

DOSSIÊ

Experiências educacionais e interculturais sob a perspectiva de Protapi, um antropólogo Yine de Urubamba, Amazônia, Peru

ALEX SEBASTIÁN CALEB - PROTAPI

Comunidad Nativa Miaria, Distrito de Megantoni, Provincia de La Convención - Cusco, Peru.

<https://orcid.org/0009-0009-9452-2056>

alex.sebastian.caleb@hotmail.com

DANIEL GORDILLO-SÁNCHEZ

Instituto Federal de Sergipe (IFS), Sergipe, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-6725-0627>

danielgordillo65@gmail.com

BARBARA MAISONNAVE ARISI

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, Brasil.

<https://orcid.org/0000-0001-7560-9636>

barbara.arisi@gmail.com

Introdução

Este artigo apresenta a pesquisa realizada por Alexander Sebastian Caleb, ou Protapi (seu nome indígena) e como o chamaremos daqui em diante, estudante e líder do grupo indígena Yine-Yami no Peru, em diálogo com o trabalho do antropólogo Peter Gow, que escreveu sua tese de doutorado sobre

o povo de Protapi, que na época Gow chamava de Piro. Hoje, esse povo indígena prefere se identificar com o etnônimo Yine.

O texto registra e explora as tensões que surgem quando os alunos indígenas passam das tradições orais para espaços de aprendizagem formais e não indígenas, que exigem a aquisição de novas lógicas, métodos e protocolos para a produção de conhecimento. Com base nas ideias de outros intelectuais indígenas latino-americanos, destacamos a importância de analisar as percepções dos povos indígenas sobre seus processos educacionais, especialmente no contexto do contato com a educação não indígena. Sugerimos que as escolas Yine poderiam dar mais atenção e valorizar o Gimatkalchi, uma noção estudada por Gow. Acreditamos que este artigo oferece uma crítica epistêmica dos processos educacionais não indígenas, com base na experiência histórica de Protapi. Também consideramos que as escolas não indígenas e os ambientes educacionais formais podem aprender dos e com os povos indígenas, prestando mais atenção a seus sistemas de produção, transmissão e registro de conhecimento.

Para começar este texto, vamos nos apresentar, seguindo uma tradição que aprendemos com os grupos indígenas com os quais trabalhamos na América Latina. Quando chegamos a uma comunidade, geralmente somos convidados a fazer uma introdução, a fim de compartilhar uma breve biografia, no início de uma reunião política ou comunitária. Isso ajuda todos a entender um pouco melhor quem são os participantes e de onde eles vêm e a que se propõem. Em nosso caso, foi assim que tivemos a ideia de escrever este artigo em conjunto, de forma colaborativa. Portanto, do ponto de vista acadêmico, queremos homenagear a Donna Haraway, que destaca a importância de reconhecer que todo conhecimento é “situado”.

O conhecimento situado exige que o objeto de conhecimento seja representado como um ator e agente, não como uma tela ou um recurso, nunca como um escravo do mestre que encerra a dialética em sua agência única e autoria do conhecimento “objetivo” (Haraway, 1988: 592; tradução nossa).

Se Donna Haraway, nossa estimada teórica feminista, destaca a posição de “raposas trapaceiras” das antropólogas feministas, só podemos imaginar o que as perspectivas indígenas sobre conhecimento e educação podem trazer para o debate acadêmico. Queremos subjetivar nossa produção de conhecimento e nos apresentar como autores deste texto.

Protapi estudou antropologia na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), uma instituição acadêmica brasileira fundada em 2011 com vocação internacional, localizada em Foz do Iguaçu (Paraná), na tríplice fronteira do Brasil com o Paraguai e a Argentina. Após concluir sua formação em antropologia, Protapi retornou à sua comunidade, onde atua em programas sociais e comunitários, além de ter se tornado pai recentemente.

Daniel Gordillo-Sánchez, natural da Colômbia, é antropólogo, linguista e doutor em educação. Durante seu doutorado, realizou um estágio na Universidade de Hamburgo, na Alemanha, período em que participou da escrita coletiva deste artigo. Seus interesses acadêmicos incluem a pedagogia, a didática das línguas e a diversidade cultural na educação. Após concluir o doutorado, tornou-se professor efetivo do Instituto Federal de Sergipe (IFS), no nordeste do Brasil.

Barbara M. Arisi fez seus estudos de mestrado e doutorado no Brasil, com um estágio no Reino Unido (Arisi, 2007; Arisi 2011). Trabalha desde 2003 na Terra Indígena Vale do Javari, na Amazônia. É coautora de livros sobre a colonização de sexualidades indígenas e lecionou antropologia na Holanda, e atualmente é professora visitante na Universidade Federal da Bahia. Na primavera de 2010, ela participou de um encontro de estudos amazônicos na Universidade de Oxford, onde conheceu Peter Gow.

Nas aulas de antropologia da UNILA, os autores se conheceram e se viram imersos no que Victor Turner (1967) chama de um lugar “entre e no meio” (*betwex and between*, no original em inglês), ocupando uma posição liminar: estar em uma universidade com a missão de fomentar a descolonização da academia e, ao mesmo tempo, ser treinado nessa mesma tradição formal.

