



Políticas de interculturalidade na educação escolar indígena

O Rcnei e o ensino de artes visuais

Luane Freire Maciel¹

Paulo Caldas Ribeiro Ramon²

Rosangela Célia Faustino³

-
- 1 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. *E-mail:* luanemfreire@gmail.com
 - 2 Doutorando em Psicologia Universidade Estadual Paulista (Unesp) *campus* Assis. *E-mail:* paulocrramon@gmail.com
 - 3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e docente do Programa de Educação da Universidade Estadual de Maringá. *E-mail:* rofaustino@terra.com

RESUMO

Neste artigo analisamos as políticas educacionais da interculturalidade voltadas às populações indígenas, em específico, investigamos o ensino de arte no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei). Com uma abordagem crítica, realizamos a análise do Rcnei a partir de três perspectivas: a relacional, a funcional e a crítica. Nesta, constatamos a convergência da abordagem relacional e funcional, onde as diferenças culturais estão restritas ao intercâmbio entre culturas e a retórica da tolerância, visando à construção de uma política de inclusão dos povos historicamente excluídos, na agenda das reformas neoliberais. Assim, no ensino de arte são exaltadas as esferas simbólicas e culturais, deslocadas da realidade indígena, o que provoca o ocultamento das condições materiais destes povos.

Palavras-chave: Interculturalidade. Artes visuais. Educação escolar indígena.

ABSTRACT

In this text we analyze the educational policies of interculturality directed to the indigenous populations, in specific, we investigate the teaching of art in the National Curriculum Framework for Indigenous Schools (Rcnei). In a critical approach, we systematized Rcnei analysis from three perspectives: relational, functional and critical. In this we note the convergence of the relational and functional approaches, where cultural differences are restricted to the interchange between cultures and the rhetoric of tolerance aiming at the construction of a policy of inclusion of the historically excluded peoples in the agenda of neoliberal reforms. Thus, in the teaching of art the symbolic and cultural spheres are displaced from the indigenous reality, which causes the concealment of the material conditions of these peoples.

Keywords: Interculturality. Visual arts. Indigenous school education.

INTRODUÇÃO

Na América Latina, em especial na década de 1990, no contexto da reforma neoliberal, ocorreu um movimento de emergência das políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, com atenção às questões étnico-raciais. Neste contexto a interculturalidade, é eleita como fundamento das políticas direcionadas para as populações indígenas com a denominada educação intercultural bilíngue. (WALSH, 2009) No Brasil, nos documentos que norteiam a educação, no período, são vastas as menções sobre esta temática, em especial no ensino de artes visuais.

Dentre os assuntos abordados encontram-se as questões de cunho étnico-raciais que envolvem a cultura afro-brasileira e indígena, seguido por várias denominações como: pluralidade, pluriétnicidade e diversidade multiétnica. Neste texto explanamos sobre a interculturalidade e sua configuração no ensino de artes plásticas e ou visuais, em específico no documento Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Rcnei) /Ministério da Educação (MEC) (1997).

Tais políticas elencaram a área de artes como um dos campos de conhecimento para desenvolver seus princípios na educação, localizados nos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 17 de dezembro de 1996, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (1994), nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (PCN) (1997). A promulgação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a LDB ao incluir como obrigatoriedade o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, no ensino fundamental e médio, em específico na área de arte, onde se afirma que

[...] conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar em especial nas áreas de educação artística e literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008, p. 1)

Estudiosos do tema, como Walsh (2009), explicam que as políticas educacionais voltadas para a diversidade cultural, inclusive a interculturalidade, encontram-se imersas num movimento contraditório, por um lado, consistem em instrumentos para sanar a discriminação podendo ser compreendidas como processos de transformações oriundas das demandas e lutas dos movimentos sociais; por outro, foram apropriadas pelo projeto, neoliberal,⁴ implementado na América Latina, como uma nova reconfiguração de estratégia de expansão e dominação do sistema capitalista.

Com um discurso que proclama o respeito à diferença, na verdade não assinalam a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas sim, constitui uma ferramenta de controle para os conflitos étnicos e a manutenção do *status quo*, tendo como

.....
4 Neoliberalismo, projeto de classe por meio de formulações teóricas que fundamentam a ideologia do capitalismo, busca reestruturação com a máxima financeirização da riqueza. (MORAES, 2001) Retoma, liberalismo conservador (XVIII e XIX). “[...] privatizar os lucros e socializar os riscos; salvar os bancos e colocar os sacrifícios nas pessoas [...]”. (HARVEY, 2011, p. 16)

finalidade impulsionar “[...] os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora ‘incluindo’ os grupos historicamente excluídos”. (WALSH, 2013, p. 16)

No cenário nacional, Faustino (2006) ao analisar a interculturalidade no documento destinado à educação escolar indígena, o Rcnei (1998) constata pouco aprofundamento deste conceito, constantemente mencionado, mas pouco elucidado, apesar do mesmo considerar e incentivar o respeito mútuo entre seres humanos e identidades étnicas diferenciadas, em seus princípios as diversidades culturais e sociais são colocadas como causas naturais,⁵ descontextualizadas dos seus processos de construções históricas, inclusive no que tange às desigualdades econômicas atuais.

