

Possibilidades do Perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro na Educação Escolar Intercultural Brasileira

Adriano Mamedes Silva Nascimento¹

(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS; amsilvan@hotmail.com)

Thiago Pedro Pinto²

(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Thiago.pinto@ufms.br)

Eixo: Aprendizagem e os Saberes Matemáticos

Resumo: O presente texto trata das Possibilidades do Perspectivismo de Eduardo Viveiros de Castro na Educação escolar intercultural. Tem por objetivo refletir sobre os diversos modos de ver a importância da educação escolar, em específico a educação Matemática, nos diferentes meios e culturas e o porquê da ocupação das carteiras escolares nas escolas urbanas pelos indígenas. Justifica-se pela necessidade de compreender o olhar dos indígenas brasileiros e as perspectivas que os levam às escolas fora de suas aldeias. Desse modo, apresentam-se as discussões levantadas por Viveiros de Castro, nas obras “Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena”, “O nativo relativo” e “Metafísicas Canibais”. Considera-se importante a compreensão do conceito “Multinaturalismo” apresentado pelo autor, uma vez que ele inova a ótica perspectivista ao considerar o olhar do ameríndio.

Palavras-Chave: Multinaturalismo. Perspectivismo. Intercultural. Educação escolar.

Introdução

Este texto pretende suscitar reflexão a respeito da criação das escolas interculturais – de acesso a indígenas –, com o objetivo de integrar as culturas e as tradições dos povos indígenas do Brasil e os olhares múltiplos sobre a educação Matemática, também, discutir acerca do conceito de Multinaturalismo, a partir das leituras de Eduardo Viveiros de Castro. Para tanto, é inevitável considerar o que se trata a respeito do Perspectivismo. Tais conceitos serão abarcados com vista no pensamento ameríndio, como propôs Viveiros de Castro (2018).

Quais são as perspectivas – pontos de vistas – dos povos indígenas em relação a educação escolar no Brasil, dentro e fora de suas aldeias? Qual a importância do ensino de Matemática para suas comunidades? Mais especificamente, o que move a procura, pelos familiares indígenas, por uma educação escolar fora das aldeias? Tais questões movem nossa pesquisa e justificam-se pela necessidade de compreender o olhar dos indígenas brasileiros e

as perspectivas que os levam as escolhas das escolas fora de suas aldeias. Desse modo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, na qual destacou a dissertação de Júnior (2019) e o artigo de Nascimento (2015) que trazem considerações sobre o contexto dos indígenas em espaços urbanos.

O Conselho Indigenista Missionário - CIMI, afirma, no início de sua criação em 1972, que o Estado brasileiro assumiria a responsabilidade da integração dos povos indígenas à sociedade não indígena como única opção, por meio dos trabalhos da Igreja Católica junto aos povos indígenas. Junto à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o CIMI promoveu grandes assembleias indigenistas, em que, desenharam estratégias de luta pela garantia do direito à terra tradicional¹ e da diversidade sociocultural, e contra os projetos integracionistas e desenvolvimentistas, que significou o extermínio de um grande número de indígenas (CIMI, 2017).

Segundo o CIMI (2017), com a atuação dos missionários nas comunidades indígenas naquele período foi transplantado e imposto aos povos indígenas um modelo europeu de educação, desestruturando suas vidas, suas culturas e suas línguas, o modo como se trabalhava a educação com eles era uma das maiores preocupações. Segundo o documento, a escola passou a ser um meio de integração dos indígenas à sociedade não indígena, no qual eram ignorados e reprimidos pelas suas práticas socioculturais impossibilitando a produção de saberes e conhecimentos capazes de lhes assegurar a vivência entre a sociedade.

O CIMI propôs uma nova prática missionária desintegrada deste modelo de educação transplantado. Tendo como sujeito a comunidade indígena, evidencia-se a percepção de que estas comunidades possuem processos educativos próprios, com valores, regras e ideais interligados a visões próprias em narrativas míticas que se atualizam ritualmente, possibilitando, assim, o acesso de todos os indígenas aos conhecimentos necessários à vivência em suas culturas. No entanto, após o contato com o novo modelo de educação, muitos povos solicitaram que as escolas fossem capazes de equalizar a relação assimétrica imposta pelo antigo modelo, na qual a sociedade não indígena ocupa o lugar dominante e as sociedades indígenas um lugar minorizado (CIMI, 2017).