Os Yine-Yami - apresentados por Protapi

Em sua pesquisa de graduação em antropologia, Protapi (2016) explica que o povo Yine vive em dois subgrupos étnicos: o *Yine-Manuhajene* (localizado nos rios Madre de Dios e Las Piedras, no departamento de Madre de Dios) e seu grupo, o Yine-Yami (localizado na bacia do rio Urubamba, departamentos de Cusco e parte de Ucayali). Yine-Yami é um termo Yine usado para se referir ao povo que vive ao longo do rio Negro de Urubamba (Yine = povo, Yami = rio Negro). Os nomes desses subgrupos étnicos estão sempre associados à localização geográfica em que vivem.

O povo Yine sofreu uma grande exploração após a invasão de Abya-Yala, como alguns povos indígenas se referem ao continente latino-americano. Como Peter Gow registrou no início do século XX, os Yine “evocam as narrativas de escravidão e opressão sofridas por seus ancestrais e outros parentes” (Gow, 1991: 4; tradução nossa). Gow documentou suas histórias orais e o sistema de escravidão por dívida, ou “peonagem por dívida”, nas fazendas. Esse sistema de escravidão afetou muitas populações indígenas da Amazônia, especialmente durante o boom da borracha na primeira e segunda guerras mundiais. Na época da pesquisa de Gow, na década de 1980, a economia local era dominada pela exploração madeireira. A tese de doutorado de Peter Gow se concentrou no estudo das classificações sociais nativas. Em nosso artigo, nos concentraremos na análise do impacto da escolarização não indígena sobre o povo Yine. Em particular, destacamos a pesquisa e as reflexões de Protapi para ilustrar como um jovem líder Yine percebe a relação de seu povo com a produção de conhecimento não indígena.

No artigo *Steps towards an ethnographic theory of acculturation*, Gow (2015) desenvolve uma estrutura teórica original para compreender a categoria de aculturação a partir de uma perspectiva etnográfica. Ele ressalta que os modelos tradicionais de aculturação, que se concentram na assimilação ou rejeição de uma cultura dominante por uma cultura subordinada, não conseguem captar a natureza complexa e dinâmica das interações culturais. Esses modelos oferecem uma descrição superficial das culturas indígenas e, muitas vezes, ignoram suas próprias lógicas e significados no processo de estabelecer relações com atores externos. Portanto, o autor enfatiza a importância de compreender as categorias em seu contexto local, perguntando às pessoas e questionando as categorias não indígenas pré-existentes para realmente capturar a dinâmica da interação cultural. Nessa perspectiva, nosso arti-

go é um esforço para compreender os processos educacionais a partir de uma perspectiva indígena e das experiências dos ancestrais, líderes e professores da comunidade de Miaria.

Universidade e escola

Protapi foi um dos primeiros alunos a se matricular na UNILA. Como é comum para os estudantes indígenas, seu caminho para a universidade e para o Brasil não foi fácil, e ele também sofreu um grande choque ao entrar na tradição acadêmica latino-americana (não indígena). A experiência foi particularmente difícil, principalmente porque a UNILA era uma universidade jovem que, na época, não tinha experiência em receber estudantes indígenas. Protapi foi o primeiro estudante indígena a escolher estudar antropologia na UNILA e teve de enfrentar os códigos e as práticas de um cânone acadêmico sem muito espaço aberto para encontros interculturais.

Embora a chegada de estudantes indígenas ao ensino superior brasileiro deva ser comemorada, é importante observar que eles/elas geralmente têm dificuldade em acompanhar o paradigma do conhecimento científico e as formas como ele é reproduzido em instituições não indígenas. Muitos/as deles/as desistem dos estudos por falta de conhecimento da dinâmica acadêmico-científica, dificuldades com o idioma de ensino e falta de apoio institucional, entre outros fatores (Gordillo-Sánchez, 2016). Portanto, o fato de Protapi ter concluído seu curso é muito significativo e demonstra seu esforço e preocupação em ajudar sua comunidade como um antropólogo formado.

Além disso, a experiência de Protapi é semelhante à de outros antropólogos indígenas latino-americanos, como Tonico Benites, que explicou em sua dissertação de mestrado (2009) a importância de se tornar pesquisador e professor para defender sua comunidade indígena: os Guarani-Kaiowá, no Brasil. Benites enfatizou a importância de ocupar um espaço na academia para estabelecer uma rede com outros pesquisadores e autoridades e, dessa forma, dar visibilidade aos problemas de seu povo. O TCC em antropologia de Protapi (2016) registrou as tensões de migrar do mundo da tradição oral para um espaço de aprendizagem formal, não indígena, que exige a aquisição de lógicas e protocolos para a produção de conhecimento. Esse choque cultural que ele vivenciou foi a principal motivação para a escolha do tema de pesquisa, e ele acredita que seu trabalho é fundamental para tornar visíveis e abordar os desafios enfrentados pelos Yine-Yami. Em suas próprias palavras: “As conquistas durante minha vida acadêmica foram se desdobrando, conheci a lógica do conhecimento acadêmico para criticar o pensamento ocidental e construir conhecimento a partir da minha própria realidade” (Protapi, 2016: 21; tradução nossa).