Discutimos como a interculturalidade foi abordada no Rcnei (1997) no ensino de artes? Em específico, como o documento discorre sobre a relação entre cultura e as condições materiais reais dos povos indígenas? Portanto, neste artigo tivemos como objetivo realizar uma análise sobre a configuração da política da interculturalidade no documento Rcnei (1997) no campo do ensino de artes. Procura contrabalancear, os avanços, e as limitações desta política educacional na realidade dos povos indígenas. Tais políticas educacionais fazem parte da totalidade social e não podem ser deslocadas de forma isolada da realidade e sua constituição parte dos movimentos contraditórios dentro desta realidade. Como metodologia nos fundamentamos no materialismo histórico dialético, perspectiva na qual o ser humano é entendido em sua constituição social por meio do movimento como transformador e transformado pelos contextos econômicos, políticos e culturais.

Porém, mesmo entendendo que as relações entre sujeito e objeto provêm de uma existência material concreta, a realidade é compreendida pela dialética em movimento, ou seja, o mundo não pode ser concebido como um complexo de coisas acabadas,

.....

5 Cf. SILVA, 2012.

mas sim, processos dinâmicos. Deste modo há necessidade de uma contínua reconstrução da teoria, com ênfase na historicidade do fenômeno. (GOMIDE; JACOMELI, 2016) Assim ao analisar a política educacional e cultural, voltadas à escola, deve-se atentar à forma como ela interage com as políticas de outros campos, além de investigar a contradição existente nos textos a partir da leitura do seu contexto de produção. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005)

No texto apresentamos resultados de estudos sobre o contexto histórico do surgimento da interculturalidade, no campo das políticas educacionais, e seus desdobramentos na América Latina, em específico para os povos indígenas, tanto no que condiz com seus avanços, como suas limitações no processo de transformação da estrutura social vigente.

No que concerne o entendimento de políticas públicas em artes visuais, partimos das considerações de Ferreira (2005) e Bulhões (1991), que adotam o conceito sistema das artes plásticas como metodologia de análise, isto é, o fenômeno artístico passa a ser compreendido em confluência com as relações sociais mais amplas, que abrangem as relações entre autor, obra, público consumidor e seus processos de mercantilização.

Fazemos uma análise do Rcnei, em especial, a maneira pela qual a interculturalidade é abordada no ensino de arte. Neste percurso realizamos uma breve contextualização sobre a concepção de arte para os povos indígenas, dada a aproximação desta manifestação como uma ligação objetiva com as condições materiais. Na sequência explanamos sobre o sistema das artes plásticas e suas confluências com a estrutura social, cultural, econômica e política. Foi utilizado como instrumento de análise a sistematização de Walsh (2009) sobre três perspectivas diferenciadas que abarcam a interculturalidade, sendo elas: relacional, funcional e crítica.

A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O CASO DOS POVOS INDÍGENAS NA AMÉRICA LATINA

Na América Latina a década de 1990 foi marcada pela presença e gradativa ascensão do termo interculturalidade nas políticas públicas, nas reformas educativas e constitucionais, no entanto seu histórico antecede este período. Tal política vigorou na Europa nos anos 1960/1970, como uma resposta dos governos aos processos de migração. (VALENTE, 1999) Nos Estados Unidos, tem uma origem mais antiga, em 1928, uma política da interculturalidade foi utilizada para substituir o programa educacional assimilacionista⁶ aplicado aos povos indígenas. (COLLET, 2003)

Na Europa, Cuche (1999), identifica que nos discursos políticos entre 1960 a 1970, torna-se recorrentes o uso da palavra cultura, nas políticas para imigração, que se tornara um problema no contexto da crise econômica. No pós-guerra, a imigração foi incentivada para a reconstrução da economia, porém, na perspectiva do sistema capitalista, deve ser descartada e os imigrantes deveriam retornar aos seus lugares de origem. Os poderes públicos ao constatar a fixação dos imigrantes, passaram a se preocupar com a inserção destas populações no âmbito nacional. “Da gestão da mão de obra estrangeira, passa-se então a gestão da diferença cultural”. (CUCHE, 1999, p. 226)

