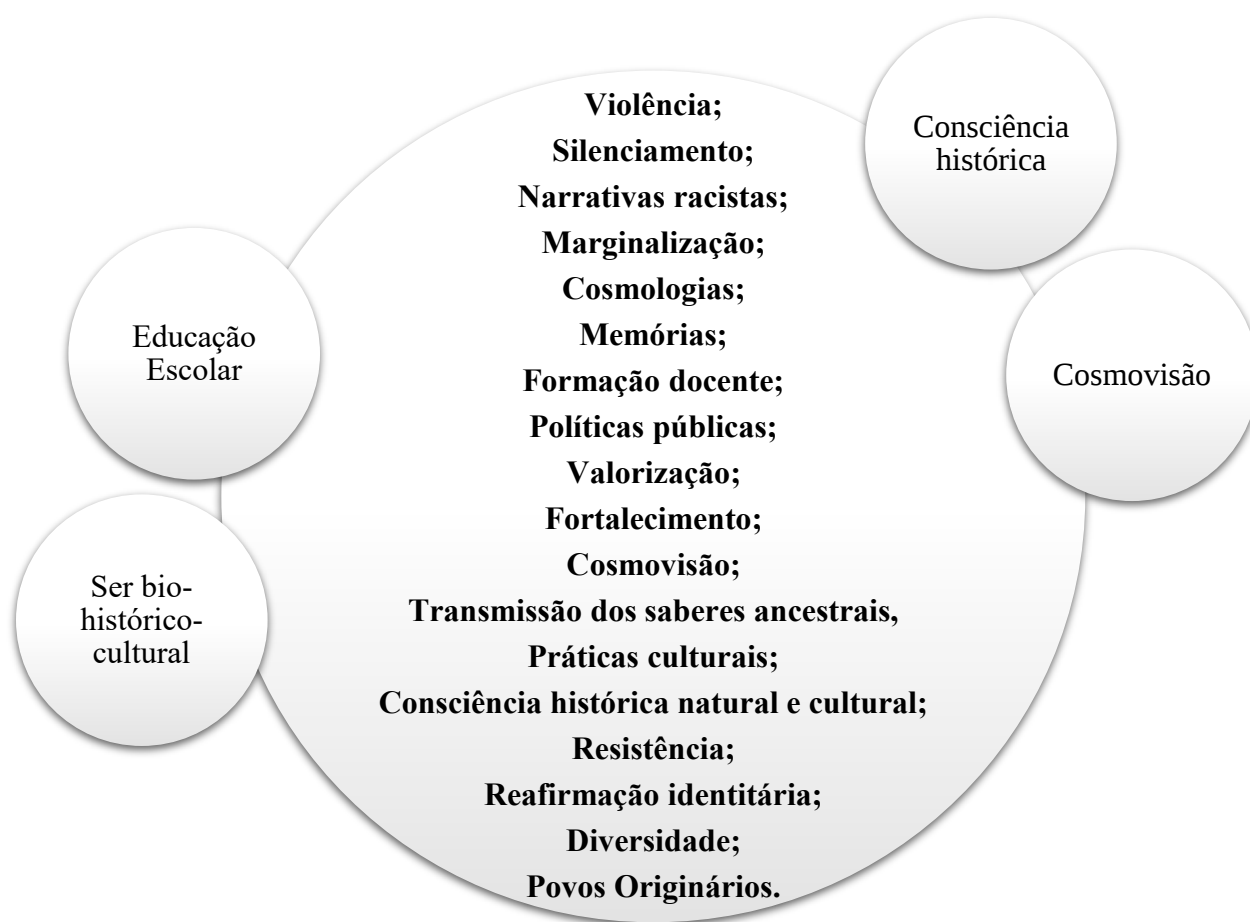
estratégico de resistência e afirmação identitária, reforçando o papel transformador das matrizes quando adaptadas às realidades locais.

A pesquisa também destacou os esforços do povo Pupŷkary em residir a esses desafios e preservar sua herança cultural e milenar por meio da educação escolar. Conforme afirmou o professor João: *“A nossa luta pra ter uma educação que respeite o jeito que a gente vive e enxerga o mundo é o que a gente vai deixar de herança pros nossos jovens.”* Essa perspectiva reflete a educação como ferramenta de resgate e fortalecimento cultural, essencial para transmitir saberes ancestrais às novas gerações.

Nesse contexto, a literatura originária do povo Pupŷkary emerge como um elemento indispensável no currículo escolar. As narrativas ancestrais, registradas a partir das histórias orais contadas pelos sábios e antigos do povo Pupŷkary, representam a base dessa literatura. Essas histórias, que carregam os perspectivismos e cosmologias originárias, são fundamentais para fortalecer e valorizar a identidade cultural do povo. É imprescindível que essa literatura seja incorporada ao currículo escolar e que os próprios narradores Pupŷkary sejam formados para registrar, valorizar e perpetuar essas narrativas, visto que são os detentores do conhecimento e das tradições de seus povos.

Dessa forma, a Figura 1 sintetiza os principais indicadores históricos, sociais, educacionais, culturais e ambientais emergentes desta pesquisa. Esses indicadores mostram a interseção entre consciência histórica, cosmovisão e educação escolar, ressaltando temas como violência histórica, silenciamento cultural e transmissão de saberes. Eles evidenciam a urgência de superar barreiras como a fragilidade das políticas públicas e a falta de infraestrutura escolar adequada, elementos que ainda dificultam a implementação de uma educação específica e intercultural.

Figura 1 Principais indicadores históricos, sociais, educacionais, culturais e ambientais emergentes da pesquisa de doutoramento



Embora a legislação tenha avançado, como demonstram as políticas educativas indígenas pós-Constituição de 1988, a aplicação plena dessas normas depende da atuação constante de lideranças comunitárias e da ampliação de ações efetivas por parte do poder público. Neste contexto, a educação escolar se configura como um espaço de resistência e reafirmação identitária, ao mesmo tempo em que permite novas formas de diálogo com o mundo contemporâneo.

As Matrizes Curriculares Interculturais do Amazonas, analisadas nesta tese, destacam-se como um exemplo relevante de como políticas públicas podem integrar saberes tradicionais e conhecimentos formais para fortalecer as identidades culturais. Contudo, conforme evidenciado na realidade labrense, a implementação dessas matrizes enfrenta desafios como a falta de materiais pedagógicos específicos, investimentos estruturais e a ausência de um Projeto Político Pedagógico adaptado às necessidades locais. Esse cenário reforça a importância de estratégias concretas e um esforço conjunto entre governo, escolas e comunidades para garantir que essas matrizes sejam efetivamente adaptadas e aplicadas, contribuindo para a inclusão e o fortalecimento das identidades culturais.

Dessa maneira, esta tese contribui para a valorização da cosmovisão Pupŷkary e seu diálogo com processos educacionais. Os resultados reforçam que uma educação escolar indígena intercultural e bilíngue é não apenas um direito garantido, mas também uma estratégia crucial para preservar, valorizar e transmitir os saberes e práticas culturais do povo Pupŷkary. Além disso, essa educação escolar é apresentada como um espaço de resistência histórica e cultural, que fortalece a identidade e possibilita a construção de diálogos respeitosos entre as tradições ancestrais e a contemporaneidade.

Em síntese, esta tese de doutoramento “Educação e Resistência: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do Povo Pupŷkary, sul do Amazonas (Brasil)”, demonstra que a educação escolar indígena não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas um ato político e cultural de resistência, capaz de transformar desafios históricos em conquistas para o fortalecimento e a valorização das cosmologias e tradições dos povos originários.

Por fim, o estudo reafirma a importância de uma educação escolar indígena comprometida com as especificidades culturais e identitárias, e destaca que o protagonismo dos educadores e das comunidades é essencial para transformar a educação em um instrumento de resistência e transformação social.

REFERÊNCIAS

- AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC). Departamento de Políticas e Programas Educacionais. Gerência de Educação Escolar Indígena. **Proposta pedagógica de matrizes curriculares interculturais de referência para as escolas indígenas no Amazonas: ensino fundamental e ensino médio**. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2014.
- APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, M. W. **Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education**. New York: Routledge, 1989.
- ALMEIDA, E. M. M. **Educação Escolar Indígena: um estudo do diálogo entre os saberes indígenas e o conhecimento escolar no currículo em ação nas escolas indígenas**. 2019. Tese (Doutorado em Ciências Sociais: Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica de

São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22528>. Acesso em: 10 set. 2023.

ALONSO, M. F. **Proteção do Conhecimento Tradicional?** In: Santos, B. S. (Org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento. 2004.

ALVES, M. I. A. **Narrativas de professoras indígenas arara (karotap) de Rondônia: Identidades entre experiências formativas não escolares e escolares.** (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. 2018. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1024986-maria-isabel-alonso-alves.pdf> Acesso em 13 mar. 2022.

ALVES, R. A. **YA KA NA ÆRA WANÆ, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO).** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. 2017. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1020725-rozane-alonso-alves.pdf> Acesso em: 04 set. 2022.

APURINÆ, C. F. M. **Rituais, espiritualidade e medicina tradicional do povo ApurinÆ: “Saberes Milenares e Tradicionais do Kusanaty”.** Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável junto a Povos e Terras Indígenas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

APURINÆ, F. C. O Mundo dos Kusanaty e a Cosmologia ApurinÆ. **Campos - Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 137-152, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/47434>. Acesso em: 04 abr. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/cra.v17i2.47434>.

APURINÆ, F. C. **Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos os “limites” da rodovia federal BR 317 e os povos indígenas.** 2019. 228 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

ARAÚJO, M. B. de. **Saberes, conhecimento e práticas medicinais tradicionais na cosmovisão indígena dos povos originários Kariri-Xocó, Fulni-Ô e Fulkaxó: uma análise cognitiva.** Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Programa de Pós-Graduação Multi-institucional em Difusão do Conhecimento, Salvador, 2020.

ASSIS, M. C. de; GURGEL, H. da C.; ANGELIS, C. F. de. **A relação entre a dinâmica da malária e problemas socioambientais na bacia do rio Purus.** In: III Simpósio Nacional de Geografia da Saúde e I Fórum Internacional de Geografia da Saúde, 2007.

AZEVEDO, A. M. H. **Pessoas falantes, espíritos cantores, almas trovões: História, Sociedade, Xamanismo e Rituais de auto-envenenamento entre os Suruwahá da Amazônia Ocidental.** 2012. Tese de Doutorado. Universidade de Berna.

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

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BARBALHO, C. R. S. **Metodologia do trabalho científico: normas para a construção de trabalhos acadêmicos** / Célia Regina Simonetti Barbalho; Milene Miguel do Vale; Suely Oliveira Moraes Marquez. Manaus: EDUA, 2017.

BERGAMASCHI, M. A. & MEDEIROS, J. S. **História, memória e tradição na educação na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v.30, No. 60, 2010.

BERNARDES, J. E. **Todo Mundo desse se armar com título de eleitor e dar um basta nessa direita ignorante. Entrevista para Rádio Brasil de Fato**. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/04/12/krenak-todo-mundo-deve-se-armar-com-titulo-de-eleitor-e-dar-um-basta-nessa-direita-ignorante> Acesso em 04 set. 2022.

BETHELL, Leslie. **Nota sobre populações americanas às vésperas das invasões europeias**. In: BETHELL, Leslie. História da América Latina: América Latina Colonial, v. I. São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de história para populações indígenas**. Em Aberto, nº 63 (Educação escolar indígena), Brasília: MEC, ano XIV, 1994, pp. 105-116.

BITTENCOURT, C. M. F. **O ensino de história para populações indígenas**. Em Aberto, nº 63 (Educação escolar indígena). Brasília: MEC, ano XIV, 1994, p. 105-116.

BONISSONI, N. L. A; BARNABÉ, E. G; SILVA, D. **A História dos povos indígenas brasileiros**. Módulo 1. Curso produzido em Brasília, 2021. Desenvolvimento do curso realizado no âmbito do acordo de Cooperação Técnica FUB/CDT/Laboratório Latitude e Enap. Brasília, DF: Enap, 2021.

BORGES, P. H. P. **Uma visão indígena da história**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 19, n. 49, p. 92-106, dez. 1999. DOI: 10.1590/S0101-32621999000200008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XbzhCztySXjQLgPZC3jsMXJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2024.

BRAGA, M. J. C. O silenciamento do índio nas narrativas sobre a Amazônia. **Revista Tropos**, v. 6, n. 1, jul. 2017. ISSN: 2358-212X.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Ministério Público, 1988. Disponível em: <https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoconstituicao/anexo/cf.pdf> Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: Resultados sobre a população indígena no Brasil**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023. 64 p. Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002. 84 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **RESOLUÇÃO Nº 5, de 22 de junho de 2012**, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012.

CÂMARA, I.; LARA-VARGAS, J.; MASCARENHAS, S. A. do N. **METAEPISTEMOLOGIA DE CONTEXTO: narrativas sobre decolonialidade e complexidade**. Revista EDUCAmazônia - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, DIGITAL ON LINE. Vol XV, Ano 15, Núm 1, jan-jun, 2022, pág. 181-193.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. RJ, 2008.

CANDAU, V. M. F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e sociedade**, Campinas: Cedes, nº 79, ago. 2002.

CANEN, A.; MOREIRA, A. F. B. **Multiculturalismo na educação: da margem ao centro**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CÑIZARES-ESGUERRA, J. **Histórias emaranhadas: historiografias de fronteira em novas roupagens?** In: FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira (org.). História da América: historiografia e interpretações. Ouro Preto: EDUFOP, 2012, p.14-39.

CARDOSO, W. D. **A história da educação escolar para os Terena: origem e desenvolvimento do ensino médio na aldeia Limão Verde**. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 2011.