Em sua pesquisa, inspirada nas contribuições de Peter Gow, entre outros etnólogos, o jovem antropólogo indígena se propôs a analisar criticamente os processos de escolarização desenvolvidos em sua comunidade desde os primeiros contatos com os missionários. O trabalho de campo foi realizado em Miaria, sua comunidade natal, localizada às margens do rio Urubamba, no departamento peruano de Cusco. Seus habitantes falam Yine, da família linguística Arawak (como outros povos indígenas que vivem na Amazônia peruana, como os Asháninka, Yánesha e Matsiguenga), e também falam espanhol, como língua colonial herdada. A metodologia usada por Protapi foi qualitativa e realizada com os

líderes e anciões da comunidade Miaria, que vivenciaram essas mudanças drásticas na escolarização. O trabalho de campo também incluiu algumas entrevistas realizadas anteriormente, das quais surgiram contribuições e sugestões para modificações em suas pretensões iniciais de pesquisa. Foram realizadas entrevistas orais com homens e mulheres para obter diferentes percepções acerca da escolarização Yine.

Em seu TCC, Protapi incorpora reflexões indígenas para informar sua própria pesquisa e experiência vivida, resultando em uma forma de autoetnografia. Dessa forma, ele dá continuidade ao trabalho de Gow, explorando o impacto da escolarização entre os Yine. Protapi estava interessado em trabalhar com os líderes e membros “sábios” de sua comunidade que haviam experimentado as “mudanças drásticas provocadas pela escolarização”. É assim que ele descreve brevemente sua própria experiência como aluno em sua comunidade:

Minha experiência escolar começou em 1993. Comecei a estudar na pré-escola dessa instituição, foi minha primeira educação escolar até os 5 anos de idade, onde aprendi conhecimentos básicos, como reconhecer cores, somar, cantar em yine e em espanhol. Os professores eram Yine. Quando eu tinha 6 anos, comecei a estudar na Escola Primária Bilíngue N° 6446, onde aprendi tudo sobre multiplicação, adição e subtração e linguagem. As aulas eram ministradas no idioma yine e em espanhol porque a maioria dos professores era yine e alguns falavam espanhol. No curso de artes, aprendíamos a fazer flechas e arcos, e às vezes saímos para a comunidade para ver o ambiente. Quanto à estrutura da escola, eram casas tradicionais construídas com palmeiras, paredes de palha e pisos de terra. Os prédios da escola foram construídos pelos próprios pais porque não havia apoio do governo local. Estudei nessa escola até 2001. Mais tarde, comecei a cursar o ensino médio na escola agrícola “Elías Sebastián Cushichinari”, onde aprendi história, geografia, idiomas, educação física, educação para o trabalho, educação familiar, religião, entre outros cursos, mas aqui já não era tão focado na realidade em que vivemos como era na pré-escola e no ensino fundamental. Somente no curso de educação para o trabalho é que aprendemos a semear tomates, repolhos, rosas, plantar e colher para que pudéssemos ter nossa própria horta em casa e não depender de vendedores. Estudei nessa escola até 2006. Fiz toda a minha escolaridade na minha comunidade natal de Miaria (Protapi, 2016: 17; tradução nossa).

Trabalho de campo em sua própria comunidade

Ao retornar do Brasil para seu local de origem no Peru para o trabalho de campo, Protapi recebeu um valioso apoio de sua colega de universidade, Taisa Lewitski. Juntos, os dois organizaram uma oficina intercultural em Miaria intitulado “Intercâmbio de conhecimentos e experiências entre a cultura cabocla do Brasil e a Yine-Yami do Peru”.

Protapi (2006) detalhou o planejamento e a execução da oficina. Taisa compartilhou aspectos de sua própria formação cultural, que ela identificou como “cultura cabocla”, e enfatizou os costumes exclusivos de sua comunidade, incluindo danças tradicionais, sistemas de crenças e organização social e política. Os participantes da Yine expressaram grande entusiasmo por aprender sobre uma cultura desconhecida para eles, considerando-a uma experiência nova.

O educador Yine Jeremías enfatizou a importância de valorizar tanto a cultura cabocla quanto a cultura yine, promovendo um senso de respeito e compreensão mútuos. Nos dias que se seguiram, Protapi continuou as valiosas discussões com os anciãos e membros da comunidade, explorando tópicos como transmissão de conhecimento, educação e outros aspectos cruciais para sua pesquisa. Essas conversas lhe permitiram delinear o foco principal de seu TCC em antropologia, centrada nas percepções dos Yine-Yami sobre seus processos educacionais. Assim, o trabalho de Protapi incorpora a voz de um antropólogo indígena que estuda e analisa sua própria cultura.