Neste contexto Valente (1999) relaciona a gestão das diferenças culturais como expressões políticas das crises econômicas históricas do capital, isto é, como movimento de integração e homogeneização das diversidades para suprimi-las e controlá-las. Na Europa, a proposta educacional intercultural emerge com a Directiva 77/486/CEE, em 1977, voltada para a escolarização dos filhos dos trabalhadores

.....
6 Segundo Collet (2003) a proposta assimilacionista modelo anglo-saxão, desenvolvido na Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e EUA, visa adequar as minorias aos valores nacionais por meio das mídias de comunicação e da escola com viés separatista que mantinham estes grupos separados do resto da sociedade, porém submetidos as normas e as línguas nacionais.

imigrantes, tendo como proposições básicas: o ensino gratuito com ênfase na instrução da língua oficial do país de acolhimento, formação de professores para o ensino da língua e da cultura do país de origem.

Na análise da autora nos textos do Tratado da União Europeia (EU)⁷ referentes à proposta, o conceito de cultura é reduzido ao de língua, restringindo-se a relações comerciais, aproximando a noção de cultura à ideia de mercadoria. Além disso, a diretiva de reintegração dos filhos de imigrantes aos seus países de origem por meio do ensino das línguas, permeia o interesse de “mandar o problema de volta para casa”, ou seja, um investimento em soluções para amenizar conflitos oriundos do preconceito com populações culturalmente diferenciadas, agravado em períodos de crise econômica e desemprego.

No contexto da América do Norte, Collet (2003) explica que os primórdios, do projeto educativo intercultural, datam de 1928, nos Estados Unidos, com a divulgação do Relatório Mérian. Neste foi denunciada as condições precárias de vida dos indígenas norte-americanos, inclusive na saúde e educação. O modelo assimilacionista e o sistema de internato fora amplamente criticado. Os movimentos indígenas e a sociedade civil passaram a exigir a alteração das formas de tratamento com as populações nativas, o que conduziu à elaboração do projeto educativo intercultural, no qual a cultura nativa e o desenvolvimento próprio dos povos indígenas são valorizados. Os internatos cederam lugar para escolas diurnas centrais e integradas à comunidade, e o ensino bilíngue foi considerado o fundamento para o novo projeto.

Na América Latina, o Summer Institute of Linguistics (SIL), instituição missionária norte-americana e o Instituto Indigenista Interamericano (III) implementaram ações de alfabetização bilíngue nos projetos educacionais voltados para as populações indígenas; a

.....
7 Conhecido como espaço supranacional europeu é econômica, a Comunidade Econômica Européia (CEE). (VALENTE, 1999)

princípio disseminado no México (BARROS, 1994, 2004), e posteriormente expandido para outros países.

No Brasil, após negociações políticas, o SIL consegue entrar na década de 1950, com apoio do antropólogo Darci Ribeiro, que buscou respaldo do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) para implementar sua proposta educacional, iniciada em 1957, quando o SIL se instala em algumas áreas adjacentes aos territórios indígenas. Posteriormente, nos anos de 1972/73 esta empresa realizada convênio com a Fundação Nacional do Índio (Funai), responsável pela educação escolar indígena.

Perante este histórico, evidenciam-se as contradições e o cunho ideológico, ocidental, econômico e religioso da proposta intercultural, pois apesar de, atualmente, seus princípios combaterem a escola como local de conversão religiosa e cultural, “Pode funcionar uma proposta de prática educacional em que a interculturalidade foi inventada por missionários?”. (COLLET, 2003, p. 178)

Tal indagação parte, também, dos próprios antecedentes da educação missionária, que durante o Brasil Colônia, foi encarregada de “civilizar” os povos nativos. A Igreja Católica apropriava-se de práticas pedagógicas como meio de conversão à fé cristã, para controle e submissão das sociedades indígenas. A apropriação da língua materna era conduta prévia da Companhia de Jesus, em especial das línguas indígenas e africanas para facilitar a comunicação e, consequentemente, a dominação. (VALENTE, 1999)

No âmbito das reformas neoliberais de avanço do capitalismo para novas explorações na região; e assimilando bandeiras das lutas indígenas, os organismos internacionais (FAUSTINO, 2006) dão nova roupagem à interculturalidade na América Latina, tornando-a política de destaque, direcionada às populações indígenas sob a denominação de Educação Intercultural Bilíngue (EIB), que insurgiu na década de 1980 (CONFERÊNCIA..., 1982) e se consolidou na década de 1990 como programa educativo no campo legislativo denominado, segundo Walsh (2009, p. 81) “direito étnico coletivo”.