CARVALHO, J. **A interculturalidade no currículo brasileiro**. In: Coleção Estudos sobre Educação Multicultural. Local: Editora, 2004, p. 25-40.

CEPAL. **Os povos indígenas na América Latina: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos**. Síntese. Santiago/Chile, 2015. Disponível em: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37050-pueblos-indigenas-america-latina-avances-ultimo-decenio-retos-pendientes-la>. Acesso em: 05 jul. 2023.

CEPAL. **Quem são os povos indígenas nas fontes de dados?** In: Os Povos Indígenas na América Latina. Distr.: Limitada • LC/L.3893 • Fevereiro de 2014 • Original: Espanhol. Santiago, Chile: Nações Unidas, 2014.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. Jornal Porantin. **Relatório Violência contra os povos indígenas do Brasil**. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/jornal-porantin/>. Acesso em 10 set. 2022.

CIMI - Conselho Indigenista Missionário. **Novo grupo de isolados na região de Lábrea foi localizado em 2021**. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/02/omissao-funai-mpf-isolados-amazonas> acesso em 07 de abril de 2023.

CLIFFORD, J. **A Experiência Etnográfica. Antropologia e Literatura no século XX**. José Reginaldo Santos (Org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira - **Nota de repúdio: Movimento Indígena no Médio Purus denuncia descaso da Funai com a proteção de indígenas isolados no Rio Mamoriá**. Disponível em: <https://coiab.org.br/conteudo/nota-de-rep%C3%BAdio-movimento-ind%C3%ADgena-no-m%C3%A9dio-purus-denuncia-descaso-da-funai-1644441226929x590794249675997200> Acesso em 07 de abril de 2023.

CUNHA, M. C da. Introdução a uma história indígena. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (org.). **História dos índios no Brasil**. Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/hist%3Ap9-24/p9-24_Cunha_Introducao_a_uma_historia_indigena.pdf Acesso em: 24 ago. 2023.

DENEVAN, W. M. The Native Population of Amazonia in 1492 Reconsidered. **Revista de Índias**, [S. l.], v. 63, n. 227, p. 175–188, 2003. DOI: 10.3989/revindias.2003.i227.557. Disponível em: <https://revistadeindias.revistas.csic.es/index.php/revistadeindias/article/view/557> Acesso em: 7 set. 2023.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. 2. ed. Tradução de Sandra Castello Branco. Revisão técnica de Cezar Mortari. São Paulo: Unesp, 2011.

ESPAR, V. T. da H. **A interculturalidade na educação escolar indígena: as experiências curriculares de ciências do povo Pankaruru em Pernambuco**: Interculturality in indigenous school education: the Science curriculum experiences of Pankaruru in Pernambuco, Brazil. / Vitória Teresa da Hora Espar. – Recife, 2021. 180 f. : il. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/45311/1/TESE%20Vit%C3%B3ria%20Teresa%20da%20Hora%20Espar.pdf> Acesso em: 7 set. 2023.

FACUNDES, S da S. **The language of the Apurinã people of** (Maupire/Arawak). Bufalo: University of New York. 2000.

FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FERREIRA, A. P. Chaves (org.). **Mitologias do povo Apurinã: origens e sentidos da vida e do mundo**. São Leopoldo: Oikos. 2014.

FERNANDES, M. R.; SILVA, F. M. da (Orgs.). **Músicas da floresta – Xikari Ithupakeri Pupŷkary Sâkire**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias> Acesso em: 10 dez. 2022.

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Último censo do IBGE registrou quase 900 mil indígenas no país; dados serão atualizados em 2022**. 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> Acesso em: 10 dez. 2022.

FUNAI. Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Dados do Censo 2022 revelam que o Brasil tem 1,7 milhão de indígenas**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai>. Acesso em: 21 out. 2024.

G1 AM. **Novo grupo indígena isolado é descoberto no AM e organizações cobram ações da Funai**, 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2022/02/03/novo-grupo-indigena-isolado-e-descoberto-no-am-e-organizacoes-cobram-acoes-da-funai.ghtml> Acesso em: 08 jun. 2023.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1.ed., reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GONDIM, N. **A Invenção da Amazônia**. 2 Ed. Manaus: Editora Valer, 2007.

GONDIN, N. **Como o mar de águas doces e suas dilatadas províncias são percorridos pelo imaginário dos cronistas viajantes**. In: A invenção da Amazônia. São Paulo: Marco Zero, 1994, p. 77-138.

GONÇALVES, E.; MELLO, F. **Educação Indígena**. Colégio Estadual Wolf Klabin. 2009.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. ISBN 85-296-0041-X 230 p. – (Coleção Educação para Todos; 8).

GRUPIONI, L. D. B. **Um território ainda a conquistar**. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. p. 33-55.

GRUPIONI, L. D. B. **Educação em contexto de diversidade étnica: os povos indígenas no Brasil**. In: RAMOS, M. N. et. al. (orgs.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: MEC, pág. 111-121, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2011.

HALL, S. **El trabajo de la representación**. Lima: IEP – Instituto de Estudios Peruanos, Maio, 2002.

HALL, S. **Quem precisa de identidade?** In: da Silva, Tomas Tadeu. (org.) **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p. 15-46, Ju./Dez. 1997.

HECK, E.; LOEBENS, F.; CARVALHO, P. D. **Amazônia indígena: conquistas e desafios**. Estudos Avançados, v. 19, n. 53, 2005.

HEMMING, John. **Os índios no Brasil em 1500**. In: BETHELL, Leslie. **História da América Latina: América Latina Colonial**, v. I. São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998.

IBGE. Censo Demográfico 2010. **Metodologia do censo demográfico 2010** / IBGE. - 2. ed. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 720 p. - (Relatórios metodológicos, ISSN 0101-2843; v. 41) Disponível em: https://www.google.com/biblioteca.ibge.gov.br/periodicos2010_indigenas. <http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 01 de set. 2022.

IBGE. Censo Demográfico 2010. **Características Gerais dos Indígenas: resultados do universo**. IBGE: 2010. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

IBGE. Censo Demográfico 2022. **Os indígenas no Censo 2022**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/images/educa/os-indigenas-no-censo-2022-livreto.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

IBGE. Censo Demográfico 2022. **População de Lábrea**. IBGE: 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/labrea/panorama> Acesso em: 20 dez. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Centro de Documentação e Disseminação de Informações: Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/a-origem-dos-indios.html> Acesso em: 10 ago. 2022.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil. Quantos eram? Quantos serão?** 2022. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_eram%3F_Quantos_ser%C3%A3o%3F. Acesso em: 05 abr. 2022.

JESUS, Z. R. de. Povos indígenas e história do Brasil: invisibilidade, silenciamento, violência e preconceito. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História** – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

JUNIOR, M. A. de F.; PERUCELLI, T. **Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural**. Cadernos de Estudos Culturais, Campo Grande, MS, v. 2, p. 111-133, jul.-dez. 2019.

KNECHTEL, M. R. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, A. **O eterno retorno do encontro**. In: NOVAES, A. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 23-32.

KONEL, V. **Cosmovisão e identidade de povos originários**. In: KEIM, Ernesto Jacob et al. (Org.). Educação na diversidade étnica: educação escolar indígena no contexto pós e anticolonial. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

LÁBREA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) - **Proposta Pedagógica e Curricular do Município de Lábrea**. Educação Infantil. Lábrea, 2024. 148 p.

LÁBREA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) - **Proposta Pedagógica e Curricular do Município de Lábrea**. Ensino Fundamental. Lábrea, 2024. 881 p.

LÁBREA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) - **Proposta Pedagógica e Curricular da Educação do Campo**. Lábrea, 2024. 151 p.

LÁBREA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) - **Projeto Pedagógica d(as Escolas Indígenas – Povo Apurinã**. Lábrea, 2019. 19 p.

LARA-VARGAS, J. Meta-epistemología de contextos: nueva propuesta «extra-occidental» para generar conocimiento en la decadencia de la civilización occidental de este siglo XXI. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem Estar*, vol. VI, n. 1, jan-jun, 2022, p. 266-275. ISSN 2594-8806.

LARA-VARGAS, J. **Curso Complejidad, Universidad Nacional Autónoma de México**, FES Iztacala, via ZOOM, setembro e novembro, 2021, Anotações não publicadas.

LARA-VARGAS, J. **Introducción a la meta epistemología de contextos. Um Nuevo paradigma en las ciencias sociales y del hombre**. En Prensa, 2018.

LEÓN-PORTILLA, M. **A Mesoamérica antes de 1519**. In: BETHELL, Leslie. História da América Latina: América Latina colonial, vol. I. Tradução Maria Clara Cescato, 2ª. edição, São Paulo: Edusp & Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998. pp. 25-61.

LINK, R. S. **Vivendo entre mundos: o povo Apurinã e a última fronteira do Estado brasileiro nos séculos XIX e XX**. Tese de doutoramento. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

LUCIANO, G. J. S. **Projeto é como branco trabalha; as lideranças que se virem para aprender e nos ensinar: experiências dos povos indígenas do Alto Rio Negro**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LUCIANO, G. J. S. **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**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Antropologia, Brasília, 2011. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0AT00024.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MAHER, T. M. **Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória**. In: Grupioni, L. D. B. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias, Brasília: MEC/SECAD. 2006.

MAIA, A. A. **Saúde e Doença na Cultura Nyungwe: um olhar Antropológico** – Teológico. Novas Edições Acadêmicas. Editora: Verlag. Saarbrücken, 2014.

MASCARENHAS, S. A. N. Amazônia: identidade histórico-cultural, cidadania e descolonização – desafios do ensino. **RECH – Revista de Ciências e Humanidades** – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar, Humaitá, v. 1, n. 1, pp. 187-200, jul-dez. 2017.

MATTOS, CLG. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. In MATTOS, CLG. and CASTRO, PA., orgs. Etnografia e educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 32(94), e329402. Epub June 22, 2017. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.17666/329402/2017> Acesso em: 05 set. 2022.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MILHOMEM, M. S. F. dos S. Educação Escolar Indígena: as dificuldades do currículo intercultural e bilíngue. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, p. 95-102, jan./jun. Itabaiana-SE 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1749>. Acesso em: 29 set. 2023.

MILHOMEM, S. R. da S.; MILHOMEM, M. S. F. dos S. Escola indígena: avanços e desafios no cenário nacional. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 18, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4512>. Acesso em: 29 set. 2023.

MONTEIRO, A. da S. **EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do Povo Pupŷkary, Sul do Amazonas (Brasil)**. Base de dados do Projeto de tese doutoramento em educação, PPGE-UFAM, Manaus, não publicado, 2024.

MONTEIRO, A. da S.; MASCARENHAS, S. A. do N.; CRUZ, R. P. **A cosmovisão Pupŷkary no currículo de escolas indígenas: caminhos, desafios e possibilidades**. Anais do X Congresso Nacional de Educação... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/109639>. Acesso em: 23 mai. 2024

MONTEIRO, A. da S.; NASCIMENTO, H. B. do; MASCARENHAS, S. A. do N.; CRUZ, R. P. da. Povos Mura e Pupŷkary: a relação educativa da criança amazônica originária. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 30, p. e50853, 2024. DOI: 10.26512/lc30202450853. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50853>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MONTEIRO, A. da S.; MASCARENHAS, S. A. do N. Percursos e desafios na construção da proposta pedagógica e curricular para a educação escolar indígena frente às intencionalidades ideológicas. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 70–83, 2023. DOI: 10.12957/teias.2023.75497. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/75497>. Acesso em: 23 jul. 2024.

MONTEIRO, A. da S.; MASCARENHAS, S. A. do N.; RAMOS, K. L. Aspectos acerca da educação escolar indígena e desigualdades raciais na Amazônia: reflexos na formação profissional dos professores indígenas. **Revista Amazônica**, v. 15, n. 2, p. 432-448, jul.-dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/10307/7591> Acesso em: 20 abr. 2023.

MONTEIRO, A. da S.; MASCARENHAS, S. A. do N. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 54, p. e17338, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n54.17338. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MONTEIRO, A. da S. **Programa Saberes Indígenas na Escola: avaliação de possibilidades e limites na construção de uma formação docente para um ensino diferenciado, intercultural e bilíngue**, Lábrea-AM. 2019. 146 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7566> Acesso em: 20 abr. 2023.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **O Método 3: conhecimento do conhecimento**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MUNDURUKU, D. **Histórias de Índio**. São Paulo: Callis, 2006.

MUNDURUKU, D. **Olhar Indígena - Daniel Munduruku fala sobre Educação Indígena.** YouTube, 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WSyjdC4QKsE>. Acesso em: 22 mar. 2024.

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

NASCIMENTO, A. C. & URQUIZA, A. H. A. **Escola indígena: um cotidiano a ser inventado.** Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF), 2005.

NETO, J. V. **Currículo da escola e cultura do povo Mura.** 2020. 128 f. il. color; 31 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

NBR 10520:2023. **Informação e documentação — Citações em documentos — Apresentação.** 2. ed. Brasília, 2023. 23 p.

NBR 6028:2021. **Informação e documentação — Resumo, resenha e resensão — Apresentação.** 2. ed. Brasília, 2021. 07 p.

NBR 6023:2018. **Informação e documentação — Referências — Elaboração.** 2. ed. Brasília, 2018. 74 p.

NBR 6027:2012. **Informação e documentação — Sumário — Apresentação.** 2. ed. Brasília, 2012. 07 p.

NBR 6024:2012. **Informação e documentação — Numeração progressiva das seções de um documento — Apresentação.** 2. ed. Brasília, 2012. 08 p.

OIT. **Convenção nº 169 da OIT sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes.** 1989. Disponível em: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100907.pdf acesso dia 19 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da interculturalidade no Brasil.** Curitiba: Vozes, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/BcTkGch4RFcvfQ97ydvgyQw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. C. de. **Caminhos da Identidade.** São Paulo: UNESP. 2006.