Protapi enfatiza que seu povo foi pesquisado por antropólogos não indígenas, que os descreveram usando suas categorias ocidentais, sem considerar as formas de conhecimento dos Yine, conhecidas como Gimatkalchi. De acordo com Protapi, Gimatkalchi é um conjunto de conhecimentos e epistemologias dentro da comunidade Yine. Em seu livro, *An Amazonian myth and its history*, Gow (2001) explica que esse é um aspecto fundamental do pensamento e da ação dos Yine, referindo-se ao conhecimento potente e às diversas habilidades, presentes até mesmo no discurso xamânico. Esse poder é evidente no uso de plantas medicinais, demonstrando uma profunda compreensão dos fenômenos naturais. Em relação a esse tema, Federico, membro da comunidade Protapi, comentou durante o trabalho de campo: “Depois do banho, [nossos pais] nos faziam tomar plantas medicinais para ter pontaria (...) eles preparavam as plantas para ter força e não ficarem fracos, como doentes, essa era a intenção de tomar plantas medicinais. Assim era a vida” (Protapi, 2016: 45; tradução nossa).

Protapi (2016) acrescenta que o Gimatkalchi também pode se referir ao conhecimento e à sabedoria envolvidos na pintura corporal, na cerâmica e nos tecidos. Assim, o Gimatkalchi representa a experiência e a sabedoria coletivas que se desenvolveram ao longo dos séculos entre os Yine-Yami. Como diz Gonzales, um dos entrevistados por Protapi em sua comunidade: “Os conselhos que nos deram foram dados por nossos pais, avós, e é por isso que agora seguimos esses conselhos” (Protapi, 2016: 45; tradução nossa).

Ao incluir os Gimatkalchi na pesquisa acadêmica e no ensino, as universidades podem promover a justiça social e a descolonização, reconhecendo e valorizando os sistemas de conhecimento indígena e suas contribuições para a sociedade. O filósofo e membro da Academia Brasileira de Letras, Ailton Krenak (2020), reflete sobre a violência colonial baseada na hierarquia entre expressões socioculturais e epistemologias. Esse escritor e líder do movimento indígena brasileiro critica a parte da humanidade que se considera “iluminada” e sua missão “civilizatória” de levar “luz” a outras formas “escurecidas” de humanidade. Seu livro nos convida a integrar outras formas de produção de conhecimento, como o Gimatkalchi, outras formas de entender a ciência, outras estéticas e outras formas de saber. Consideramos que o trabalho de Protapi caminha nessa direção, mostrando-nos uma crítica epistêmica dos processos educacionais com base em sua própria experiência histórica. Consequentemente, observamos um esforço em direção a uma “contra-antropologia histórica do mundo branco” (Kopenawa; Albert, 2015: 542) que busca transformar esses processos educacionais.

Herança familiar na educação: conhecimento e sabedoria

Gow refletiu sobre essa ideia romantizada de povos indígenas “selvagens” (1991: 8). Ele reconheceu que havia falado com eles como missionário e como “chefe branco” que idealizava a vida dos “povos tradicionais” e que, de muitas maneiras, os Yine talvez tentassem “imitar a vida das pessoas que vivem nas cidades”, mas estavam orgulhos de ter sua própria “comida” (caça selvagem, frutas da floresta, mandioca de suas hortas etc.). Gow escreveu que, pouco a pouco, conseguiu entrar nessa categoria de se tornar “como família” ou, como ele traduz, “como parente”, ganhando sua confiança, respeito e permanecendo em suas lembranças. Nesse sentido, Protapi é parente, ele é “família”. De fato, sua experiência escolar está intrinsecamente ligada à sua posição na genealogia de sua família dentro da comunidade Yine-Yami.

Como explica Gow (1991: 89): “As identidades pessoais no Baixo Urubamba, tão confusas para quem vem de fora, não o são para a população local, pois é a multiplicidade de identidades que situa qualquer pessoa no mundo conhecido do parentesco”. E esse é o caso de Protapi. Ele está muito bem posicionado na genealogia do parentesco e da educação, o que mostra como a educação se desenvolveu também graças à sua família intercultural:

Dos quatro filhos de Elias, um deles é meu avô Juan, que foi o primeiro professor e missionário da comunidade de Miaria. Seu trabalho como missionário consistiu em traduzir a Bíblia do novo testamento para o idioma yine. Ele também traduziu o Tokanchi Gikshijkowaka - Steno (dicionário traduzido do espanhol para o idioma yine).

(...)

Minha avó Teresa, que também é yine, teve 11 filhos. Como artesã e missionária, ela traduziu Go-yakalu Gimawutikaluru (Corarios, na língua yine) a partir dos versículos do Novo Testamento traduzidos por meu avô, e também foi a primeira enfermeira parteira da comunidade de Miaria. (...)