A ênfase no ensino de línguas persiste, sua emergência ocorre em uma reunião no México em 1982, sobre a educação bilíngue voltada para a multietnicidade. Foi proposto a oficialização nacional e regional das línguas indígenas nas políticas educacionais globais, ocorreu a substituição da “educação bilíngue bicultural” do SIL, pela “Educação Intercultural Bilíngue” (EIB) estatal, em razão dos aspectos históricos e dinâmicos do novo imperialismo, chamado de globalização (HARVEY, 2011) e das lutas sociais com destaque de bandeiras e reivindicações culturais.

A EIB foi fomentada por empresas e convênios dos organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) na América Latina e Caribe, e Banco Mundial,⁸ Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) a partir de interesses tanto públicos como privados, porém alinhados a lógica do sistema de mercado, o que diverge, frontalmente, dos interesses dos povos indígenas. (FAUSTINO; CARVALHO, 2015) A interculturalidade, com um forte discurso de inclusão social e reconhecimento cultural, faz passar despercebido seu sentido sócio estatal de novo controle e gestão da diversidade na educação.

Para Walsh (2009), a oficialização é contraditória, pois por um lado reconhece os povos indígenas com a conquista de um espaço próprio na educação, por outro enquanto mecanismo de regulação enfraquece as ações sociopolíticas destes povos. A implementação da EIB, ocorreu a partir das várias manifestações dos movimentos indígenas que contestavam sérios problemas estruturais, institucionais e estatais na educação integradora.

Concomitantemente, as agências multilaterais, como o Banco Mundial, que comandam e regulam novas explorações econômicas, realizam uma série de iniciativas direcionadas para povos indígenas adentrarem no projeto neoliberal. Em setembro de 1991, o Banco Mundial publicou em suas diretrizes operacionais a política “4.20: Povos Indígenas”, que funciona tanto como medida para a criação de

.....

8 Cf. TORRES; CORULLÓN, 1996.

políticas regionais, como um guia para povos indígenas participarem de planos, projetos e programas neoliberais com interação direta com os funcionários do Banco Mundial e governos. (FAUSTINO, 2006; WALSH, 2013)

Para Walsh (2009) a interculturalidade já no seu princípio encontrava-se em contínuas disputas relacionadas com a identificação cultural, o direito à diferença, à autonomia e autogestão. Neste contexto a educação escolar indígena está situada como espaço central desta luta. Embora a EIB reconheça a diversidade, em seu discurso defende a tolerância sem realizar alterações na estrutura social da realidade. A tolerância, em si mesma é uma política de pacificação das lutas sociais. (FAUSTINO; CARVALHO, 2015)

Walsh (2013) pretende explicar um movimento que não único, e sistematiza as vertentes contemporâneas da interculturalidade em três perspectivas: relacional, funcional e crítica. A perspectiva relacional entende a interculturalidade como o contato e intercâmbio entre culturas existente, independente das condições de igualdade ou desigualdade. Considera o constante contato entre os diversos povos e entende o sincretismo como central da história e “natureza” latino-americana. A limitação consiste no ocultamento dos conflitos e das relações de poder, dominação e colonialidade, pois esta noção de interculturalidade está delimitada ao individual, negligenciando estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas.

A interculturalidade funcional, reconhece as diferenças culturais, com objetivo de incluí-las no interior da estrutura social estabelecida, visa à promover um diálogo de convivência e tolerância. Omitindo as razões das desigualdades sociais, o reconhecimento da diversidade é administrado por uma ordem nacional, é convertida em estratégia de dominação para o controle do conflito étnico e manutenção da estabilidade capitalista e, no contexto neoliberal, “incluindo” os grupos historicamente excluídos. Esta perspectiva orientou as reformas educativas e constitucionais latino-americanas dos anos de 1990, discussão que Faustino (2006) realizou no Brasil.

E por fim a interculturalidade crítica, que, segundo Walsh (2009, 2013) não parte do problema da diferença em si, mas da estrutura colonial racial. Entende que o reconhecimento e a diferença se constroem dentro de uma estrutura e matriz colonial de poder, racializado e hierarquizado, exige transformações estruturais, para a construção de condições de estar, ser, pensar, conhecer, aprender, sentir e viver diferenciadas. Tal concepção, deve ser construída como estratégia de ação e processo permanente dos próprios povos indígenas e afrodescentes para negociações das condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade.