PAIVA, I. T. P. de. **O protagonismo indígena entre os Sateré-Mawé: lutas e resistências.** 2018. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Orientadora: Artemis de Araújo Soares. Disponível em: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6987/9/Tese_Ign%C3%AAsPaiva_PPGSCA.pdf Acessado em: 10 mai. 2022.

PAREDES, B. (Coord.); DAMIANI, G.; PEREIRA, W. P.; NOCETTI, M. A. G. (Org.). **O mundo indígena na América Latina: olhares e perspectivas.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2018. 540 p. (Cátedra José Bonifácio, 5). Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/directbitstream/9ec7c9e0-b6d9-49b3-8f48-48a1f283d64b/C%C3%A1tedra%202018.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2022. DOI: <https://doi.org/10.3989/revindias.2003.i227.557>.

PEREIRA, W. P. **História da América indígena: as representações das civilizações ameríndias pré-colombianas e da conquista europeia do continente americano na historiografia e no cinema**. In: PAREDES, Beatriz (coord.); DAMIANI, Gerson; PEREIRA, Wagner Pinheiro; NOCETTI, María Antonieta Gallart (orgs.). *O Mundo Indígena na América Latina: Olhares e Perspectivas*. São Paulo: Edusp, 2018. p. 49-95.

RAMÍREZ PACHECO, P.; CUELLAR MUÑOZ, L. J.; SOLANO BECERRIL, L. E. Vivencia de la resistencia cultural de pueblos originarios en León, Guanajuato. **Revista Ra Ximhai**, [S. l.], v. 18, n. 5 Especial, p. 115–137, 2022. DOI: 10.35197/rx.18.05.2022.06.lc. Disponível em: <https://raximhai.uaim.edu.mx/index.php/rx/article/view/195>. Acesso em: 28 jun. 2024.

REZENDE, P. J. S. **Ciências e Saberes Tradicionais**. Tellus, ano13, n.25, p.201-213, jul/dez. Campo Grande, MS. 2013.

RODRIGUES, A. L. C. **A Complexidade da cultura amazônica e seu reflexo para a organização e representação da informação**. AtoZ, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 10-25, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.atoz.ufpr.br>. Acesso em: 18 de maio de 2023.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCHIEL, J. S. **Tronco Velho: Histórias Apurinã**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2004.

SCHORER, P.; 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.

SCHWARTZ, Stuart B. e LOCKHART, James. **Maturidade nas Índias Ocidentais espanholas: áreas centrais**. In: *A América Latina na época colonial*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, pp.189-200.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
SILVA, Pedro Pires da. **Retratos sul-amazônicos: fragmentos da história do Rio Purus**. São Paulo: Scortecci, 2010.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, C. M. F. **Xukuru: memória e história dos índios da Serra do Ororubá (Pesqueira/PE), 1950-1988**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

SILVA, P. P. da. **Retratos sul-amazônicos: fragmentos da história do Rio Purus**. São Paulo: Scortecci, 2010.

SIMAS, H. C. P. **Letramento indígena: o que prevê o referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Prolíngua, v. 1, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13291>. Acesso em: 29 mai. 2023.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. **Educação indígena: desencontros entre uma proposta curricular e a prática docente**. In: HORA, Dermeval da (org.). Anais - VI Congresso Internacional da Abralin. João Pessoa: Ideia, 2009. v. 2. p. 1775-1784. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/site:abralin2009/simas.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2023.

SMITH, L. T. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**; tradução. Roberto G Barbosa. Curitiba: UFPR, 2018.

SOUZA, A. L. de; SILVA, F. V. da. **Origem, prática educativa e evolução do movimento de educação de base (MEB) em Itacoatiara - AM**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 9, n. 1, p. 71–80, 2014. DOI: 10.21723/riaee.v9i1.6858. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6858>. Acesso em: 9 jun. 2023.

STAM, R. **Multiculturalismo tropical: uma história comparativa da raça na cultura e no cinema brasileiro**. São Paulo: Edusp, 2008. 502 p.

STERN, S. J. Paradigmas da conquista: história, historiografia e política. In: BONILLA, Heraclio (org.). **Os conquistados: 1492 e a população indígena das Américas**. São Paulo: Hucitec, 2006, p. 27-66.

STEWART, J. H. **A população nativa da América do Sul**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Brasil, n. 10, p. 303–315, 2000. DOI: [10.11606/issn.2448-1750.revmae.2000.109394](https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.2000.109394). Disponível: <https://revistas.usp.br/revmae/article/view/109394>. Acesso em: 7 out. 2023.

TASSINARI, A. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. Ilha Revista de Antropologia, 10(1), 217-244. 2008.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1982]. p. 32.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO - Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Paris: Unesco. 2009.

URQUIZA, A. H. A. **A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – Reflexões a partir da ação ‘saberes indígenas na escola**. Articul. constr. saber. Goiânia, v.2, 2017.

URQUIZA, A. H. A.; PRADO, J. H. **Diversidade sociocultural, relações interétnicas e os povos indígenas**. In: **Culturas e história dos povos indígenas**. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2014. p. 1-53.

URQUIZA, A. H. A. **A Educação Indígena e a perspectiva da diversidade.** Revista Contrapontos - Eletrônica, Vol. 11 - n. 3, 2011. p. 336-348 / set-dez. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277045939_EDUCACAO_INDIGENA_E_A_PER_SPECTIVADADIVERSIDADE. Acessado em: 20 dez. 2022.

URQUIZA, A. H. **Educação escolar indígena no Brasil: os caminhos de uma “guinada política e epistemológica.** In: NASCIMENTO, Claudemiro G. (Org.). Versos e Reversos da Educação – das políticas às pedagogias alternativas (pp. 70- 88). Goiânia: Ed. PUC de Goiás. 2010.

URRUTH, M. de F. N. **Shanenawá - O Povo do Passáro Azul: As Possibilidades de uma Educação Ambiental Profunda.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2015. Disponível em: <https://ufmt.br/povosdobrasil/images/biblioteca/024.pdf> Acesso em: 02 ag. 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem: e outros ensaios de antropologia.** 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación.** Lima: Ministerio de Educación, Mimeografado, 2005.

WANDERLEY, E. **É pote de parente antigo! A relação de indígenas Apurinã da Terra Indígena Caititu com os sítios e objetos arqueológicos,** Lábrea/AM. Dissertação de Mestrado. Belém: Universidade Federal do Pará, 2013

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE I- TCLE

Página 1 de 6



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado (a),

Convidamos o (a) senhor (a) para participar como voluntário e sem remuneração da pesquisa de Mestrado intitulada **EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do Povo Pupykary, Sul do Amazonas (Brasil)**. A pesquisa será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro, e-mail: alcionimonteiro@hotmail.com; telefone (92) 9 8593-0363; sob a orientação da professora Dr.^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, e-mail: suelymascarenhas2019@gmail.com; telefone (97) 9 8402-2133, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá – Amazonas – CEP: 69800-000, telefone (97) 3373-1180, telefone (97) 3373-1180.

Esta pesquisa tem como **objetivo geral**: Caracterizar diálogos sobre consciência histórica e cultural na Cosmovisão de originários do Povo Pupykary, Sul do Amazonas (Brasil), associando-os à percepção da valorização curricular, como referência à Educação Escolar Específica, Intercultural e Bilíngue, subsidiados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), Lábrea-AM (Brasil). Sendo os **objetivos específicos**: 1. Analisar os enredos das memórias dos Pupykary frente aos entrelaces dos conhecimentos originários e não originários. 2. Especificar a correlação existente entre a Cosmovisão do Povo Pupykary e os subsídios curriculares e pedagógicos promovidos pela Secretaria Municipal (SEMEC), no que se refere ao reconhecimento étnico, especificidade e à valorização de suas diversidades culturais.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos, será realizado as **entrevistas semiestruturada** (gravada) para análise dos dados, no mês de abril de 2023, com 07 profissionais educacionais da educação escolar indígena. Dessa forma, a pretensão para o primeiro momento da busca de informações, dar-se-á com uma entrevista voltada ao coordenador da secretaria municipal da educação escolar indígena e 02 coordenadores que atendem as áreas educacionais indígenas. Ainda, a proposta da entrevista prosseguirá com 02 professores indígenas que já possuem graduação e mais 02 professores que ainda não obtém



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)



graduação específica. Ressalta-se ainda, que os 07 (sete) participantes da pesquisa, terão como característica obrigatória para a validação dos fomentos da pesquisa, **ser do povo Pupykary (Apurinã) e ser professor atuante do quadro município labrense** e também, ambos **devem residir na cidade** para que se respeite de forma mais segura, todas as precauções acerca do Covid -19 e o **não ingresso nas aldeias**.

Os critérios de inclusão são: 1) ser professor indígena do quadro municipal; 2) Possuir ou não curso específico de graduação. 3) Morar na área urbana do município de Lábrea. **E os de exclusão:** Dentre as amostras dos 07 profissionais da educação escolar indígena selecionados, os critérios de exclusão far-se-á necessário quando: 1) algum participante se recusar a não responder as entrevistas. 2) quando algum professor se encontrar frente algumas mazelas ou atestado médico ou afastado por motivo de saúde. 3) se por algum motivo for afastado do quadro de professores da secretaria municipal de educação e cultura. 4) Se for afastado por acidente fora ou dentro do contexto da pesquisa.

Toda pesquisa com seres humanos envolve **riscos/benefícios**. Os riscos quanto a essa pesquisa estão relacionados à entrevista. Os riscos que podem ocorrer é: o senhor (a) não se sentir à vontade em responder sobre alguma pergunta; não querer que grave a entrevista; não querer justificar suas respostas; se sentir constrangido por uma pergunta e há possibilidade de alguma dessas perguntas lhe trazer à memória fatos desagradáveis quanto às dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

Na tentativa de **minimizar os riscos**, algumas medidas serão tomadas: a entrevista será realizada em um ambiente calmo e tranquilo onde se tenha privacidade, a pesquisadora irá explicar no início todo o procedimento que será executado, deixando claro que só será gravada a entrevista se assim o participante o desejar. As informações obtidas acerca do perfil do entrevistado serão pautadas na **confidencialidade, sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo**, mesmo com a publicação dos resultados. Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o entrevistado pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser **suspensa/interrompida sem nenhuma penalização**, se causar conflitos durante o processo.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)



normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil".

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar.

Cumprе esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes. Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, o deslocamento será realizado pela pesquisadora, uma vez que as entrevistas serão realizadas na própria cidade dos participantes, especificamente, na zona urbana, onde os participantes residem. Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada (CNPq e FAPEAM).

Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa - CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)



os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada. Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados.

Como o estudo também envolve a análise ética pela CONEP, este TCL será assinado pelo participante da pesquisa (ou seu representante legal) e pela pesquisadora rubricado em todas as páginas por ambos, conforme a Resolução CNS nº 510/2016, Artigo 17, Incisos IX e X. Nesses pressupostos, apresenta-se a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) aqui, como uma das 18 comissões do Conselho Nacional de Saúde (CNS), criada por meio da Resolução CNS nº 196/1996, com constituição atualmente designada pela Resolução nº 446/2011. A CONEP atua na regulação da ética em projetos de pesquisas envolvendo seres humanos e encontra-se em todo território nacional em prol da proteção do participante de pesquisa. Para quaisquer outras informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato pelo endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco G, Anexo B. Sala 104B. Brasília – DF/ CEP: 70058-900 – Brasil, telefone: (61) 3315-2150/3315-3821, e-mail: cns@saude.gov.br, em horário comercial.

Justifica-se este trabalho considerando que os **benefícios esperados**, possam, proporcionar maior amplitude, contribuição e conhecimento sobre a temática indígena no que se refere aos contextos educacionais, bem como, vitalizar as memórias dos Pupykary frente ao processo de violência e descaracterização que por séculos, silenciou e apagou a identidade originária. Também, irá contribuir para o programa de Pós-Graduação em Educação, com o avanço científico neste domínio, tomando em consideração a realidade do sul do Amazonas (Lábrea). O que poderá apoiar a proposição de novas políticas públicas para a melhoria das ações na área. Como a coleta de dados por meio da entrevista, contará com informações, anseios e desafios dos professores indígenas do povo Pupykary (Apurinã), conhecedores de



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)



seus contextos reais, acredita-se que por meio das informações coletadas, será possível, direcionar caminhos frente as problemáticas enfrentadas pelos professores indígenas. Os profissionais que subsidiam o processo de ensino nas escolas, inseridas nos contextos indígenas, terão oportunidade de contribuir com fomentações norteadas na pesquisa que se pretende apresentar à secretaria de educação e cultura do município para seus próprios contextos de vivências profissionais.

Ainda, os professores indígenas terão oportunidade de voz e se fazerem ouvir por meio das fomentações indagadas na entrevista à qual apresentar-se-á no trabalho deste estudo. Com isso, julga-se, que a pesquisa oportunizará aos participantes selecionados, de falar as reais condições que acontece a educação escolar indígena, bem como se percebem nos dias atuais.

Frente a resultados positivos ou negativos, espera-se que com a promoção e entrega do trabalho já concluído, possa oferecer subsídios para a reflexão e discussões científicas e sociais, assegurando amostras e definições reais para informações capazes de nortear os contextos futuros da educação escolar indígena, bem como a valorização dos educadores as quais, se inserem e atendem as escolas indígenas em suas diversas realidades do município de Lábrea.