¹ São terras de direito originário dos povos indígenas, segundo o art. 231 da Constituição Federal de 1988, em que o processo de demarcação é disciplinado pelo Decreto nº 1775/96.

A educação Escolar Indígena, nos Estados e Municípios, ainda é marcada pela escassez de recursos, imposição de programas, desrespeito às decisões indígenas e pela falta de professores e de investimentos na qualificação dos profissionais da educação indígena e a falta de vontade política para fazer respeitar os direitos constitucionais destes povos (CIMI, 2017).

Os milhares de movimentos sociais crescentes desde os anos 1970 citados pelo CIMI (2017), incluem o movimento indígena, que luta por causa coletiva em prol à sociedade, a qual constrói alianças estratégicas em vistas de um processo de inclusão social e libertador.

A luta pela Educação Escolar Indígena faz parte do contexto de lutas gerais dos povos indígenas no Brasil e, por esse motivo, necessita ser compreendida como um componente estratégico das relações de poder estabelecidas entre o Estado invasor e os povos originários. Desse modo, conscientes da imposição do projeto colonial, os indígenas, anteriormente contrários ao modelo de educação europeia, entendendo que seria um dos principais instrumentos colonizadores do poder, decidiram, em um momento da história, transformá-la em mais um instrumento de resistência, apropriando e redefinindo o papel das escolas. Com isso, os professores das aldeias seguem lutando por uma perspectiva libertadora, que visa favorecer um processo de descolonialidade da educação (CIMI, 2017).

A escolarização para os indígenas, compreendido no CIMI (2017, p. 19), é uma necessidade para suas subsistências, especialmente quanto ao uso da língua portuguesa, para entender o que é falado em uma reunião com brancos, para se defenderem de invasores e para pedir respeito a suas terras e a sua cultura.

Nesse sentido, percebe-se que a luta por uma Educação Escolar Indígena não envolve apenas a construção e manutenção de escolas nas aldeias, mas de programas que proporcionem, também, uma educação acolhedora e emancipadora nas escolas fora das aldeias. Proporcionando, também, possibilidades outras nas elaborações dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas com múltiplos olhares, Multiculturais – Perspectivas.

Perspectivismo

O Perspectivismo, em suma, “trata-se da concepção, comum a muitos povos do continente, segundo a qual o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas,

humanas e não-humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 225). Esse conceito é definido pelo dicionário Oxford Languages (2021) como uma teoria que afirma a parcialidade do conhecimento, isto é, limitado e determinado pela perspectiva particular de cada sujeito. É também um modo de representar ou considerar, por exemplo, o objeto segundo vários pontos de vista ou planos diferentes.

Viveiros de Castro sugere o termo “multinaturalismo” para assinalar o contraste do pensamento ameríndio em relação ao pensamento multicultural moderno. Nessa perspectiva, o pensamento ameríndio se baseia na concepção de uma unidade de espírito e uma diversidade de corpos, ou seja, a cultura ou o sujeito seriam a forma do universal, enquanto a natureza ou o objeto a forma do particular.

Sobre a relação entre o antropólogo/observador e o nativo/ameríndio Viveiros de Castro (2002) apresenta que ambos são entidades de mesma espécie e condição, isto é, são humanos instalados em suas respectivas culturas, sendo ela eventualmente a mesma ou não. Nesse ponto, ainda que ambos – nativo e antropólogo – compartilhem de uma mesma cultura a relação de sentido entre os discursos deles diferencia suas comunidades. O autor afirma que a relação do antropólogo com sua cultura não é exatamente a mesma que a do nativo com a dele. Assim, o antropólogo pode pressupor que a relação do nativo com sua cultura é natural, intrínseca e espontânea e, ainda, não reflexiva podendo ser inconsciente.

O interessante é que justamente essa condição pressuposta pelo antropólogo é o que faz do nativo um nativo, pois o antropólogo, como o nativo, exprime sua cultura pelo discurso, entretanto, se o antropólogo pretendendo ser algo a mais que um nativo, deve poder exprimir sua cultura culturalmente, de forma reflexiva, condicional e consciente. E aqui temos um ponto crítico dessa relação, pois a cultura do antropólogo se acha contida nas duas concepções da palavra, na relação de sentido

se acha contida, nas duas acepções da palavra, na relação de sentido que seu discurso estabelece com o discurso do nativo. Já o discurso do nativo, este está contido univocamente, encerrado em sua própria cultura. O antropólogo usa necessariamente sua cultura; o nativo é suficientemente usado pela sua (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 114).