Para a autora, a interculturalidade funcional, ao conduzir as reformas educacionais na América Latina, impactou nas produções de textos escolares, na formação de professores e nos currículos usados nas escolas. É neste sentido que analisamos o ensino de artes no Rcnei.

CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E AS ARTES VISUAIS: O CASO DO RCNEI

Durante a década de 1990, a interculturalidade se consolida nas reformas constitucionais de quase todos os países latino americanos. O contexto de inserção das políticas públicas voltadas para a diversidade cultural corresponde ao período de emergência dos movimentos indígenas. (FAUSTINO, 2006)

A partir de então as agências multilaterais dão início a uma série de iniciativas que visam a envolver os povos indígenas no novo projeto desenvolvimentista, de caráter neoliberal. (WALSH, 2013) Foi neste momento que ocorreu no Brasil a elaboração de documentações para a reforma das escolas indígenas, com as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar (BRASIL, 1994), a LDB e o referencial curricular Rcnei, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998.

Perante o contexto de produção deste documento tendo em vista responder se a dimensão das condições materiais na arte foi

abordada na interculturalidade do Rneei, realizamos uma explanação sobre os aspectos gerais do processo de produção artísticas e suas relações com a cultura dos povos indígenas.

Em “Suma Etnológica Brasileira”, obra de destaque sobre a temática indígena em geral, Ribeiro (1987) visualiza a arte como manifestação de uma linguagem simbólica imersa no rol de uma cultura material. Para a autora, a arte indígena, apesar de enfatizar o campo visual, não se limita às dimensões estéticas e as descrições formais, e deve ser percebida pelo movimento entre “expressão (forma) e conteúdo (significado)”. Correlacionada aos sistemas de organização social por meio da exteriorização material de códigos culturais, sua interpretação somente é possível em contextos específicos de cada etnia.

Há uma complexidade nas produções artísticas das populações indígenas, em cujas manifestações há uma relação tensional entre as confluências e divergências conforme as diferentes etnias. Embora guerreassem, os diferentes grupos indígenas comunicavam-se e comunicam entre si, assim intercambiavam diversas tecnologias, tanto as confecções de trançados, cerâmicas e pinturas como técnicas de manejo ambiental em uma constante troca interétnica. Contudo, as diferenças identitárias prevalecem sobre as similitudes: “No plano artístico, estas diferenças são talvez mais visíveis que em qualquer outro lugar”. (RIBEIRO, 1987, p. 32)

O caso dos guarani pode ser esclarecedor dado que a noção de território deste povo está essencialmente relacionado com a cultura, ideia profundamente discutida por Noelli (1993), que aponta no título da sua dissertação: *Sem Tekohá não há Teko*, que consiste na síntese da noção territorial e cultural deste povo. O tekohá compreende o lugar e meio, as condições as possibilidades de existência guarani, o tekó equivale ao modo de ser, o sistema cultural, as leis, e costumes. O tekohá é integrado em três níveis substanciais 1) físico-geográfico; 2) econômico e 3) simbólico. Portanto, sem as condições necessárias territoriais não há como os guarani, nas diferentes parciaisidades que

compõem a identidade desde povo, reproduzirem e exercerem suas culturas e a arte.

Contudo na contemporaneidade, a arte de forma análoga à cultura, muitas vezes é desvinculada de suas condições materiais. Eagleton (2011), explica que este termo é considerado um dos mais complexos. Embora atualmente entende-se que a natureza derive da cultura, para o autor o processo é justamente o inverso, pois a etimologia da palavra cultura provém de natureza, que originalmente significa “lavoura”, “cultivo agrícola” e/ou cultivo que naturalmente cresce. Apesar de denotar a mais nobre das atividades humanas, o trabalho, no decorrer da história a cultura tornou-se “[...] uma abstração em si mesma”. (EAGLETON, 2011, p. 10)

Portanto, para o autor a cultura provém das relações entre os seres humanos e natureza, mediadas pelo trabalho, no seu sentido ontológico, isto é, a “[...] significação do trabalho enquanto transformação da natureza e mediação das relações sociais, na história humana [...]”. (BOTTOMORE, 1988, p. 404) Portanto quando ocorre a desvinculação entre a cultura e as condições materiais de subsistência dos diversos povos, “[...] são os interesses políticos que, geralmente, governam os culturais, e ao fazer isso definem uma versão particular de humanidade”. (EAGLETON, 2011, p. 18)