A pesquisa oportunizará, demonstrar as dificuldades dos professores cursistas, frente a falta de reconhecer-se originário e como suas memórias esquecidas ou não, são o norte para as lutas e movimentos, para a validação do processo decolonial que por séculos, obteve e apresentou uma versão perceptiva totalmente eurocêntrica. Atrelando o real significado da identidade originária em consonância com a resignificação e revitalização da significância do Povos Tradicionais, possibilitará novas concepções para se fazer a real educação escolar indígena diferenciada e intercultural. Possibilitando desconstruir pré-conceitos, estereótipos e representações negativas acerca da cultura indígena, e construir numa perspectiva crítica uma representação positiva diante as diversidades culturais existentes, valorizando e respeitando os povos primeiros e reconhecendo-os como sujeitos sociais, produtores de conhecimento e pertencentes a sociedade.

Por fim, a pesquisa pode suscitar ao contexto educacional labrense, a possibilidade de novos debates e estudos sobre a importância das questões originárias para diversas possibilidades de ofertar, implementar e consolidar a educação escolar indígena como realmente intercultural e específica aos povos primeiros que se localizam no município de Lábrea-AM.

Como participante, os sujeitos terão garantido o acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia. Para quaisquer outras



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)



informações, o (a) senhor (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável ou poderá entrar em contato como o Comitê de ética e Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495 - Adrianópolis - Manaus –Am, telefone (92) 3305-1181 RAMAL 2004 / (92) 9171-2496, e-mail: cep.ufam@gmail.com. Em horário comercial.

Consentimento Pós- Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que a pesquisadora Alcioni da Silva Monteiro quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou ganhar nenhuma remuneração e que posso sair a qualquer momento da pesquisa. Este documento é emitido em **duas vias** que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via para cada um de nós.

O participante, aceita colaborar com a pesquisa assim como autoriza a utilização do áudio (entrevista gravada) para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise de dados e posteriormente o descarte do material?

(☐) SIM, EU AUTORIZO (☐) NÃO, EU NÃO AUTORIZO

_____/AM, ____ de _____ de ____.

Participante da Pesquisa

Alcioni da Silva Monteiro
(Responsável pela pesquisa)

Profa. Dra. Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
(Orientadora da pesquisa)

APÊNDICE II – PRÉ-ROTEIRO DOS DIÁLOGOS COM OS PROFESSORES (AS) INTERLOCUTORES (AS)

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

I BLOCO: DADOS SOBRE O CENÁRIO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Município:_____ 1.1. Data:_____
2. Gênero (☐) M (☐) F (☐) outros (se desejar especificar) _____
3. Idade:_____
4. Povo a qual pertence ou se identifica:_____
5. Estado civil: (☐) Solteiro (a) (☐) Casado(a) (☐) Divorciado (a)
(☐) União Estável (☐) Viúvo(a)
6. Localização residencial:
Lábrea/AM: (☐) Área urbana próximo às áreas indígenas;
(☐) Área urbana afastada das áreas indígenas;
(☐) Área rural próximo às áreas indígenas;
(☐) Área rural afastada das áreas indígenas;
(☐) Área indígena – identifique o Povo: _____
7. Escolaridade:
Ensino Médio Completo (☐) Ensino Médio Incompleto (☐)
Ensino Fundamental Completo (☐) Ensino Fundamental Incompleto (☐)
Ensino Superior Completo (☐) Ensino Superior Incompleto (☐)

II BLOCO: DADOS SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8. Atuação profissional:
8.1 Tempo de atuação na área de Educação:_____
- 8.2 Vínculo atual na Rede de Ensino Municipal de Lábrea:

() Contratado () Concursado

8.3 Tempo de atuação no Ensino Fundamental na referida rede de ensino: _____

8.4 Modalidade de atuação:

- | | |
|--------------------------------|--|
| () Educação Infantil | () Ensino Fundamental I |
| () Ensino Fundamental II | () Educação de Jovens e Adultos – EJA |
| () Ensino Médio Regular - EMR | () Ensino Médio - EJA |

9. Qual (is) povo (s) você atende como educador?

III BLOCO: DADOS SOBRE A PERCEPÇÃO DA VALORIZAÇÃO CURRICULAR, COMO REFERÊNCIA À EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECÍFICA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE

10. De que maneira o currículo escolar indígena promove e preserva o conhecimento e as tradições originárias?
11. Quais são as estratégias e recursos que a SEMEC utiliza para apoiar uma Educação Escolar Indígena que seja diferenciada, intercultural e bilíngue?
12. Como você percebe a interação entre os conhecimentos tradicionais originários e as competências incentivadas no ambiente escolar?
13. De que forma o currículo fornecido pela SEMEC reconhece e respeita a diversidade cultural dos diferentes povos originários?

IV BLOCO: DADOS SOBRE A COSMOVISÃO PUPŶKARY ACERCA DAS RELAÇÕES DE CONSTRUÇÃO HISTÓRICA, IDENTITÁRIA E EDUCACIONAL

14. Qual sua concepção sobre a origem do povo Pupŷkary?
15. O que significa ser do povo Pupŷkary?
16. Com a conquista e implementação da educação escolar indígena o que mudou na configuração dos povos originários?

17. Qual a importância da cultura na educação das crianças Pupŷkary?
18. O que as famílias originárias consideram importante a ser ensinado como revitalização da identidade Pupŷkary?
19. Como é ser originário na sociedade atual?
20. De que maneira você compreende a vida?
21. Qual significado das crenças e tradições para seu povo?
22. Quais as relações existentes com os espíritos e a natureza?
23. Qual a representação da ancestralidade para o povo Pupŷkary?
24. Quais saberes e práticas vocês utilizam para buscar saúde?

APÊNDICE III – CARTA DE ANUÊNCIA DA COORDENAÇÃO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - SEMEC



Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Coordenação Municipal da Educação Escolar Indígena

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre consciência histórica e cultural na cosmovisão de integrantes do povo Pupykary, Sul do Amazonas (Brasil)**, da doutoranda **ALCIONI DA SILVA MONTEIRO**, sob orientação da Professora Dra. **SUELY APARECIDA DO NASCIMENTO MASCARENHAS**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas Campus, o qual terá apoio desta coordenação.



Manaus, 01 de julho de 2022.

Vingren Batista da Silva

VINGREN BATISTA DA SILVA
Coordenador Municipal da Educação Escolar Indígena

738.392.432-35

APÊNDICE IV-PARECER CONSUBSTANCIADO DO CONEP

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.011.763

2.2. Solicita-se a atualização do cronograma, com o compromisso expresso do/a pesquisador/a de que não iniciará a coleta de dados antes da aprovação final do Sistema CEP/Conep (Norma Operacional CNS nº 001 de 2013, item 3.4.1.9.).

RESPOSTA: Ajustado, corrigido e grifado em amarelo nas páginas (17 e 18) do projeto de pesquisa enviado a esta plataforma.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3. Quanto ao Registro de Consentimento Livre e Esclarecido – referente ao arquivo "TCLE_AlcioniMonteiro.docx", postado na Plataforma Brasil em 12/12/2023, seguem considerações:

3.1. Solicita-se substituir o termo "sujeito" por "participante de pesquisa" ao longo do Registro de Consentimento.

RESPOSTA: Ajustado, corrigido e grifado em amarelo na página (06) do TCL enviado a esta plataforma.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

3.2. Considerando que o estudo foi também apreciado na Conep, para melhor informar o participante da pesquisa, solicita-se incluir no Registro do Consentimento Livre e Esclarecido uma breve descrição do que é a Conep e qual sua função no estudo, assim como os dados de contato com a Conep, conforme a Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, inciso IX (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília/DF).

RESPOSTA: Ajustado, corrigido e grifado em amarelo na página (04) do TCL enviado a esta plataforma.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério da CONEP:

Diante do exposto, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - Conep, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

Situação: Protocolo aprovado.

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA



Continuação do Parecer: 6.011.763

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1889301.pdf	28/03/2023 18:13:01		Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAODECIENCIA.PDF	28/03/2023 18:09:04	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOVERSAOLIMPA_AlcioniMonteiro.docx	28/03/2023 18:07:59	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_AlcioniMonteiro.docx	28/03/2023 18:05:25	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAdeATIVIDADEeORCAMENTARIO.docx	28/03/2023 18:04:10	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAdeATIVIDADEeORCAMENTARIO.pdf	28/03/2023 18:03:57	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Orçamento	ORcAMENTOcronograma_AlcioniMonteiro.pdf	28/03/2023 18:02:09	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA_AlcioniMonteiro.pdf	28/03/2023 17:55:11	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTARESPOSTA_AlcioniMonteiro.docx	28/03/2023 17:53:42	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_versaolimpa.docx	28/03/2023 17:50:51	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_AlcioniMonteiro.docx	28/03/2023 17:48:01	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto_AlcioniMonteiro.pdf	28/03/2023 17:44:32	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.pdf	13/01/2023 12:25:21	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.PDF	13/01/2023 12:24:06	ALCIONI DA SILVA MONTEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: SRTVN 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar

Bairro: Asa Norte

CEP: 70.719-040

UF: DF

Município: BRASILIA

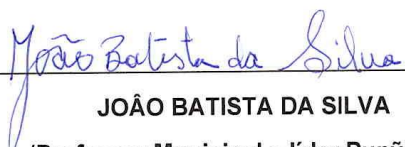
Telefone: (61)3315-5877

E-mail: conep@saude.gov.br

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA PARA A SELEÇÃO DO PARTICIPANTE DA
PESQUISA**

Eu, **JOÃO BATISTA DA SILVA**, portador do CPF: 134641272-04, professor do quadro Municipal da Educação Escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC), **DECLARO** estar ciente da descrição e forma de abordagem no projeto intitulado **“EDUCAÇÃO E RESISTÊNCIA: diálogos sobre o processo identitário e formativo na cosmovisão do Povo Pupŷkary, Sul do Amazonas”**, no qual me coloco como pessoa resistente, líder e professor Pupŷkary do Projeto Sou Bilingue, sem pseudônimo deste estudo, tendo como pesquisadora e autora Alcioni da Silva Monteiro. Ressalto que falar sobre a história, cultura e cosmovisão do meu povo é motivo de orgulho e resistência para mim. Portanto, estou ciente da citação do meu nome na pesquisa já mencionada.

Lábrea, 18 de maio de 2023.



JOÃO BATISTA DA SILVA
(Professor Municipal e líder Pupŷkary)



CALENDÁRIO ESCOLAR ED. INDIGENA 2024

JANEIRO							FEVEREIRO							MARÇO							ABRIL (26 dias letivos)						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
	1	2	3	4	5	6					1	2	3						1	2		1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	10	3	4	5	6	7	8	9	7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17	10	11	12	13	14	15	16	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24	17	18	19	20	21	22	23	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31				25	26	27	28	29			24	25	26	27	28	29	30	28	29	30				
														31													
MAIO (25 dias letivos)							JUNHO (24 dias letivos)							JULHO (27 dias letivos)							AGOSTO (26 dias letivos)						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
			1	2	3	4							PB 1		1	2	3	4	5	6					1	2	3
5	6	7	8	9	10	11	2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13	4	5	6	7	8	9	PB 10
12	13	14	15	16	17	18	9	10	11	12	13	14	15	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17
19	20	21	22	23	24	25	16	17	18	19	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24
26	27	28	29	30	31		23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31				25	26	27	28	29	30	31
							30																				
SETEMBRO (23 dias letivos)							OUTUBRO (24 dias letivos)							NOVEMBRO (19 dias letivos)							DEZEMBRO (06 dias letivos)						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	PB 5						1	2		1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23	22	23	24	25	26	27	28
29	30						27	28	29	30	31			24	25	26	27	28	29	30	29	30	31				

LEGENDA	DIAS "D" (DATAS COMEMORATIVAS) E FERIADOS
Início do ano escolar ;	07/04: Dia Nacional Combate ao Bullying e à violência na Escola;
Encontro Pedagógico (Não Letivo);	18/04: Dia do Livro;
Inicio do ano Letivo;	15 à 19/04: Semana dos Povos Indigenas;
Início do Bimestre;	21/04: Tiradentes;
Término do Bimestre;	24/04: Dia Nacional da Família na Escola;
RC Início da Recuperação Contínua	01/05: Dia do Trabalho;
PB Planejamento Bimestral (Não Letivo);	12/05: Dia das Mães;
Entrega de Boletins (após o intervalo) ;	13/05: Dia Nac. de Denúncia Contra o Racismo, lei 10.639;
Fériedos;	18/05: Comb. Ao Abuso e Expl. Sexual de Crianças e Adolescentes;
Termino do Ano Letivo;	30/05: Corpus Christi;
Recuperação Final;	01 à 05/06: Semana do Meio Ambiente;
Entrega de Boletins Final;	12 à 16/06: Semana Antidrogas, lei 2.965;
Entrega de materiais na Semec;	11/08: Dia do Estudante;
Término do Ano Escolar;	13/08: Dia dos Pais;
	21 à 28/08: Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, lei 13.585;
	25/08: Dia Nacional da Ed. Infantil;
	05/09: Dia do Amazonas;
RECUPERAÇÃO CONTÍNUA: 15/04 à 09/12;	07/09: Independência do Brasil;
SÁBADOS A SEREM TRABALHADOS: 25;	08/09: Padroeira;
DISTRIBUIÇÃO DOS BIMESTRES	20 à 25/09: Semana Nacional do Trânsito;
1º Bimestre: 01/04 à 29/05 = 50 dias	01/10: Dia do Idoso;
2º Bimestre: 31/05 à 29/07 = 50 dias	12/10: Nossa Sra Aparecida (Dia das Crianças);
3º Bimestre: 30/07 à 28/09 = 50 dias	15/10: Dia do Professor;
4º Bimestre: 30/09 à 09/12 = 50 dias	16 à 20/10: Sem. Combate à Agressão ao Prof. Lei 4.914;
TOTAL: 200 Dias	28/10: Dia do Funcionário Público;
	02/11: Dia de Finados; 06/11: Dia Inter. Da Luta Contra a Malária;
	15/11: Proclamação da República; 19/11: Dia da Bandeira;
	20/11: Dia da Consciência negra;
	01/12: Dia Mundial da Luta Contra AIDS; 08/12: Padroeira do Amazonas; 25/12: NATAL;
Lei 13.185, 06/11/2015 Bulling na escola. Pela Lei 12.795, de 4 de Abril de 2013. Art.4,5,26,29,31 e 58 da LDB 9394/96.	