Para Viveiros de Castro tal relação constitui um jogo que coloca o antropólogo – não indígena – numa posição de vantagem epistemológica sobre o nativo. Isso se revela quando

observamos que o discurso do antropólogo não está situado no mesmo plano do discurso do nativo, desse modo apesar do antropólogo estabelecer o sentido a depender do sentido do nativo é o antropólogo quem detém o sentido desse sentido, isto é, ele é quem explica e interpretam traduz e introduz, textualiza e contextualiza, justifica e significa esse sentido (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Nesse ponto, percebe-se a necessidade de compreender o conceito de Multinaturalismo de Viveiros de Castro uma vez que ele evoca o pensamento ameríndio sob a ótica do nativo despido dessa posição irreflexiva que a antropologia clássica impõe.

Multinaturalismo

É conhecida a ideia de mundo que compreende uma multiplicidade de posições subjetivas, na perspectiva do relativismo. Por exemplo, nas descrições ameríndias que expõe os múltiplos pontos de vista sobre a realidade é tomado como ponto de partida a concepção de que diferentes sujeitos enxergam um mesmo objeto de formas distintas e que todas essas perspectivas são igualmente válidas e verdadeiras.

A reflexão proposta por Viveiros de Castro é exatamente o inverso, para ele o perspectivismo ameríndio não supõe uma multiplicidade de representação, ao contrário o pensamento parte do ponto de vista que “todos os seres veem (‘representam’) o mundo da mesma maneira — o que muda é o mundo que eles veem” (VIVEIROS DE CASTRO, 2004, p. 239). O autor traz, também, o exemplo de Gerald Weiss, que descreve o mundo dos Ashaninka da Amazônia peruana como “um mundo de aparência relativas, onde diferentes tipos de seres veem as mesmas coisas diferentemente”, uma percepção correta em certo sentido. Mas, o autor destaca o que Weiss não viu: o fato de seres diferentes verem as mesmas coisas diferentemente é, pois, uma consequência do fato de que diferentes tipos de seres veem coisas diferentes da mesma maneira. Um exemplo disso seria o pensamento dos não indígenas de considerar a educação escolar como garantia de subsistência de sua sociedade, enquanto que para os ameríndios é a educação cultural que garante essa subsistência. O perspectivismo supõe uma epistemologia de mesma representação em diferentes objetos, mesmo sentido, mas referências múltiplas. Nesse sentido, o perspectivismo não é um relativismo, mas sim um Multinaturalismo (VIVEIROS DE CASTRO, 2018).

Assim, enquanto para o relativismo cultural existe uma diversidade de representações sobre uma natureza, uma. Para o Multinaturalismo há uma multiplicidade de naturezas que traz um ponto de vista. Isso é compreensível, pois se a cultura é um sistema de diferenças, então podemos dizer que a natureza também o é: diferenças de diferenças (VIVEIROS DE CASTRO, 2018).

Cabe elucidar o exemplo apresentado por Viveiros de Castro que:

Tipicamente, os humanos, em condições normais, vêem os humanos como humanos, os animais como animais e os espíritos (se os vêem) como espíritos; já os animais (predadores) e os espíritos vêem os humanos como animais (de presa), ao passo que os animais (de presa) vêem os humanos como espíritos ou como animais (predadores) (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 117).

Deste modo, tal qual o homem vê cauim (cerveja) os jaguares veem sangue; tal qual o homem vê um peixe assado os urubus veem os vermes da carne podre; etc. Em síntese, os animais se veem como gente sob sua ótica e enxergam os outros seres como animais, sendo essa uma visão recíproca:

Vendo-nos como não-humanos, é a si mesmos – a seus respectivos congêneres – que os animais e espíritos veem como humanos: eles se percebem como (ou se tornam) entes antropomorfos quando estão em suas próprias casas ou aldeias, e experimentam seus próprios hábitos e características sob uma aparência cultural – veem seu alimento como alimento humano (os jaguares veem o sangue como cerveja de milho, os urubus veem os vermes da carne podre como peixe assado etc.), seus atributos corporais (pelagem, plumas, garras, bicos etc.) como adornos ou instrumentos culturais, seu sistema social como organizado do mesmo modo que as instituições humanas (com chefes, xamãs, festas, ritos...).