Meus pais são de culturas diferentes, minha mãe Elicia Caleb é professora da cultura Ashaninka e meu pai é professor da cultura Yine, seu nome original é Sheyna, em espanhol ele se chama Jeremias Sebastián. Meu pai foi o primeiro aluno a se formar no ensino médio na escola Padre Francisco Álvarez, na comunidade nativa de Sepahua. Ele também foi o primeiro aluno a se formar no ensino superior no Instituto Lingüística de Verano - ILV, na região de Ucayali, na cidade de Pucallpa (Protapi, 2016: 16; tradução nossa).

A confiança que ele estabelece com seus interlocutores se assemelha à confiança entre membros de uma família. A família de Protapi queria que ele se tornasse um líder, e seu TCC é parte do investimento da família em sua educação e desenvolvimento político, repleto de afeto e cuidado. É interessante notar que seus avós foram os primeiros missionários em sua comunidade e desempenharam um papel ativo na tradução da Bíblia e de outros documentos religiosos para o idioma yine. Além disso, a escola mais importante da região leva o nome de seu avô, Elias Sebastián Cushichinari.

Elías Sebastián Cushichinari, meu tataravô, pertencente ao povo Yine, foi o primeiro a aprender a ler e escrever com seu patrônio. Mais tarde, ele se tornou o primeiro professor yine. Em homenagem

a ele, o nome da minha escola mista agrícola e pecuária é “Elías Sebastián Cushichinari”, da comunidade Miaria (Protapi, 2016: 16; tradução nossa).

Protapi estudou nessa escola secundária e, por isso, ele se refere a ela como “minha escola”. Refletindo sobre sua experiência como aluno da escola durante a infância, ele escreve:

Em minha experiência como aluno Yine, pude perceber que, apesar do fato da maioria dos professores ser Yine, o modelo de educação ensinado na escola não era um modelo de educação intercultural. Esse modelo de educação não valorizava nosso conhecimento. Com meus colegas do ensino médio, lembro-me de ter dialogado sobre as dificuldades de aplicar o conhecimento na vida cotidiana, e é por isso que hoje percebo o desinteresse dos jovens em ir à escola, quanto mais em criticar o modelo de educação estabelecido (Protapi, 2016: 17; tradução nossa).

Podemos então observar como as perspectivas e reflexões internas de um pesquisador nativo sobre educação intercultural podem contribuir para diferentes tradições de conhecimento, particularmente na antropologia. Protapi também identificou a diminuição do valor atribuído à oralidade: “Muitas fontes orais não são consideradas tanto quanto as escritas, elas não têm o mesmo peso” (Protapi, 2016: 31). A presença de missionários entre os Yine substituiu, ou melhor, tomou o lugar dos anciãos, como ele também registrou: “Os jovens Yine geralmente aprendiam com seus pais e avós, que eram encarregados de lhes transmitir o conhecimento” (Protapi, 2016: 42; tradução nossa).

Isso afetou fortemente as relações intergeracionais, como o próprio Protapi aponta: “antes da chegada da educação bilíngue intercultural, as crianças e os jovens tinham mais respeito pelos mais velhos” (Protapi, 2016: 26). As palavras e o conhecimento dos mais velhos tornaram-se menos centrais para os jovens, levando a um declínio em sua posição na hierarquia interna de valores de conhecimento dentro de sua própria comunidade. Essa mudança se deveu, em parte, ao fato de que os missionários que introduziram a escolarização não reconheceram os anciãos como fontes valiosas de conhecimento, e a história oral não recebeu o valor que merecia. Como Protapi também observa:

Quando a escolarização chegou, eles deixaram sua cultura oral subjugada por uma cultura escrita. A educação formal não valorizou o conhecimento próprio dos povos originários, as formas de produção de conhecimento. A história muitas vezes trata os povos indígenas sem história, sem memória e sem escrita (Protapi, 2016: 29-30; tradução nossa).

Gow analisou a influência dos missionários do Summer Institute of Linguistics (SIL) entre os Yine, especialmente por meio da escolarização e da educação “formal”. Protapi faz a mesma observação e aponta para a ignorância dos religiosos sobre a dimensão dos mitos no conhecimento indígena:

Os missionários evangélicos trouxeram seus próprios costumes e religião. Eles impuseram formas de pensar e de ser em conceitos como: Deus, pecado, salvação, divisão do trabalho, mitos, entre outros. Por exemplo, os missionários classificaram como mito o que para nós, Yine, é nossa história (Protapi, 2016: 37; tradução nossa).

Outros estudiosos indígenas refletiram sobre o papel dos missionários no estabelecimento de escolas, como o já mencionado Tonico Benites em seu estudo sobre a pedagogia guarani-kaiowá. Benites (2009) adota uma abordagem histórica que começa no contexto colonial e aponta que as práticas pedagógicas desenvolvidas por missionários-educadores não indígenas nas escolas guarani-kaiowá permanecem as mesmas praticadas nas escolas oficiais das cidades, como metodologia, material didático, avaliação, idioma e exigência de higiene física. Embora existam iniciativas e projetos voltados para a integração das tradições indígenas em sala de aula, Benites considera que essas atividades costumam ser superficiais ou genéricas e não consideram as especificidades culturais e linguísticas únicas desses grupos étnicos. Em vez disso, elas tendem a simplificar e caricaturar sua cultura.