HISTÓRIA DE TSURÁ

Meu pai uma vez me contou sobre a origem do povo Apurinã. Segundo
Nuta ny ōtý saaky sãpivatanu Bupýkoryuakury Puturika Pirana. Yua Txary,

ele, há muito tempo, os Apurinã eram governados por três seres
Alua Kitxaka saaky, ipiãtý Kãkytyuakory atuku inhakany, Kathapara pua

poderosos, quase divinos, chamados de grandes homens devido à sua
lukana tory Pupýkory Kãkyty alũthe akirithakory Kykyuakory mĩtharyna.

força e tamanho. Entre eles, o mais forte era Atukate, que se destacava
Ynũaky, Alua Kathapara y inhĩhĩã, Atukatxi inhokury

por ser o líder. Ele e seus companheiros eram descritos como fortes e um
alũtẽtxi itxalũã. Yua e ymũkama yuakory Kathapara itxakoryna e atý

pouco peludos, semelhantes ao macaco paruacú de hoje. Entre o povo,
Kaxike Txakory Kĩritã atuku Txakory uatxa. Ynuakata

havia uma jovem bela chamada Yakunero, que era especialmente
Alua Antũ atakuru akuru, akirithakũ Yakunero, arekolumhĩhĩã

admirada por Atukate e cuidada pelos três. Yakunero era submissa a
Yteenekanuna Atukatxi e ynuã ipiãtý. Yakunero paxitany

esses líderes e responsável pelos afazeres domésticos da casa desses
lã alũtẽtxi uakory, Alua umhĩkatory tẽitxi alũnhã aluakory

seres, enquanto eles trabalhavam fora. Ela tinha a obrigação de manter a
Ynuã Parũkaluater saaky ithupa. Uua Alua uputurũmata

casa organizada, mas foi proibida de mexer em um baú que pertencia a
alũnhĩ umhĩkata, Yua Atukatxi Kuna nerekory Alua mãmhorakany

Atukate. Curiosa, um dia quando ele estava fora, Yakunero abriu o baú e
aprytã (baú). Atý itý ithupa Alua Ysaaky, Yakunero mĩtatakory aprytã (baú)

encontrou um objeto conhecido como mexicano, usado para cheirar rapé.
Ukapukaru mĩxikaru aprytããky, Alua mĩxikũ.

Ao soprar no mexicano, um espírito em forma de homem surgiu, e ela se *uxūkany miximū, āty kyky senūka apuka*, e ulua

encantou por ele, iniciando um relacionamento secreto. Então, sempre
 Puxukutary yua, yputunika uteretinhixi yKypatakty. Ika,

que Atukate e os outros dois seres saíam para trabalhar, Yakunero usava Atukatxi e xnuu ipi saaky yputuxinatunki, Iakunem māakany

o mexicano, um instrumento que o povo Pupŷkary usava para cheirar
 mĩxĩkanũ, kanaralũũ apŷũ pupŷkary i mĩxĩtũũ

rapé, para invocar um espírito que se transformava em homem. Curiosa
diviã, ysaaky akirithary xsenũka kãkyty xtraua. Umerekary

sobre a identidade desse homem, Yakunero decidiu marcar suas costas
Yuaŋmāka uimacutinhĩ Iakunere xinhikapukvā TXax̃.
 KYKY

com tinta de jenipapo durante um encontro íntimo, esperando identificá-lo
 n̄hiũkaterykv xpuryky ymamacyã, i n̄tsyã saakynũ, x̄mã
 nhimacutarykv

entre os outros homens do grupo, que trabalhavam sem camisa, quer
 xnuia ã tyuakwrykato ahasaaky, Kuna mãkaŋxi awoyina xperu kaluatsaaky

dizer, não usavam roupas. No entanto, quando procurou no dia seguinte,
kuma mākatxi aluorixa. inhinhia ōty ūty mtyary

não encontrou ninguém com marcado com a tinta do jenipapo. Voltando
Kuna Uãpukary Kãkyty Iũkatakyty Umamanyãkata. ukamaruhyã

para casa e mexendo novamente no baú, ela percebeu que o mexicano
 aluinhimunki e maiäka ätykata apyryta (baú), uluapanhavkytory mixikamu

estava manchado com a tinta, o que a levou a entender que o homem era Kaiūkuta Ixalua Ymamaryākata, inhimhiã Uimarutōy KyKy nera

na verdade um espírito que emergia do mexicano.

Ysenākoitxi ynaoy Ylia Mikhikamāky.

Yakunero acabou engravidando do espírito, e sua avó, que a criava como
Xsonũkaxi ximixitã, pãro iakunero, pakym,

se fosse sua mãe, começou a ajudá-la a esconder a gravidez para
УНММХ атукх утха, инхинха укратары улма микитини

protegê-la de possíveis represálias dos três seres. Nos primeiros meses
 ukypataru ynua ipi aty kiumatei wakury. aty ipi Kasiny

foi fácil, mas com o tempo se tornou mais difícil esconder a gestação.
 arekary, ymaputuku ynopasaaky Kuna areka itxanka kypataru

Além de seus afazeres domésticos, Yakunero também tinha que cuidar
 upatxakawatini ulua aluinhã, Lakuneru pakyny

dos três homens peludos, semelhantes ao macaco paracu. Ela era
 ipiaty kkyllakury kaxikeny iiri atuku itxana. Ulua

responsável por limpar os insetos presos em seus pelos, semelhantes aos
 ueretary itxikura ixike alwakary, atutsa atuku

besouros rola-bosta. Yakunero tinha que esmagar esses "piolhos" entre
 inhakoty. lakuneru akysakary yua nhipatxi

os dentes sempre que os homens voltavam da mata após um dia de caça
 utsyryä ynyua kkyllakury ithupa apokaseaky

ou trabalho. Inicialmente, a avó-mãe de Yakunero sugeriu que ela usasse
 patxakawatini mitxi, uaky uluukanatere lakuneru anhi kinhi

carvão para enganar Atukate durante a limpeza dos besouros rola-bosta,
 amynyky umyxitary muny Atukotxi uluereasaaky ytyry xike

que eram considerados os "piolhos" dele. A ideia era que, ao invés de
 yluara nhipatxi akinitakury. Unerekary umyxitary

esmagar os insetos entre os dentes, Yakunero jogasse o besouro fora
 unhi kinhi ylykylyru lakuneru akysakary amynaky

discretamente e mordesse um pedaço de carvão, reproduzindo o estalo
 umyrytyry uakysakinhi amynaky nhipatxi atuku

característico que o besouro fazia ao ser esmagado. Porém, conforme a
 taku taku txar uluamutukini, ylykylyru. atuku

gestação de Yakunero avançava, tornou-se mais difícil manter a farsa,
 lakuneru unhi kinhi, kuna matxakanony upu umyrytyry

especialmente quando o carvão acabou. Um dia, sem carvão, ela teve
 amynyky mynypeka. aty ity kuma aluika amynyky

que morder um dos besouros e acabou vomitando devido aos enjoos da
 ulua akytsakary ykylyru yua ulutukadāta

promovidos pela a gravidez, o que levantou suspeitas. Quando os seres
 kamixiti unhinhiōy ykara anhiakaru kapāteru ymasaaky

tentaram atacá-la com o objetivo de matá-la, ela conseguiu escapar e se
 ynerakaryna māiakambiru ukanera, ulua myteka

esconder no forro (flechal) da casa, conhecido localmente para a gente
 e kypata utxalla aiku mynā, yua kinmōatxi nanyra

que é originário, como "flechal". Yakunero passou a viver escondida no
 aluany, aiku mynā, iakuneru nanyra ukypatama

flechal enquanto os três seres procuravam por ela sem sucesso. Durante
 ymasaaky ipiāty ātyuakury ynyōru ulua,

esse tempo, em um dia em que os seres voltaram da caça e começaram
 yasaaky, āty āty que yua ātyuakury kanapyryā aiku munhi

a "tratar" os animais, limpando-os e tirando seus couros, aconteceu algo
 yunaretory nhikitxi mata ymakatxakinhi, aluape āty

inesperado. Nesse processo de tratar os animais, muitas vezes, eles
 kune iātapakuty. ia i kasaaky nhikitxi mata, yua

queimavam esses animais com couro e tudo. Foi em um desses
 arikary ia nhikitxi ykynymota kata. yua

momentos que, a fumaça do pêlo queimado subia até onde Yakunero
 saaky ka, nhikitxi xike arikakury sary iakuneru kiritō

estava escondida, e lhe causou náuseas (entojo como é falado por nós
 kypatakaru, yua ulutukadape aha tary

Pupỹkary). Para evitar que seu vômito caísse e revelasse sua localização,
 pupỹkary sākire. ukypatary iutukaxi ikinhiā yua inarutamary,

Yakunero cuspiu em um pequeno vaso, conhecido como "cuinha". Com o
 iakuneru neanamatory āty kupitō. inarutakuty (kupitō, kata

passar do tempo, porém, a cuinha se encheu e, acidentalmente, ela
 xnapasaaky tixi, xka kupitō xāpuōtā kuma unerekary

cuspiu demais e o conteúdo derramou sobre as costas de um dos homens
~~mitha uneamata~~ *inhinhia ky takatxape ynulua ky ky makury purykya*

grandes. Eles então olharam para cima, descobriram Yakunero e, ao
~~ynulua~~ *ika itamataru ithanukymunhi yakuneru*

perceberem sua gravidez, brutalmente a mataram. Eles removeram seus
~~imorutarna~~ *ulua mixitinhilua kera ukaperu. ynulua makatxary*

órgãos, incluindo o útero com os fetos, e jogaram no mato. Curiosamente,
~~ulua aku aliakary uãk~~ *elakury aliakaryna, ukatxary* ~~thapa~~ *ilupa*

o útero caiu ao pé de um algodoeiro, onde o cordão umbilical se enrolou
~~ulua~~ *irika mapua myna. yua oxwinkytza itxikary*

ao redor do tronco. Este algodoeiro, então, começou a nutrir os trigêmeos
~~mapuaãkê.~~ *yua mapua myna, ika, yputurika ixitinhilua*

dentro do útero como se fosse um ninho. As crianças continuaram a
~~erutakya~~ *awinhã atuku itxana. amarynyakury*

crescer, protegidas pela planta, até que a fibra do algodão formou uma
~~enê~~ *muhoy mapua myna xkypatxaryna xua mapuatsa kamary*

espécie de bolsa ao redor deles, permitindo que sobrevivessem e se
~~xipaty atuku~~ *thakary ynulua awinhã takanopary awatixinhilua*

desenvolvessem. Com o tempo, o útero que havia se transformado em
~~enê~~ *puatinhi. atywãsoary, o aity aua awinhã munhi*

ninho no algodoeiro abrigava três crianças, uma delas sendo Tsurá, que
~~ixalua~~ *mapuamyto awope ipi aty amarynyky, aty tsura ixalua*

mais tarde se tornaria uma divindade para o povo Pupýkary (Apurinã).
~~uatxatiky~~ *awitexiti itxalua pupýkarymunhi*

Dada a sua origem mística, filho de um espírito, Tsurá e seus irmãos eram
~~ayynulua~~ *puturukinhilua, aty senukaxi akini. tsura ithorymakury itona*

- percebidos pelos outros como se fossem pequenos passarinhos, mas na
~~maratarina~~ *ynulua munhi kutypxryke atuku itxana*

realidade, eles eram até então, seres humanos. No local onde estavam,
~~ynypytikary~~ *ynulua kakyty itxaryna. xua aliaryna,*

o ninho de algodão parecia uma bolsa confortável que servia como um *mapuakimhi* *atu xipaty atuku puera yua akimhina*

ninho de passarinho. Um dia, a bisavó-avó de Tsurá, que era mãe-avó de *akimhi mata*. *ã uty Tsurá atukury ity, uera lakunero,*

Akunero, os encontrou cantando no ninho. Ela decidiu adotá-los, levando *ynyru atukury, apukoru akimhi. Uera nerekaru uanhi-*

os para sua casa, a mesma em que ela havia vivido com a mãe deles e *-kimhirina Uera alua akimhi, yuaKa Uera alua kite ynyru ynyru kata*

os três seres responsáveis pela morte de Akunero. Ela cuidava das *e ipiaty kakutyhakury ukaperuna lakunero. Uera nhikataru*

crianças, mantendo-as escondidas sob uma cuia, fazendo-as parecer que *amarynyky, ukypataryna takatary patary, u kamary ateenaka*

verdadeiramente, eles eram passarinhos para os demais. Durante o dia, *atuku, ynulua kutypryky txaluma. ukyny uty,*

ela alimentava os "passarinhos" com insetos como grilos, gafanhotos e *Uera Sykary nhipukury kutypryky munhi usykary pitikyru, txitxiri akutsa*

besouros, alimentos típicos de aves, que ela jogava debaixo da cuia. À *parkyny, pitialuakany nhipukuryte Uera ukary takatary patary.*

medida que cresciam, as crianças começaram a revelar sua verdadeira *Amarynyky mitha itxanutinhi putuikary ateeneka marutiku*

natureza humana para sua bisavó-avó. Ela então percebeu que eles *kakuty inhinhua ynyru akymunhi Uera iKa imarutary*

eram, de fato, os filhos de Akunero. Ciente do perigo que eles *ynulua lakunero akivi itxaluma. Uimarutary ynulua*

enfrentavam, especialmente dos seres que haviam matado a mãe deles, *pikaryna kutyhakury ynyru nhikakani,*

a bisavó-avó temia pela segurança dos três. Os irmãos, sabendo do risco, *ynyru atukury pikaretary ukary ynulua ipiaty. upikary*

mantinham-se escondidos, transformando-se em passarinhos sempre *ukypatary ynulua, kutypryky atuku itxaluma*

peessoas, sempre mantendo o foco em como executar sua vingança. Entre
Kōkity nerekaryna matukup atxary akamary ikitxi.