O pensamento ocidental traz um princípio fundamental de que nada é humano exceto o ‘homem’. Já o pensamento ameríndio traz que a condição humana perpassa todo o universo e todos os seres tem uma natureza humana e animal que se revela sob a ótica de cada um. Assim, a condição comum entre humanos e animais não é a animalidade como tradicionalmente se pensa, mas a humanidade.

Avalio esse pensamento ameríndio como sendo inovador, pois apesar de ser expresso e registrado nos estudos antropológicos que as diferentes perspectivas têm igual valor, pode ocorrer o infortúnio de conceber mais prestígio para determinadas perspectivas, uma vez que

o que está evidente é a diferença. Enquanto que na concepção multinaturalista há uma só “cultura” e múltiplas “naturezas” – epistemologia constante, ontologia variável. Assim, se coloca em evidência a igualdade entre os seres, a humanidade presente em todo universo, de modo que todos são capazes de atingir um ponto de vista a partir de objetos/mundos diferentes. Dessa forma, ressaltamos alguns pontos de vistas dos entrevistados indígenas da pesquisa de Mestrado de Junior (2019).

A pesquisa de Junior (2019) traz narrativas dos povos indígenas Rikbaktsa, do Norte de Mato Grosso, em que os pais dos alunos indígenas optam por matricular seus filhos, mesmo cientes das situações de preconceito, nas escolas urbanas com professores não indígenas e relatam que seus filhos aprendem mais coisas nas escolas não indígenas, que podem ser repassadas para eles, também, sentem que há uma preparação melhor para o convívio na sociedade não indígena e inserção no mercado de trabalho, aprendendo as operações básicas da Matemática dos não indígenas (Matemática fonaceira).

Para Nascimento (2015), a população indígena está crescendo em áreas urbanas pelas ações históricas da política integracionista indigenista, inserida no Serviço de Proteção ao Índio (SPI), visando a integração dos indígenas à sociedade não indígena, reduzindo as áreas/territórios para vivência dos indígenas e as demais sendo ocupadas pelos não indígenas. Com a diminuição de terras/florestas dificultou a subsistências dos povos indígenas levando-os à migração e à busca de trabalhos assalariados no meio urbano e rural. Isso proporcionou um encantamento dos indígenas pela cidade, passaram a frequentá-la mais devido às necessidades de tratamento de saúde, compras de mantimentos em supermercados entre outros. Nas escolas, a falta de professores nas aldeias dificultou a manutenção dos alunos nesse espaço, assim, muitos indígenas começaram a preferir as escolas urbanas na busca pelos conhecimentos não indígenas, por exemplo: aprender a comprar e vender utilizando o dinheiro (Matemática do não indígena)

Portanto, espera-se, com essas leituras, compreender que há especificidades na visão indígena e na não indígena no quesito educação escolar, sendo que ambas demonstram a importância e anseios com relação a ela. Assim, importa desenvolver, para esse público indígena que está migrando aos centros urbanos, escolas com objetivos e propostas

interculturais contemplando a realidade da diversidade de culturas, com modelos de ensino capazes de alcançar e sanar as possíveis dificuldades e necessidade de seus participantes.

Referências

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário. Por uma educação descolonial e libertadora: Manifesto sobre a educação escolar indígena no Brasil.** Brasília: novembro de 2017. Disponível em:

https://cimi.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/Manifesto_EducacaoEscolarIndigena.pdf.

Acesso em: 29.08.2021.

JUNIOR, Miguel Julio Zadoreski. **Do outro lado do Rio: Estudantes Rikbaktsa em uma Escola não indígena.** Dissertação de Mestrado, UNIVATES, Lajeado – RS, 2019.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **O índio e o espaço urbano: breves considerações sobre o contexto indígena na cidade.** Cordis. História: Cidade, Esporte e Lazer, São Paulo, n. 14, p. 118-136, jan./jun. 2015.

OXFORD LANGUAGES. *Perspectivismo*. Copyright. **Oxford Languages and Google: Oxford University Press,** 2021. Disponível em: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>. Acesso em: 05/06/2021.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísica canibais:** Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **O NATIVO RELATIVO.** Revista: MANA 8(1):113-148, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena.** Revista: O que nos faz pensar nº18, setembro de 2004.