Como afirma Silvia Rivera-Cusicanqui (2012: 99-100; tradução nossa):

O multiculturalismo oficial, descrito acima, tem sido o mecanismo de ocultação por excelência para novas formas de colonização. As elites adotam uma estratégia de travestismo e articulam novas formas de cooptação e neutralização. Dessa forma, elas reproduzem uma “inclusão condicionada”, uma cidadania mitigada de segunda classe que molda os imaginários e as identidades subalternas no papel de ornamentos por meio dos quais as massas anônimas representam a teatralidade de sua própria identidade.

Os anciãos como fonte de sabedoria e conselho

Nesse sentido, observamos que cultura e educação são termos mutuamente importantes e relacionados. Entendemos a educação em sentido amplo, como um processo que reconhece a história, a cultura e a tradição, incorporando-as nas práticas de transmissão de conhecimento. Não se trata apenas de ensinar disciplinas acadêmicas, mas também de preservar e transmitir conhecimentos culturais e históricos. Nas sociedades indígenas, as crianças não só têm um lugar de plena participação na vida social, mas também geram situações de sociabilidade e aprendizagem através da interação com outros atores. Esse vínculo de parentesco, formado na infância, determinará as relações fundamentais que os adultos estabelecerão (Tassinari, 2009).

Benites (2009) destaca que, para o povo indígena Guarani-Kaiowá, os responsáveis pela educação (como pais e mães) são orientados pelos líderes (avós) da família extensa. Estes são responsáveis por supervisionar e avaliar, bem como repreender qualquer ação considerada incompatível com as normas da família extensa. Além disso, durante o processo de transmissão do conhecimento, figuras de liderança e apoio, como os avós, as avós, os pais e as mães das crianças, são pessoas fundamentais, com autoridade para intervir nos problemas internos de acordo com as normas morais estabelecidas para elas. Esses indivíduos são considerados líderes educacionais legítimos pelos membros internos, e são responsáveis por coordenar as atividades educativas diárias, treinar e/ou orientar os comportamentos e atitudes corretas dos familiares inexperientes.

Conclusão: uma escola com espaço para Gimatkalchi

As observações de Protapi sobre o sistema educacional do povo indígena Yine destacam o papel significativo dos/das sábios/as e dos/das mais velhos/as, fundamentais no processo de transmissão do conhecimento. Destaca-se a importância dos conselhos dos/das avôs/avós sobre medicina tradicional e o respeito e o apreço por estas pessoas, bem como a necessidade de encontrar espaços onde estudantes possam receber esses conselhos. Nas entrevistas com os/as mais velhos/as, registra-se a preocupação em incluir esse tipo de conhecimento na educação, uma vez que é considerado essencial para a disciplina e para a manutenção das tradições e costumes Yine.

Protapi expressa a preocupação crescente entre os povos indígenas Yine de que as gerações mais jovens não respeitem mais a sabedoria e o conhecimento dos/das mais velhos/as, também devido à influência externa não indígena. Segundo ele, “estes costumes antigos foram recentemente deixados para trás devido às migrações de estrangeiros que os acompanham, trazendo os seus costumes, e os costumes Yine foram modificados ultimamente” (Protapi, 2016: 46; tradução nossa). Ele cita uma sugestão de Belaunde: “Trata-se de encontrar espaços onde professores e alunos possam receber conselhos dos mais velhos e das plantas medicinais” (Belaunde, 2010: 131). No mesmo sentido, Protapi propõe sua própria sugestão para tornar a escola Yine mais atrativa e interessante para as novas gerações Yine, como seu próprio filho: “Proponho também a valorização do Gimatkalchi pelos professores, alunos, escola e academia” (Protapi , 2016: 53).

Sugerimos que as escolas não indígenas e os ambientes de educação formal deem mais atenção e valor aos conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas e abram espaços para esses encontros entre gerações, para nutrir mutuamente conhecimentos sobre visões de mundo em constante transformação.

Neste artigo, analisamos o impacto da colonização no processo educacional Yine-Yami e tentamos sugerir caminhos para a criação de diálogo intercultural entre diferentes epistemologias e gerações. É crucial trabalhar para a descolonização da educação, criando mais oportunidades para que acadêmicos e líderes indígenas, como Protapi, tenham voz e contribuam para a produção de conhecimento.

Post Scriptum, uma memória

Gostaríamos também de registrar, como parte da homenagem a Peter Gow, uma lembrança. Durante seu estágio na Universidade de Oxford, como doutoranda, Barbara escreveu para alguns professores e pesquisadores que trabalharam na Amazônia para apresentar suas descobertas e compartilhar suas reflexões. Recebeu respostas amigáveis de Steven Rubenstein e, por recomendação dele, também de Daniela Peluso. Ele os visitou e hospedou-se com eles em Liverpool e Kent, respectivamente. Gow nunca a respondeu. Finalmente, eles se conheceram em um evento de estudos amazônicos. Naquele mesma noite, em uma festa na casa de Elisabeth Ewart, enquanto bebiam e aproveitavam a noite quente sob o luar, Gow convidou a todos para cantar canções indígenas. A maioria das pessoas tentou convencê-lo a mudar de ideia porque já era tarde e não queriam incomodar os vizinhos. Barbara sentiu vontade de acompanhá-lo. Também ansiava por momentos de compartilhar cantos e conhecimentos

amazônico. Então ela cantou para Gow e demais colegas uma canção de Matis (*tsari*, uma canção para o milho); ao que Gow respondeu cantando ele também uma música do povo Yine.