os três irmãos, um deles era Tsurá, que mais tarde seria venerado como
ynulua ipiaty ithary, aty tsura itxalua, yluu putuke

uma divindade pelo povo Pupŷkary (Apurinã). Tsurá era o mais frágil dos
mŷty itxaluo pupŷkary munhi. Tsura yluuwa axipitixi

três; sempre magro e o mais doente desde o nascimento, sendo falado
ipiatyā, amianata, alwakasaakypeka ia atuke itxa, sakireta itxa

pelos nossos ancestrais, que ele era uma criança que tinham muitas
athā kixaka pŷkamunhi, yluu itxalua amaryny amianatakary aluary

feridas em seu corpo, principalmente na bunda. Assim, ele é relatado
itu mutukyru pithā ŷthū, yluuŷty yŷky munhi. Inhinhiā, itxaryne yluu

entre os três irmãos, como o último a nascer e frequentemente enfermo
ynulua ipiaty itharyluakury, ipiaty amaryny alwakasaak aty amianata, amianatxi

durante a infância. No entanto, ele era diferente de seus irmãos que eram
aluanatary amaryny mhesak. i ka kuna itharyluakury atuku itxa ynulua

mais robustos e fortes. Apesar de sua fragilidade física, Tsurá possuía um
mithakatepara itxaryna. yluuwa amianatinhiā kuna ixinhitēpara aluary

dom místico único: ele tinha o poder de fazer com que as pessoas os
Tsurax aluary mŷtytetxē tepara aluary, yluuka kaky ukya ynulua

vissem como passarinhos, uma habilidade que seus irmãos não
itinvataryne kytypyryky atukuitxa, atu imarutixiti ~~yluu~~ yluuamary imaruta

compartilhavam. Esse talento especial se tornou central nos planos de
itharyluakury kuna. iia ithepara, imarutunhi kata kara ixinhikaryna

vingança contra os três seres que haviam assassinado sua mãe. Os
ukinhixyna ynulua aty ipi xnyrunhi kakakary.

irmãos sabiam que não podiam enfrentar diretamente esses seres, que
itharyluakury imarutary, kuna ypusutaryne ukinhixyna kykyluakury

eram maiores e mais fortes. Portanto, eles meticulosamente elaboraram
mitxaryna, kethaparyna. inhinhiā, ynulua kypatary ixinhiti ikaminhina

uma estratégia para superar essas adversidades e conseguir sua tão
ãtu imarutxi ymynary iia thapara e apukaryma pitha

almejada vingança. Os irmãos, planejando vingar a morte de sua mãe,
nererekaryt xi kinhi. itharylukury xinhikapukata xikithary ynyrunhi ukinhi

foram até a beira de um igarapé para tomar banho, local onde havia um
ysaryma yua sutuã peruta ikipalua inhunhi, ouinkhiata aty

cipó preso ao galho de uma árvore alta. Eles brincavam de se balançar
ãapytsa ouekary aamyna kalya. ynyua seruape iitukana

no cipó e se lançar na água, uma típica brincadeira infantil. Durante essa
ãapytsa e ukalua iparaã, ãtu amary seruatinhi, uia seruata

brincadeira, um dos três homens responsáveis pela morte de sua mãe se
sakky, aty yua ipiãt kykylukury ynyru ukakany ynaena

aproximou e começou a observar. Tsurá, que possuía habilidades
yhuamunhi e puturiku atamatarary. Tsurá alary imarutixiku

místicas, manipulou a percepção do homem para que ele visse uma
mēety, luumatary kyky ukay munhi yua itomatory aty

ilusão: parecia que ao se soltarem do cipó, os irmãos caíam sobre um
mixitã: ãapytsa uka atuku itxalua, ypyyukury irikana aamyna

toco de madeira pontiagudo que os feria, mas eles saíam rindo e
tsuta saakata atuku inhakary iuritary, ynyua ikatalua kaanakamuta

continuavam a brincar, como se nada tivesse acontecido. Encorajado pela
ysana yseruatinhi, kua aluaka xi atuku itxa. ykuanamazetata

aparente diversão, o homem pediu para participar da brincadeira.
yseruatinhi atuku, kyky amary ynyukata yseruatinhi

Os irmãos, fingindo entusiasmo, incentivaram o homem a balançar-se
itharylukury mixitthary, ikamatoryna yua kyky iitukamhi

mais forte no cipó. Ele se puxou para trás, ganhando impulso, e ao se
kathapara ãapytsa. yua kusekary ypyyky munhi, ithaku

soltar, em vez de cair na água como os irmãos, caiu diretamente sobre o
imukatory, kua ynyua itharylukury atuku itxa, iparaã irika, irikape

toco de madeira real e pontiagudo, que estava estrategicamente
 amyna kiutō i mata atukimhakorymunhi iōtapary yma

posicionado. O impacto foi tão violento que o homem morreu
 ukymhi. mithaprytyr bukinhi kothapowakota kyky kuryāpe

instantaneamente, vítima da armadilha cuidadosamente planejada pelos
 atykatōka, kurykory ukymhihi āapysā amyna kiutā ymulakora

irmãos. Após eliminar o primeiro dos três homens, os irmãos planejaram
 ithoryluker, mitōra ukym ymulae ipiaty kykykory ythorylukery ~~at~~

como lidar com o segundo. Eles conheciam bem os caminhos habituais
 xinhikpukytakty ykamakynhi, ymulae imarutamaru kimapwory ezekaty

que cada um dos homens percorria na mata, seja para caçar ou para
 aty ymulae kykylukery ithupa iamatakany nhikixi mhiinhi

realizar suas atividades diárias. Assim, eles esperaram o segundo homem
 ykynrity ipaculatinhi, inhinhi ymulae iōtaparyna yma-

no trajeto que ele frequentava e prepararam uma armadilha utilizando um
 aty kyky kimapworia iamatinhi ymulae aty kixaty atuka nhakory

cacho de anajá, que é um tipo de coquinho muito duro encontrado na
 amōa kana, kutxiky kaiky nhakory waiaha thupa alwakory.

região. Quando o homem se aproximou, ele viu os irmãos brincando com
 kyky ymasaaky, yma itimakaruna ithorylukery seruatinihi

os coquinhos. Tsurá, que possuía poderes místicos, fez com que o
 kukyxiākata. Tsurā omēty thapara alwakory, kamory

homem enxergasse uma cena ilusória: os irmãos pareciam estar
 yma kyky ~~mikritiku~~ ~~misyrytyku~~ amata kamakikury ithorylukery kutōky

quebrando os coquinhos usando uma marreta para golpeá-los contra os
 ipryna atuke itxina amynakypakata iprykary ysykymata

próprios testículos, como se isso fosse um jogo divertido e sem dor. Na
 kutxiky, iia ymulamurihi serulate kaanaka itxina kumakatsyry.

visão do homem, após quebrarem os coquinhos, eles comiam a fava de
 kyky ukya, kutxiky iprykory putauku ymulae nhikaryna

dentro, o que parecia muito agradável. Intrigado e tentado pela aparente

erekaty atuko itxaty ynohemunhi. yneru kapykary itimatakty

facilidade da brincadeira, o homem decidiu que também queria tentar.

yscruatinhuku, kpyky itxaty nuta pekyny serumata

Influenciado pela ilusão criada por Tsurá, ele colocou um coquinho sobre

xpu itxithary mysyrytuku tsura kamakty. ylla takary aty

seu testículo e usou a marreta para tentar quebrá-lo. No entanto, ao

kakiky ytxymata asukykata ipyrnakary. yurnhinhiã,

contrário da ilusão, o impacto foi real e extremamente doloroso. A força

kuna tsura atuko itxa, katy ypyty inhinhia. Kathapaputyxy

do golpe o derrubou no chão, incapacitado pela dor. Aproveitando sua

asutuky irikary itixiã, katy ypyty inhinhia. apukameretary

vulnerabilidade, os irmãos então concluíram o ato, matando-o

dukinhisaaky itharymakury itka ukaryna itxanukua

efetivamente. Restava agora eliminar o terceiro e mais poderoso dos

ateenekatxi. matxa alua ipiãkyka kathyapaputy inhakary

adversários, Atukati, o líder deles, conhecido por ser o maior e mais forte.

umatakty, atukatxi, ymulla akite, imarutakury milhapua itxua.

Para derrotá-lo, os irmãos precisavam de uma armadilha especial

ukamary ylla, itharymakury meretary atu kixaty ylla

utilizando a envira do Taquari, uma fibra conhecida por sua resistência

ukinhinezenany ukamaryna somary mynata, imarutakury kak

excepcional. Contudo, a localização dessa árvore era um mistério,

mata inhinhia. kuna imarutakury ylla aamyne auaynyã,

conhecido por poucos e envolto em lendas, como se o caule estivesse

atyuaakuky imarutary e sapiratxi itxua ymyne xamynar arikety

sempre em chamas. Conscientes de que precisavam dessa árvore

atukun itxa imarutary ynerakkyku ylla aamyne

específica, os irmãos foram buscar informações com sua avó.

atã, itharymakury somyn sapiratxi ylla akymunhi.

Inicialmente, ela se mostrou relutante em ajudar, possivelmente por ter
 xputurika soaky Uua Kuna unerekory usãpiratinhi

algum afeto por Atukati, e hesitou em revelar a localização da envira.
 ataiiku putory Atukati amonary usãpiratinhi amote alukutaiã

Apesar disso, os irmãos persistiram em suas perguntas. Sutilmente, a avó
 Uuatuku inhakory itharymakury pymãatary. Xitikaka akpymunhi

começou a dar dicas sobre a localização da árvore. Ela utilizava gestos
 akpu puturikory sãpiratary amyna aluatixiti. Uuatxory

discretos, apontando com o queixo e os lábios, e às vezes apenas
 Kuna usãkirelata UNAMã usuitã nanyra uluanomnyra

acenava levemente com a cabeça. Eles pediam direções mais
 UKYãa nanyra Uua atymunhi yua ithumunhi. ynulua

específicas, e ela respondia com movimentos vagos para a direita, frente
 amonary, Kipumunhi imatokory Uua mysyry etary

e esquerda. Os irmãos então exploravam a mata seguindo essas
 itharymakury ita ynytarina ithupa vintiky

indicações iniciais, mas sem sucesso. Tsurá, apesar de ser o mais frágil
 unamã mitxi utxakity, Kuna apukaryna. Tsurã. amianotakary,

fisicamente, era o mais observador e astuto. Ele notou que nos primeiros
 axipiti inhakory yua kimarutepxy itxa. yua atamataray

locais indicados, a avó fazia gestos firmes e claros. No entanto, para um
 Uua werakatymunhi, akpu sãpirataty UNAMã yua Kua

certo lugar, ela apenas fazia um movimento sutil e rápido, quase
 atymunhi. Uua ukamary UNAMã ã, ã, utxary, Kuna

imperceptível. Percebendo a diferença nesse gesto, Tsurá deduziu que a
 ynulua imarutaryna yua utxakity, Tsurã imarutary

direção mais sutilmente indicada era a correta. Assim, guiado por essa
 yua UNAMã utxakity yua iaikaratxa. Inhinhiã

nova percepção, ele liderou os irmãos em direção ao local verdadeiro
 Atakury itimtinhi yua anthikary itharymakury yua aluatinhimunhi

onde a envira do Taquari podia ser encontrada, pronto para preparar a
Yua Samymyna mata apukiku, Yluakata Ykamaryna

armadilha decisiva contra Atukati. Depois de localizar a árvore de envira
Kixoty Atukati ukinhinera. Aamata myna apukinki putuku

do Taquari, os irmãos enfrentaram o desafio de extrair a envira, uma fibra
Yua Samymyna, itharyluakury ithaparati, manharary aamata, aty

valiosa, sem ter ferramentas adequadas e com a árvore aparentemente
matatsa, Kuna aluayna saraka ialuata mitharytyry

em chamas. Eles então tiveram a ideia de usar roedores locais para roer
xamyna ikinikary. Ynuluaka aluayna xinhikarykutx kasyyna

a casca da árvore e liberar a envira. No entanto, devido ao intenso calor
aamyna tota Ymakatxakary aamata. Kapatakaputyry mhinhi

que parecia emanar da árvore como se a mesma tivesse em chamas, a
aamyna aluakary atuku itxa xamyna ikininhia

tarefa se mostrou extremamente difícil para os animais. Primeiro, eles
Pukakatu mitha itary ikitximunhi. Mitxi, ynulu

tentaram com uma capivara, mas o animal não resistiu ao calor. Em
inkanataryna iapa, Yluo nhikitxi Kuna pusutary kapataka.

seguida, tentaram com uma paca e uma cutia, mas ambos também
Yua Putuku inkataryna kaiaty e kipytyna, Kuna Ynulu ipi

falharam, incapazes de suportar o calor e as condições adversas.
Pusutary, Kapatakaputyry Kuna pusutaryna Yua aluakaty.