A desvinculação das artes plásticas com a realidade material ocorre desde sua historiografia hegemônica, ao analisar de maneira idealizada, individualizada, fruto da genialidade de poucos artistas. Carente de maiores contextualizações, somente evidencia os elementos formais e as classificações estilísticas da obra. Embora a sociologia tradicional da arte contemple questões vinculadas a organizações sociais, estilos e temas artísticos, negligencia o processo de produção e circulação da obra de arte no meio social, assim atenta-se aos resultados e não aos processos. Tais pensamentos acarretaram no surgimento de uma outra tendência, que oculta a função política das artes na luta pelos domínios simbólicos dentro da sociedade. (BULHÕES, 1991)

Portanto, identifica-se que há vertentes que individualizam as artes, observamos que, perante a lógica do sistema capitalista, as artes plásticas progressivamente são absorvidas pela sociedade de consumo, sujeita às leis de oferta e demanda. Estes processos que envolvem a mercantilização das artes plásticas, a complexidade no julgamento do valor artístico e a despolitização conduziram uma nova concepção de história social da arte, da qual amplia suas investigações para além de seus aspectos individuais, mas analisa os sistemas de relações encarregados das atividades de produção, circulação e consumo das obras de arte. (BULHÕES, 1991)

É intrínseca a relação entre condições materiais e a produção dos povos indígenas, e, mediante a individualização da mesma, indagamos: O ensino de arte e a interculturalidade no Rcnei abordam a dimensão, social, histórica e material da arte dos povos indígenas? Ou mantêm a lógica do pensamento hegemônico que individualizam e idealizam a arte?

Faustino (2006), ao analisar a elaboração do Rcnei afirma que o mesmo amplia os dispositivos das diretrizes de 1994,⁹ contendo orientações pedagógicas e curriculares gerais de várias áreas do conhecimento, voltados para a orientação dos professores na escola indígena, sendo eles “[...] Temas Transversais, Línguas, História, Matemática, Arte, Geografia, Educação Física e Ciências, que deverão compor os conteúdos das escolas indígenas”. (FAUSTINO, 2006, p. 155) Além disso, observa que apesar de realizar várias menções a interculturalidade não se aprofunda neste conceito, “[...] a cultura, fundamentada por princípios do culturalismo norte-americano, é definida como sendo um processo amplo, dinâmico e em constante mudança [...]”. (FAUSTINO, 2006, p. 155) Identificamos nesta análise uma aproximação da perspectiva de Interculturalidade relacional, pois restringe a cultura ao intercâmbio entre populações,

.....
9 Sobre as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1994), ver Faustino (2006).

negligenciando suas relações com as estruturas sociais, econômicas e políticas.

No campo das artes visuais, do Rcnei, os conteúdos são divididos pelos seguintes segmentos: I. Introdução; II. Por que estudar arte nas escolas indígenas? III. Para que estudar arte nas escolas indígenas; IV. Sugestões de trabalho, 1. O que estudar em arte, 1.1 Arte, expressão e conhecimento, 1.2 Arte e pluralidade cultural, 1.3 Arte, patrimônio e identidade e 2. Sugestões de como ensinar e estudar arte; V. O ensino da arte e a avaliação; VI. Indicações para a formação do professor e VII. Bibliografia.

No conteúdo que abarca a I. Introdução, o documento explica que a arte está imersa em diferentes dimensões destes povos, enfatiza sua função enquanto formação de identidades a partir destas diversidades. “Aproximando-se da arte produzida em diferentes tempos e lugares, compreende-se que o mundo é formado por múltiplas culturas, e que esta diversidade pode ocorrer num mesmo país ou numa mesma região”. (BRASIL, 1998, p. 287) Evidencia aspectos das diferenças no âmbito artístico.

Os povos indígenas, da mesma forma, se diferenciam entre si e das demais culturas pela maneira de realizar suas festas, de fazer música, de construir a casa, de explicar sua origem, de relacionar-se com a natureza e com o mundo sobrenatural. (BRASIL, 1998, p. 287)

Na introdução apresenta uma abordagem que não se aproxima da interculturalidade, mas sim do multiculturalismo, que reconhece a coexistência de diversas culturas, sem enfatizar o aspecto de intercâmbio entre elas. Não aponta as questões da interculturalidade na sua forma mais elementar, relacional, que de modo mais primário, significa o contato e intercâmbio entre culturas. (WALSH, 2009) A introdução é finalizada, com um exemplo da prática dos povos karajá, que atribui a importância do ensino de arte ao desenvolvimento técnico na lógica mercadológica. “Entre

os karajá, temos o exemplo das bonecas feitas em argila. A sua produção para venda trouxe mudanças, compreendidas como mudanças criativas na técnica de fabrico e em sua forma”. (BRASIL, 1998, p. 291) Aponta aí indícios da abordagem intercultural funcional, ao vislumbrar a relação mercadológica do objeto artístico. Na parte II. Por que estudar Arte nas escolas indígenas? O documento entende que