Gostaríamos de aproveitar para sugerir que nos encontros organizados em ambientes acadêmicos formais, a gente cada vez mais se abra ao canto, à pintura corporal, à cestaria e a outras formas de transmissão de conhecimento. Adoramos relembrar a famosa imagem de Franz Boas realizando uma dança indígena em cima de uma mesa. Por que as escolas e academias deveriam estar tão focadas em formatos escritos e não indígenas? Devemos mimetizar e imitar cada vez mais as formas indígenas de aprender e de se relacionar neste planeta. É hora de nos indigenizarmos nos espaços acadêmicos, deixar de centralizar o estudo em textos e focarmos em compreender melhor as palavras e ensinarmos o que aprendemos com os povos indígenas.

Fazemos parte deste círculo antropológico que é também um espaço de troca de conhecimentos, um conhecimento corporificado como Gow mostrou ao cantar canções yine. Continuamos aprendendo com esses pequenos e grandes encontros que temos com nossos colegas nesta jornada planetária, como este encontro entre Protapi, Daniel e Barbara que resultou neste artigo. Afinal, o conhecimento pode ser apenas conhecimento, mas não é muito melhor quando também pode ser visto como parte de uma rede de pessoas entrelaçadas em ninhos e teias de afeto, dança, música e talvez até de sabedoria compartilhada? Ao ouvir, podemos até aprender a cantar, como Protapi aprendeu na escola primária e Gow aprendeu com os seus amigos Yine. Vamos tentar.

Alex Sebastián Caleb – Protapi é antropólogo formado pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Atualmente é Vice-Gerente de Povos Indígenas no Município Distrital de Megantoni, Cusco, no Peru.

Daniel Gordillo-Sánchez é doutor em Educação (PPGE-UFPB). Atualmente é professor do Instituto Federal de Sergipe (IFS), Brasil.

Barbara Maisonnave Arisi é doutora em Antropologia (PPGAS-UFSC). Atualmente é professora visitante da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Brasil.

FINANCIAMENTO

Enquanto co-escreveu este artigo, Daniel Gordillo-Sánchez recebeu bolsa de estágio de doutorado para estudos na Universidade de Hamburgo (Alemanha), concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- Arisi, B. M. (2007). *Matis e Korubo: contato e índios isolados no Vale do Javari, Amazônia*. (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/90128>
- Arisi, B. M. (2011). *A dádiva, a sovinice e a beleza: economia da cultura Matis, Vale do Javari, Amazônia* (Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/94848>
- Benites, T. (2009). *A escola na ótica Ava Kaiowa: impactos e interpretações indígenas*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-37139.pdf>
- Protapi, A. S. C. (2016). *Yinuwakinritka Yimaklewlu Yine Getleya: Proceso de escolarización desde el punto de vista Yine* (Trabajo de Conclusión de Curso, Antropología, Universidad Federal de la Integración Latinoamericana). Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/items/7fd2791f-3811-4621-9257-a648b3811937>
- Echeverri, J. A. & Candre, H. (2008 [1993]). *Tabaco frío, coca dulce: Palabras del anciano Kinerai de la Tribu Cananguchal para sanar y alegrar el corazón de sus huérfanos. Jirue diona riérue jíibina: Jikofo Kinéreni éirue jito Kinerai ie jaiéniki komeki zuitaja ie jiyóitaja úai yoina*. Santafé dc Bogotá: Colcultura. Disponível em: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/70116>
- Gordillo-Sánchez, D. (2016). Oportunidades y desafíos para la ciencia de la información: Indígenas y educación superior en América Latina. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, 12(2). Disponível em: <http://revistas.bnjm.sld.cu/index.php/BAI/article/view/182>
- Gow, P. (1991). *Of Mixed Blood: Kinship and History in Peruvian Amazon*. Oxford: Clarendon Press.
- Gow, P. (2015). Steps towards an ethnographic theory of acculturation. *Etnografia. Praktyki, Teorie, Doświadczenie*, 1, 34-39.
- Gow, P. (2010). ¿Podía leer Sangama? Sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los piros (Perú Occidental). *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 19(33), 105–117. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v19n33/v19n33a09.pdf>
- Gow, P. (2001). *An Amazonian myth and its history*. Oxford: Oxford University Press.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14(3), 575-599. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/3178066>

Kopenawa, D., & Albert, B. (2015). *A queda do céu: Palavras de um xamã Yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras.

Krenak, Ailton. (2020). *Ideas to postpone the end of the world*. Canada: House of Anansi Press.