Continuaram testando com vários roedores, incluindo um catipuru
Sa itxana inkataryna Ynulu kasyyna Ynuluakata alu

vermelho, maior e mais robusto, que igualmente não aguentou.
iipitieri Pukamary, mithary, Kothaparary, Ynulu aluka Kuna pusutary

Finalmente, decidiram usar o catipuruzinho roxo, o menor e mais franzino
inhinhia itaryna amukarithory kaxukpyke axipiti inhakary

dos catipurus. Apesar de sua pequena estatura e cor mais avermelhada
nipitieri. Ynulu axipiti ithu pukamary mapituku

do que roxa, ele subiu rapidamente na árvore e começou a roer a casca
~~ixaxax~~, ~~Yua KanhiKakata~~ ~~aamynã~~ ~~puturikary~~ ~~akytakinhiri~~

com eficiência. Conseguiu liberar uma grande quantidade de envira, mas
~~aamyna tanta~~, ~~Ypusutary~~ ~~Ymakatxakinhiri~~ ~~Mitha pakxxy~~ ~~mota~~

infelizmente caiu ao chão, gravemente queimado pelas chamas na árvore.
~~Yua~~ ~~irikape~~ ~~ixitiã~~, ~~ikimuthakury~~ ~~tape~~ ~~xamyna~~ ~~alukary~~ ~~aamynã~~

Os irmãos agiram rapidamente para apagar as chamas e salvar o
~~itharyluakury~~ ~~myteka~~ ~~ymynaryna~~ ~~Yua~~ ~~Xamyna~~, ~~Kuma~~ ~~Ytakanaryna~~

pequeno roedor. Apesar de terem conseguido apagar o fogo, o
~~axipitiri~~ ~~Katsyxyry~~, ~~Erekary~~ ~~Txaryna~~ ~~apwatakata~~ ~~Ukaryna~~ ~~Xamyna~~,

catipuruzinho ficou com o pelo permanentemente roxo devido às
~~Kaxukypike~~ ~~awakape~~ ~~ixike~~ ~~ikimethakury~~ ~~Txapxa~~ ~~Ywynhiõ~~

queimaduras, o que explica por que, até hoje, esse tipo de catipuru é
~~axikatxi~~, ~~Sapirata~~ ~~Kinerepa~~, ~~Matxaka~~ ~~ia~~ ~~atuku~~ ~~ixipitiri~~

reconhecido por sua pelagem roxa distinta, diferenciando-se dos outros
~~imawutakuty~~ ~~Yua~~ ~~Uwaixike~~ ~~Pumamãary~~, ~~inhinhia~~ ~~Ynuwa~~ ~~atyku~~ ~~ixax~~

que possuem a cauda vermelha. Com a envira em mãos, os irmãos
~~Ynuwaatyku~~ ~~aluary~~ ~~ixipe~~ ~~Pinkamary~~, ~~aamotakata~~ ~~apiu~~ ~~aluary~~ ~~itharyluakury~~

começaram a planejar como montar a armadilha para Atukati, o mais
~~Puturikaryna~~ ~~ixinhikapukita~~ ~~naturkupatxary~~ ~~kixaty~~ ~~Atukatxi~~ ~~Ukinhina~~

poderoso e último de seus inimigos. Os dois irmãos mais fortes
~~Kateparapuary~~ ~~Xipukinhí~~ ~~Ynuwa~~ ~~imanytyluakury~~, ~~ipi~~ ~~ithary~~ ~~Kathaparyny~~

escolheram as enviras mais grossas e robustas para construir suas
~~monhakaruna~~ ~~aamota~~ ~~mithawakury~~ ~~kixaty~~ ~~ikominhí~~ ~~nera~~

armadilhas, enquanto Tsurá, que era mais fraco e franzino, acabou
~~Ypakany~~ ~~Yua~~ ~~Saaky~~ ~~Tura~~, ~~aamotata~~ ~~inhakary~~ ~~axipitiri~~ ~~Xipukary~~

selecionando apenas os fiapos mais finos e frágeis da fibra. Os irmãos se
~~monhakinhiri~~ ~~aamota~~ ~~axipiti~~ ~~tsapike~~ ~~Ynuwa~~ ~~takanapokuty~~, ~~ithary~~ ~~lu~~ ~~ku~~ ~~ny~~

posicionaram no caminho por onde Atukati normalmente passava e
~~Takanapary~~ ~~Kimaparyã~~ ~~Atukatxi~~ ~~ynapakinhia~~ ~~Xakaryna~~

1

começaram a montar as armadilhas. A técnica utilizada consistia em criar
~~puturikayna~~ ykamaryna kixaty. imakutxi ymulua apakity
 iputurikayna

uma espécie de alavanca: eles envergavam uma vara forte e amarravam
 atukupatxi ãake sakatyru takiku atuku itxa, ãake kothapary

um laço na ponta, configurado para disparar e capturar a vítima quando
 aty tsoc ãakẽ pituku ylua wuka ikiti xasaaky ymasaaky mōnhaka

pisada. Quando Atukati apareceu, ele rapidamente percebeu e
 itxaryna. Atukatxi apukasaaky, itimataru ykamakytyra ymō

desmantelou as primeiras armadilhas, feitas com as enviras mais grossas,
 ypyryny nary mitxi itimataru kixaty kamakuty aamata mitharymakury

quebrando-as facilmente. Ao chegar na armadilha de Tsurá, ele
 atykataka ypyrynakary. iã apuka itxary kixaty tsura kamakyty,

subestimou a estrutura, rindo da aparente fragilidade das enviras finas
 ylua itimatinhaã aamata xiripitapike itxary, hã kipa iapike

usadas. No entanto, essa subestimação foi seu erro fatal. Quando Atukati
 alukasy. ykara ~~itxaty~~ ymepxytyry yluakara kuma imarutary
 itxatyta

tentou destruir a armadilha com um chute, a envira fina,
 ymepkery imakatxakinhi ikitia itxikinhi aamotapike xiritsã

surpreendentemente resistente, enrolou-se nele, a vara se disparou com
 kuma iatapyry kaikutsa inhini, konuata ykonukẽ kothapary

força, e ele ficou preso. Após capturá-lo, os irmãos o mataram e
 ukatary ylua alukate piriketã. ymanhakary putuku, itharymakury

desmembraram seu corpo, assim como fizeram com sua mãe. Durante
 Saukaryna yithu, ynyru atuku ymulua tsakuty. ysaaky

esse processo, eles espalharam os órgãos de Atukati pela mata, que se
 lia ykamakytinhi, ymulua anhiakayna ithupamunhi anhiakary

transformaram em várias frutas. Há relatos de que seus dentes podem ter
 ytakapary xatutakutu xinhini, amōty itxalu. aluary sōpiramatxi

se transformado em milho e seus rins em uxi, entre outros, originando
 ytsyryã nary ~~amōty~~ kimu itxalu e amukry, aty itxalu, puturikary

2

várias árvores frutíferas na região. Assim, alguns dos órgãos
 ynapa itxary itlu aamyne ~~amatyx~~ aluakery. inhinhã, ãtyaku ãky

transformados perpetuaram a memória do que aconteceu, através das
 ynapanary xkanonny munhi sãpizotxi ylla aauakyty, amãtyry

frutas que passaram a crescer no local. Após vingarem a morte de sua
 munhi napakery aamyne ipunamã yllã. ~~ylyly~~ ukinhi iikita
 ynyru

mãe, os irmãos decidiram que não poderiam permanecer naquela terra,
 inhinhã, itharyluakury itxaryne kuna ãalouika uluã ithupatixi,

temendo represálias de outros. Com isso, decidiram fugir e começaram a
 ynulla ipikaryne ãtyluakury. yllãkara ysãkireluatana amuakypatalua

preparar sua partida. Eles levaram consigo a avó, que já estava bastante
 myteka txa, ximhikaryne ysynhi. ~~ynulla amhikaryne~~ ynullakate akym, ~~kiomã~~
 kiomã

idosa e caminhava com a ajuda de um bastão. Eles iniciaram sua jornada
 utxoua ~~ypraluanhi~~ ãake uluanhika. ynulla puturika ysynhi
 ypraluanhi

fugindo pelo meio da mata. Curiosamente, à medida que avançavam, a
 xmytekinhi ithupa ãki. imarutinhixi ~~ypraluanhi~~ ypraluanhi,

vegetação atrás deles se fechava, eliminando qualquer possibilidade de
 ithupatixiti ynulla putuky ypytyakury kimopury, yllã ãtyluaka kuna

rastreamento ou retorno. Apesar da dificuldade, eles continuaram
 ãitimary kimopury ynullapitkinhi sykam, ynulla saryry na

guiando-se pela necessidade de encontrar um novo lugar para viver em
 ynytaryne ãty ithupatixili aluakinhi nere. apukinhi

segurança. Inicialmente, a avó resistiu à ideia de partir, pois preferia ficar
 kuna kapikarety. iputurukasaakxakxuna kuna unerekary

na terra que conhecia. No entanto, diante da insistência dos netos e da
 ysynhi, unerekary yllã uluallinhã. yllã umekaryluakury

realidade de sua situação, já com a visão comprometida e dependente de
 akirutinhuan e mukya inhinhã. ynullara ~~ypraluanhi~~
 muianotaru ypraluanhi

ajuda para se locomover, ela acabou cedendo e os acompanhou na fuga.
 inhinhã ulu ymypeka nerekakery ysynhi ymytekinhi

3

Conforme prosseguiam, a mata parecia reagir à sua passagem, abrindo-
 ynulla peraklanasakky ithupa nerakory atuku unopasakky

se para permitir que continuassem e fechando-se imediatamente após.

Ytakkanary xpinhi, yputuku pytylanapa kimapury xputu.

Esse fenômeno misterioso os guiou até a margem de um igarapé,
 ia imurutki mētyimarutinku umuonatar ylla sutuōnyā,

marcando uma nova fase em sua jornada de fuga. Quando chegaram ao
 iuōkatar yty saakky ysynhi umytekinkuā. Sutuānyā ubla qutasaakky

igarapé, os irmãos e a avó precisaram atravessá-lo por uma ponte.

itharymakury e akryu nerakory ipyryāta amynamupinhi

Durante a travessia, os irmãos começaram a brincar com a avó,
 ypyryasakky, itharymakury puturikory xseruatinku akryukata,

balançando a ponte. Infelizmente, no meio da confusão, o cajado que a

~~akryukata~~ amynamupinhi.
 ithuakitriminhi nupinhi

avó usava para se apoiar caiu na água. Eles prometeram recuperá-lo e
 akryu āaketa vikape tparānyā. ynullatxary, āaporyku

mergulharam no igarapé para buscar, mas acabaram se distraindo e
 pitiāta Sutuānyā napory, ymaxi neetōry

começaram a brincar na água, capturando peixes em vez de procurar o
 puturikaru yseruatinku ōporāā, ymyāakary ximaky kuma

cajado. Cada vez que traziam um animal diferente para a superfície,
 ynytōry akryu āakē. ykmy saakky mynōry ātyuōka ximaky

perguntavam à avó se era o cajado, ao que ela respondia corrigindo-os e
 pynōary akryu, ia? āake? ulmatxary yuōka tsukima,

nomeando cada animal. Por exemplo, ao mostrarem um jacaré, ela
 kainkxyryuōka. xmaatukur pitimata āty kainkxyry

explicava que aquilo era um "kaiquiri", e assim eles começaram a nomear
 umerekory utxō, ia āty kainkxyry itxōla enhinhia ynulla puturikory

os peixes e outros animais aquáticos. A avó, impaciente e irritada com a
 ximaky e ātyuōka ōporōkiri. Akryu unaiatala ynullakata

Enquanto comiam, observaram alguns peixinhos que se aproximavam
 nhikasaaky, ~~itama~~ itamataryna atyaku ximakypike ynaray maky ~~ipixiti~~ ipixiti
 para comer os pedaços de castanha que caíam na água. Os irmãos
 kariti nhikinhi yua iparã. itharaymakury

notaram o som peculiar que os peixes faziam ao mastigar os pedaços de
 kemakuty ienepoku kariti apytekmbi maky ipixinky

castanha, que soava como "mac, mac". Inspirados por esse som, eles
 eeka ikemaryna «maky, maky, maky». utxaryna

decidiram chamar esse tipo de castanha de "castanha de mac, mac".
 yuakara akixitaryna maky wakamaky

Durante esse momento de descanso e distração, Tsurá, aproveitando o
 ysapakasaaky yua, Tsurá, apukaweretory yseruatinki

tempo de lazer, decidiu criar um tipiti, um utensílio tradicional utilizado
 yuakara ykamary ixurupi, aty txixi kitxakapirika

para espremer e processar mandioca ou outros alimentos. Ele reuniu
 yhamunhi xkamary ikiana. yua aputyatala

algumas talas e montou o tipiti, deixando-o na área como parte de suas
 mamuna txirafi, kamary ixurupi, ytakanopory ihumare

invenções e contribuições práticas para o grupo durante a viagem. Após
 e ymuiaata atuku xsymunysaaky. yua putuku inkantary

ser enviado para buscar água, Tsurá voltou à beira do igarapé onde havia
 iparã apamhi, Tsurá sypya sutuorxa tyryã yua

deixado o tipiti que ele havia criado. Para sua surpresa, o tipiti havia se
 ytakanapokity ixuripitxi ykamakity. kuma iatapary, ixuripitxi

transformado em uma cobra. Curioso e brincalhão, Tsurá começou a
 mynapa kyaty itxalua. imorutine ikapane e ekasemary, Tsurá

interagir com a cobra, desafiando-a a morder seus pés. Infelizmente, a
 putuka ysakineluta kyatykata ~~amamary~~ amamary, paaky tsakamu nhikiti,

cobra aceitou o desafio e acabou abocanhando um pé e, em seguida, o
 kyaty nerekaray yua amanakity, akysakary ikitiã e yputuku

outro, engolindo Tsurá inteiro. Com a demora de Tsurá para voltar, seus
 Uixiratory Tsurá yknyka. Tsurá ukanany inhinhia

irmãos ficaram preocupados e foram procurá-lo. Ao chegarem ao igarapé,
 itharylukury nystary yua. Sutuorya apukinhia

encontraram a cobra, que já havia crescido e se tornado maior. Eles
 apukaryna ymyny ~~aeetakarau~~ aneetakaru mithu ytxava. ynuua

ouviram ruídos vindos de dentro da cobra e reconheceram a voz de Tsurá.