[...] a arte está estreitamente ligada à vida de todos os povos, especialmente dos povos indígenas, entre os quais as imagens, a música ou a dança constituem, [...] os principais meios de expressão e comunicação de ideias e conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 292)

Aqui o conceito geral de arte abrange o mundo das ideias, dos pensamentos, signos comunicativos, mas não são expostas as realidades que envolvem tais ideias, voltadas mais para a expressão (forma) do que os modos materiais que envolvem seus conteúdos (significado). Nesta temática, mostra as especificidades das linguagens artísticas, “[...] Cada modalidade artística tem suas particularidades: nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, gravura etc.) [...]”. (BRASIL, 1998, p. 292) Tais questões são abordadas no campo do desenvolvimento individual, “[...] a percepção, a criação, a fantasia, a imaginação, a reflexão, a emoção, o sentimento [...] tratados adequadamente, propiciam o desenvolvimento de potencialidades individuais [...]”. (BRASIL, 1998, p. 292) Negligenciam-se dados sobre as organizações, os aspectos históricos e sociais que envolvem as comunidades indígenas e que permeiam o processo do fazer artístico. A discussão deste segmento é finalizada com exemplos de práticas culturais:

Uma outra iniciativa interessante, recentemente realizada, pode nos trazer elementos para refletir sobre novas possibilidades de utilização da arte produzida pelos povos indígenas. Trata-se de uma série de desenhos – recriações de

padrões tradicionais – elaborados por mulheres Kadiwéu da aldeia de Bodoquena (Mato Grosso), para serem estampados em azulejos. Os azulejos destinam-se à decoração da fachada de um conjunto habitacional (localizado na ex-Berlim Oriental, Alemanha), apresentando-se ao lado de obras de outros artistas brasileiros importantes. (BRASIL, 1998, p. 292)

Privilegiar este relato demonstra a adesão à interculturalidade funcional no documento, pois o grafismo, ao ser reproduzido no azulejo, proporciona a entrada da arte indígena na lógica do mercado. Como constata Walsh (2013) grande parte da documentação para a diversidade cultural na América Latina trata-se da inclusão das populações indígenas na lógica mercadológica do capitalismo global neoliberal.

Há destaque para a importância da arte enquanto uma forma de construção de identidades:

O reconhecimento, na escola, do valor das expressões artísticas dos vários grupos sociais, apura a percepção dos alunos sobre o valor de sua própria cultura, compreendendo-a no conjunto de tantas outras. Assim, os alunos que pertencem às minorias étnicas e culturais podem não somente exercer o seu direito de acesso ao conhecimento universal, mas redimensionar positivamente a sua identidade, a importância e o significado de seu saber, reunindo condições que lhes permitam compreender e superar as ideias preconceituosas e discriminatórias que muitas vezes são atribuídas às suas produções culturais e modos de vida. (BRASIL, 1998, p. 295)

Apesar do Rcnei mencionar a necessidade de conciliar o ensino universal juntamente com os saberes locais étnicos, o que pode ser entendido como um princípio da interculturalidade crítica, o documento não desenvolve uma reflexão profunda sobre a temática, e

mostra-se contraditório na medida em que fundamenta a importância do ensino de arte com exemplos mercadológicos.

No tópico III “Para que estudar arte nas escolas indígenas?” permanece a exaltação da arte como um meio de construção de identidades. Dentre as suas contribuições envolve a capacitação dos alunos em: “Compreender a importância da arte como patrimônio e como elemento formador da identidade étnica e cultural”. (BRASIL, 1998, p. 295) Ressalta que os temas e conteúdos devem ser desenvolvidos conforme as condições de cada cultura e povo “[...] em termos de materiais e recursos disponíveis em cada comunidade”. (BRASIL, 1998, p. 297) Portanto, em linhas gerais, o documento negligencia os processos históricos de redução territorial, expropriação e pilhagem dos territórios indígenas, não abordando responsabilidades do poder público com recursos materiais necessários para o desenvolvimentos das atividades artísticas.

A partir destas considerações, observamos que, apesar da interculturalidade relacional aparecer em alguns momentos no Rcnei, boa parte do documento em artes converge para uma noção de interculturalidade funcional; cujo reconhecimento das diferenças culturais contribui com a inclusão dos povos indígenas na lógica do capital neoliberal. Além disso, individualiza o processo artístico, restringindo-o as esferas simbólicas, deslocado das questões econômicas e sociais. A noção de território não é citada neste campo, principalmente o processo de expropriação dos povos indígenas de suas terras durante a expansão colonial que perdura até a atualidade. Em muitos casos completamente desprovidos de territórios próprios, como no caso de muitos grupos guarani kaiowa e do povo xetá. (ARAÚJO, 2012; RAMON, 2014; SILVA, 1998, 2003)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Identificamos contraditório o processo histórico de oficialização da interculturalidade como política de valorização das culturas indígenas na escola e no ensino das diversas áreas/disciplinas.