Rivera Cusicanqui, S. (2012). *Ch'ixinakax Utxiwa*: a reflection on the practices and discourses of decolonization. *The South Atlantic Quarterly*, 111(1), 95– 109. Disponível em: <https://read.dukeupress.edu/south-atlantic-quarterly/article-abstract/111/1/95/3568/>

Tassinari, A. (2009). Múltiplas infâncias: O que a criança indígena pode ensinar para quem já foi à escola – ou a sociedade contra a escola. Trabalho apresentado no *33º Encontro Anual da ANPOCS*, Caxambu, Brasil.

Turner, V. (1967). Betwixt and Between: The Liminal Period in Rites de Passage. In *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual*, 93-111. Itaca, NY: Cornell University Press.

EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS E INTERCULTURAIS SOB A PERSPECTIVA DE PROTAPI, UM ANTROPÓLOGO YINE DE URUBAMBA, AMAZÔNIA, PERU

Resumo: Este artigo apresenta a pesquisa realizada por Alex Protapi, um antropólogo e líder do grupo indígena Yine-Yami no Peru, em diálogo com o trabalho do antropólogo Peter Gow, que estudou o povo de Protapi, originalmente referido como Piro, mas que agora preferem ser chamados pelo etnônimo Yine. O artigo é baseado na investigação de Protapi, que explora as tensões que surgem quando comunidades indígenas transitam das tradições orais para espaços formais de aprendizagem não indígenas, exigindo a aquisição de novas lógicas e protocolos para a produção de conhecimento. Além de se basear em contribuições de outros intelectuais indígenas latino-americanos, o artigo destaca a importância de analisar as percepções dos povos indígenas sobre seus processos educacionais, especialmente no contexto de contatos e influências educacionais não indígenas. Sugerimos que as escolas Yine poderiam dar mais atenção e valor ao Gimatkalchi, também estudado por Gow. Acreditamos também que as escolas e instituições de ensino formais não indígenas poderiam aprender com os povos indígenas e prestar mais atenção em seus sistemas de conhecimento.

Palavras-chave: educação intercultural; Yine-Yami; Peter Gow; Miaria, Gimatkalchi.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALES DESDE LA PERSPECTIVA DE PROTAPI, UN ANTROPÓLOGO YINE DE URUBAMBA, AMAZONÍA, PERÚ

Resumen: Este artículo presenta la investigación realizada por Alex Protapi, un antropólogo y líder del grupo indígena Yine-Yami en Perú, en diálogo con el trabajo del antropólogo Peter Gow, quien estudió al pueblo de Protapi, anteriormente referido como Piro, pero que ahora prefiere ser llamado por el etnónimo Yine. El artículo se basa en la investigación de Protapi, que explora las tensiones que surgen cuando las comunidades indígenas transitan de las tradiciones orales a espacios de aprendizaje formales no indígenas, lo que les exige adquirir nuevas lógicas y protocolos para la producción de conocimiento. Además de basarse en los aportes de otros intelectuales indígenas latinoamericanos, el artículo destaca la importancia de analizar las percepciones de los pueblos indígenas sobre sus procesos educativos, particularmente en el contexto de contactos con influencias escolares no indígenas. Sugerimos que las escuelas Yine podrían dar más atención y valor al Gimatkalchi, noción también estudiada por Gow. Creemos también que las escuelas no indígenas y los entornos de educación formal podrían aprender de los pueblos indígenas y prestar mayor atención a sus sistemas de conocimiento.

Palabras clave: educación intercultural; Yine-Yami; Peter Gow; Miaria; Gimatkalchi.

**EDUCATION AND INTERCULTURAL EXPERIENCES IN THE PERSPECTIVE OF
ALEX PROTAPI, A YINE ANTHROPOLOGIST FROM URUBAMBA, AMAZONIA,
PERU**

Abstract: This paper presents the research conducted by Alex Protapi, an anthropologist and leader of the Yine-Yami indigenous group in Peru, in dialogue with the work of anthropologist Peter Gow, who studied Protapi's people, originally referred to as the Piro, but who now they prefer to be called by the ethnonym: Yine. The article is based on Protapi investigation, which explores the tensions that arise when indigenous communities transition from oral traditions to non-indigenous formal spaces of learning, requiring them to acquire new logics and protocols for knowledge production. In addition to drawing on insights from other Latin American indigenous intellectuals, the article highlights the importance of analyzing the perceptions of indigenous people about their educational processes, particularly in the context of contacts with non-indigenous schooling influences. We suggest that Yine schools could give more attention and value to the Gimatkalchi, also studied by Gow. We also believe that non-indigenous schools and formal education settings could learn from indigenous people and pay greater attention to their knowledge systems.

Keywords: intercultural education; Yine-Yami; Peter Gow; Miaria, Gimatkalchi.

SUBMETIDO: 10/12/2024

APROVADO: 10/12/2024

PUBLICADO: 30/01/2025



Este é um material publicado em acesso aberto sob a licença Creative Commons BY-NC