~~Kemary~~ akirynêe ymyny ãky yua imorutaryna Tsurá
 kemokutary

Imediatamente, começaram a planejar como salvar o irmão, tentando
 akirizi, iputwikaryna ixinhipukutaryna natuku atxary

capturar a cobra. Os irmãos pegaram varas e tentaram cercar a cobra
 amakatxakynny. itharylukury määkary ãke e xpatakynny ikapane

para prendê-la, mas cada vez que tentavam bloquear seu caminho, a
 ymaiaakinhiri, ynuua patakäätaru unapääta ukimapyryti

cobra contornava os obstáculos. Na luta para capturá-la, a cobra se
 ymyny ynapary pataary. umimaryã maiaakinhiri ymyny

movimentava de tal maneira que onde passava, deixava um rastro de
 uäky inhinhia unapopenhia takonary äty iäkyny

água que transformava o caminho em um novo igarapé. Esse igarapé
 kimapyry iparã aluakity kamaryäty sutuory. ja sutuory

sinuoso que lembram os movimentos de uma cobra, justificando a forma
 kutukary xinhikary ^{xmyny} uäki kinhi, txanootary Sutuoryã

como os igarapés frequentemente parecem com os rastros das cobras
 kutukary, ymyny kimapyry utakano pakity

deixadas por onde as mesmas se rastejavam. Enquanto os irmãos de
 takapakity unapinhia nunki uäky ny aluakoy. yuesakky itharylukury

Tsurá tentavam conter a cobra, as varas que usavam para cercá-la
 Tsurá mekekamary ymyny ymaiaakinhiri, ãke ynuua takity

começaram a se transformar em árvores ao longo das margens do
 putwikary ipitxa mynata ~~ãke~~ inhini Sutuory tynakata

igarapé, contribuindo para a densa vegetação típica desses ambientes.

Ykamaonary ãthupa alwakary yma Tixitinkhi.

Finalmente, a cobra alcançou um grande lago, onde ficou presa. Ali, a luta inkinhiã yua ymy nhi apukama mithorr ~~te~~ xpuã uua uãpe,

terminou, e a área em torno do lago e do igarapé se transformou, deixando yua, ymy pëka puturiwakury, ypuã e sutuãry ynapa, takana ^{pat}

um legado visual do confronto e da jornada mítica de Tsurá e seus irmãos.

aty ukyt tamatary ykamakury Tsurá ithary wakury kata

Após conseguirem prender a cobra em um lago, os irmãos enfrentaram o xmy ny yma ãkinkhi putuku ypuã, ithary wakury parãkama

desafio de como matá-la. A cobra havia crescido consideravelmente à ukapukumunhi xmy ny. mithapua itxary ynuumunhi

medida que se movia, e enquanto se deslocava, eles podiam ouvir sons

upruana soaky ynuua kemaryna ienepuku

que pareciam de algo sendo construído dentro dela, como batidas. Sem

parãkama tinhi ymy ny ãky atuku tyky, tyky ita.

armas disponíveis, os irmãos recorreram a uma solução criativa. Eles

ithary wakury yluar y kamaryna ~~y~~ xytaryna ykamaky tna.

Kuna

convocaram os maiores flechadores da região, que eram pássaros com mnuua akiritharyna kaxitupiti yua kiri, yua kapi tiri alua

bicos longos especializados em capturar peixes. Entre os convocados

mitha kirithary, kirita xmalakary ximaky. Akirithakury ~~ku~~ kury

estavam várias espécies de pássaros como o manguari, a garça, o socó aluary, kamyny tsuna kutypnyky mitha kirithary: konaralua, katupny,

e o arirambão. No entanto, apesar dos esforços desses grandes Patsaluary e para itary. xthapara ykamaky tinki kutypnyky mithary

pássaros, nenhum conseguiu ferir a cobra, pois sua pele era

kuna aty iuritaryna yua ymy ny, yluenaka, ymata kaikury

extremamente dura. Foi então que uma pequena ariramba, uma ave inkinhiã. itka, yua aty paratxorypike, aty kutypnyky

8

menor conhecida por viver em áreas de igarapé e que possui um bico fino
 axipituri imarutakury ũmõleinhĩ ñparã sutuayã alukary, alukary

e agudo, se apresentou. Apesar de seu tamanho reduzido, ela estava
 iKisita kaikuryKisita, yllãka yllaatuku axipitury, ylla
 confiante de que poderia fazer a diferença. Voando habilmente, ela
 iãtapary ypusutinhiri iurutinhiri. ~~ya~~ yããatinhã

mergulhou e usou seu bico para atacar o umbigo da cobra. Este ataque
 uluaTiãta yllã ukiritaxirĩptxi iurutary yXinũKyã TuuTxa,

preciso foi fatal, e a ariramba conseguiu matar a cobra, resolvendo o
 paratxary imarutary ukapary ylla ymyny, xipukutxary

problema que os maiores e mais fortes não haviam conseguido superar.
 ymatikunhi mithakukury eKathaparykury Kuna ypusutary

Após a cobra ser morta, surgiu o desafio de como remover o corpo dela
 ymynyKuryã putuku, apuka yluerekataKusekinhuru umena

da água para a terra firme, a fim de resgatar Tsurá de dentro dela. Os
 ySaluanõ imirimumhi, Tsuna ymakatxakinhĩ nera uluãkyã.

indígenas tentaram puxar a cobra, mas, sendo mais reservados e menos
~~Pup~~ Pupykaryllakury umimakury yKusekinhury ymyny, ixikinhã ~~Kuna~~ Kusekary

numerosos, não conseguiram exercer força suficiente. Nesse momento,
 Kuna ypusutaryna yKusekinhury. yllasoaky

os Kariú, que eram os não indígenas ou brancos presentes na cena,
 kariukury, ynullaKunaPupykaryna, kariua yllã alua,

intervieram. Conhecidos por sua disposição para trabalhar em equipe e
 Kusekaryna. imarutakury ynerekakytinhĩ iporũkamatinhĩ yKynykata

com mais entusiasmo, eles se juntaram ao esforço. Com gritos de
 ynulla ~~Kamã~~ ynulla apuitaryna ithapora. Akiritakata
 yKamanyry,

encorajamento como "Bora, bora!", essa animação adicional motivou a
 Kaneema itxary amusypẽka, amusypẽka: iia enenyka yKynyuku.

todos. Eles coordenaram e puxaram juntos, conseguindo arrastar a cobra
 ynulla myteka yKynyka Kusekary ylla ymyny

para fora da água. Uma vez que a cobra estava em terra firme, cortaram

imurumunhi. ymasaaky yma ymyny alape imirũ. Salakery

a barriga dela, e Tsurá foi finalmente libertado. Dentro da cobra,

ytikaku, yma Tsurá ymakatxaryna. ymyny aký

descobriu-se que Tsurá havia construído várias coisas durante o tempo

ymarutaryna yma Tsurá Kormakylmakury ymasaaky

em que esteve preso, mostrando sua resiliência e engenhosidade mesmo

ymyny tikakua alua soaky, ymerekaky imarutakytý ithapora

em circunstâncias adversas. Após ser resgatado da cobra, Tsurá decidiu

mithary imatikumhi. xmynyã ymakatxary putuku, Tsurá Txary

compartilhar as várias coisas que havia construído enquanto estava preso

*nykaxkykã ithaumunhi yma ykynty pu nykomakytý ymasaaky nhiumara
nykykaryku*

dentro dela, tanto com os indígenas Apurinã quanto com os Kariú, em

Uma aký iatuku pupikary munhi e iatuku Korumakury munhi

agradecimento pela ajuda recebida. Embora ele oferecesse a todos a

arekapytykary athaumuanalinhi Tximara ynkua xsymana

oportunidade de escolher o que queriam, ele sempre dava prioridade aos

xmynyãrehualinhi ymerekakytyna, yma mitxi sykary

indígenas para fazerem suas escolhas primeiro. Contudo, devido à sua

Pupykarymakury ymereenhi. Amunykary mynula

natureza mais reservada e tímida, os indígenas frequentemente optavam

Kakytymakury aluary yxaxuã, Pupykarymakury

pelos itens mais simples. Por exemplo, Tsurá havia feito uma canoa e

nerekary ituitxi areri, yma atuku, Tsurá kamary itakana

uma casca. Quando chegou o momento de escolher, as irmãs de Tsurá e

ãata. apukasaky yma tykata ymereẽny, Tsurá ithaumunhi

outros indígenas examinaram a canoa, que era bem elaborada e maior.

aty wakakakury itamataxyna uma kamalu, arekamakare mitharu

No entanto, eles decidiram escolher a casca, uma embarcação menor e

yua kara, mynulatxary ymereẽtaryãata, atyãata ixipitru

mais simples típica dos Apurinã e ideal para remar. Assim, a canoa
 pakyny Papykanytuitxi nymulla apukallakety ymekutxini inhinhã

acabou sendo dada aos Kariú. O mesmo padrão se repetiu com outros
 ysykaryna nymulla kazillakety. ylla atuka itxaryna ysykinhixi yllatxy

itens, como arcos e flechas, onde os indígenas escolhiam os itens mais
 tuitxi, inhã taputxi e xirapitxi, ylla ka pupykar yllakety ymexekatory tuitxi

básicos, deixando as armas mais sofisticadas para os Kariú. Depois de
 ytakanaapory xamynaky pakyny mithary karillakety munhi. ysykinhi

distribuir os itens, Tsurá decidiu subir ao céu. Ele usou para isso um cipó
 putuku tuitxi, tsura txary yllakini iatixiti. ymaia kary ylla nera
 aapysa

encontrado na mata, conhecido como Escada de Jabuti. Este cipó é
 itxupax apukakety, imorutakety xutui konhikallatinhi. ia aapysa

característico por sua forma espiralada, que se assemelha a uma escada,
 ylla atuka ylla inhinhã ypytsa aluaty ytsyrya konhikallatxi
 atuku

estendendo-se do chão até os galhos mais altos das árvores. Usando
 yputurika xitiã, ysaary aamynã apuka itxa aamyna katya

esse cipó como sua escada, Tsurá ascendeu aos céus, marcando o fim
 la aapysa konhikallatinhi atuku, tsura konhika iatixiti munhi, ~~tsura~~
 inkatory xipukini

dessa parte de sua história terrena. Essa que estou contando é a mesma
 ysäpirana ipixiti mai kypatxiã. uia nysäpiratatkutu ukanera

que meu pai me passou, mas ainda estamos buscando mais detalhes com
 nutaxry säpiratanu, äiafanäta panhikary säpiranatxi

os caciques mais antigos para entender melhor os eventos desde o início.
 kasikikata tuty kiunäatxi ~~aitxatxa~~
 aimataryku kynyry säpiranatxi xputurikini.

Sabemos que existem partes da narrativa que ainda são difíceis de
 aimatary aluaty ipixiti säpiratatkuty kuna aimatary

compreender completamente. Porque, essa história envolve personagens
 xkyny piraner. kenerepa uia säpiratxi aluapity
 kakytulakety

que, embora sejam pessoas, possuem características de animais. Por
 nymulla kakyty itxalmana, aluayna nhikitxi atuka inhinhã.

exemplo, os antagonistas da história são descritos como seres fortes e
 ia atuku, ~~ny~~ny nuka alutetxi sãpua tĩhi iũka tsupary Kathapary atuku

gigantes, com corpos semelhantes aos de um macaco Paruacu. Já os
 mitha wakary iĩthukata iĩri atuku ~~Kaxitapua~~ Kaxitapua itxaryne ia

flechadores que mataram a cobra são representados de maneira
 Xixipitxiakary ukary xny ny xnuka itxakny iatuku

semelhante a pessoas, mas no corpo de animais, como se eles fossem
 Kãkytyñhi atuku, yua, iĩthukata nhikitxiwakary e ny nuka

as aves com bicos finos, usados para capturar comida, mergulhando e
 ipiti alwakary mitha Kixithary, yluaka xmaakary nhipukary

flechando, como fazem até hoje, mas, hora parecidos com pessoas, ou
 Xixipitxiakary, wutxa atuku itxa, atyluaka Kãkytycoto itxano,

uma mistura delas. Considero a essa história do nosso povo, muito
 yua xkuketaxna, ny paxitay via anhymane sãpirana,

fascinante, pois explora a origem de Tsurá e a cultura do povo Apurinã,
 mithary iputikara, iĩka sãpivataxy tsura putuxikinhi Ruytary wãkaty

mesclando elementos humanos e animais para ilustrar as qualidades e
 Kuketaxary Kãkytywakary e nhikitxiwakary atuku inhini

ações dos personagens dentro dessa tradição oral. Mas, por ainda existir
 Kãkytywakary Kãkyty ysaĩke ãky sãpivatinhi. Almakã Panhika

partes que ainda precisamos compreender melhor, meu pai e eu, estamos
 ipixiti aimarutapanhikaku, nuta vy e nuta, ãakuary

continuando a explorar e resgatar esses relatos, até mesmo para
 samãata ãapary amakatsary ia sãpivati yua nera

preservar e entender melhor o legado cultural e as histórias ancestrais do
 xputetary, imarutary teena erekary kiunãtxi kitxako sãpivataxuty

nosso povo (Professor Tũpary, 42 anos, Professor Coordenador
 atkãa wãka.

Indígena).