Tal política ao mesmo tempo em que proporciona um espaço de rediscussão da educação escolar entre os povos indígenas, ao ser implementada como mecanismo de regulação, enfraquece as ações sociopolíticas destes povos.

Em sua forma funcional, a interculturalidade se apresenta como uma das facetas do projeto neoliberal que visa incluir os grupos historicamente excluídos na lógica do sistema de mercado. Neste contexto, a escola indígena torna-se um campo de proposições tanto advindas dos movimentos sociais indígenas pela mudança nas políticas civilizatórias, como um projeto conciliador para a nova expansão do capital por sobre a América Latina e os territórios indígenas.

Em específico, no Rcnei a interculturalidade se aproxima da perspectiva relacional, pois foi elaborado pelo Ministério da Educação, na década de 1990, sob o comando do neoliberalismo nas políticas educacionais e as diretrizes das agências multilaterais ocidentais.

No campo da arte, o documento, ao deslocar a cultura material das relações territoriais, conflui para uma concepção de interculturalidade funcional, em que a retórica da tolerância embasa a inclusão dos povos historicamente excluídos no interior da estrutura social do neoliberalismo. Portanto ao individualizar o processo artístico, exaltando as esferas simbólicas, culturais, e deslocando-o da realidade indígena, oculta as questões da expropriação de territórios e terras, dos interesses econômicos que permeiam este processo, desde os tempos coloniais, até suas constantes desterritorializações na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. de C. de. *Educação escolar e os indígenas Xetá no Paraná: uma abordagem da teoria histórico-cultural*. 2012. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.

- BARROS, M. C. D. M. Educação bilíngüe, lingüística e missionários. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 18-37, jul./set. 1994.
- BARROS, M. C. D. M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 45-85, 2004.
- BOTTOMORE, T. (Ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. *Em Aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF, 1998.
- BULHÕES, M, A. Considerações sobre o sistema das artes plásticas. *Porto Arte*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 26-34, maio 1991.
- COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Barra do Bugres, v. 2, n. 1, p. 173-188, 2003.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE AS POLÍTICAS CULTURAIS, 1982, México, D.F. *Informe final...* Paris: Unesco, 1982.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.
- EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.
- FAUSTINO, R. C. *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*.

2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FAUSTINO, R. C.; CARVALHO, E. J. G. de. Tolerância e diversidade: dos princípios liberais clássicos à política educacional dos anos de 1990. *Horizontes*, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 67-80, jul./dez. 2015.
- FERREIRA, K. P. *Políticas públicas e sistema das artes: limites e possibilidades de uma ação institucional orientada para o desenvolvimento das artes visuais como crítica da cultura*. Londrina: EdUEL, 2005.
- GOMIDE, D. C.; JACOMELI, M. R. M. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas*, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 64-78, 2016.
- HARVEY, D. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MORAES, R. *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac, 2001.
- NOELLI, F. S. *Sem tekohá não há tekó* (em busca de um modelo etnoarqueológico da aldeia e da subsistência Guarani e sua aplicação a uma área de domínio no delta do rio Jacuí, Rio Grande do Sul). 1993. 490 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.
- RAMON, P. C. R. *Organização social, educação e participação política de jovens indígenas Xetá no Paraná*. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- RIBEIRO, B. Introdução: a linguagem simbólica da cultura material. In: RIBEIRO, D. (Ed). *Suma etnológica brasileira*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. v. 3, p. 15.
- RIBEIRO, D.; RIBEIRO, B. *Arte plumária dos índios Kaapor*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1957.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, C. L. da. *Em busca da sociedade perdida: o trabalho da memória Xetá*. 2003. 297 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

SILVA, C. L. da. *Sobreviventes do extermínio: uma etnografia das narrativas e lembranças da sociedade Xetá*. 1998. 306 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

SILVA, U. B. *Racismo e alienação: uma aproximação à base ontológica da temática racial*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TORRES, R. M.; CORULLÓN, T. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193.

VALENTE, A. L. *Educação e diversidade cultural: um desafio da atualidade*. São Paulo: Moderna, 1999.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINARIO “INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL”, 2009, La Paz. [*Ponencias presentadas*]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. p. 75-96.

WALSH, C. (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1.