

Tradução e Diferença na construção do Documento Curricular Referencial da Bahia para a Educação Escolar Indígena

Paulo de Tássio Borges Silva^{1*} , Rosilene Cruz de Araújo² , José Carlos Batista Magalhães³ 

¹ Universidade Federal Fluminense, Brasil. ² Universidade Federal do Amapá, Brasil. ³ Universidade de Brasília, Brasil

*Autor de correspondência: paulodetassiosilva@yahoo.com.br

RESUMO

A proposta tem como análise o movimento de construção do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para a Educação Escolar Indígena, tensionado pelo Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), juntamente com as lideranças dos 30 povos indígenas da Bahia, que pontuaram a ausência de diálogos específicos acerca da Educação Escolar Indígena no DCRB, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia em dezembro de 2019. O DCRB é uma tentativa de tradução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo criado a partir dele, o Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, movimentos de traduções do DCRB nos mais de 417 municípios da Bahia. Assim, operando com a noção de tradução (DERRIDA, 2002), na compreensão de que as políticas não são implementadas, mas traduzidas e interpretadas, buscamos entender quais paisagens curriculares (SILVA, 2019) têm se dado para a Educação Escolar Indígena na Bahia, no sentido de "escapular" da BNCC, fala corrente entre professores (as) e lideranças indígenas, e produzir currículos para a diferença. A análise aponta tentativas de produções curriculares em contextos indígenas para além da BNCC, que tem produzido ressonâncias no cerceamento da diferença na Educação Escolar Indígena, possibilitando pensar currículos para a diferença.

PALAVRAS-CHAVE:

DCRB
Diferença
Educação Escolar Indígena
Tradução

ABSTRACT

The proposal analyzes the construction movement of the Reference Curricular Document of Bahia (DCRB) for Indigenous School Education, tensioned by the Bahia Indigenous Education Forum (FORUMEIBA), together with the leaders of the 30 indigenous peoples of Bahia, who punctuated the absence of specific dialogues about Indigenous School Education in the DCRB, approved by the State Council of Education of Bahia in December 2019. The DCRB is an attempt to translate the National Common Curricular Base (BNCC), being created from it, the (Re)Elaboration of Curriculum References in Bahian Municipalities, DCRB translation movements in more than 417 municipalities in Bahia. Thus, operating with the notion of translation (DERRIDA, 2002), in the understanding that policies are not implemented, but translated and interpreted, we seek to understand which curricular landscapes (SILVA, 2019) have been given to Indigenous School Education in Bahia, in the sense of "escaping" from the BNCC, common speech among teachers and indigenous leaders, and producing curricula for difference. The analysis points to attempts at curriculum production in indigenous contexts beyond the BNCC, which has produced resonances in the restriction of difference in Indigenous School Education, making it possible to think about curricula for difference.

KEYWORDS:

DCRB
Difference
Indigenous School Education
Translation

RESUMEN

La propuesta analiza el movimiento de construcción del Documento Curricular de Referencia de Bahía (DCRB) para la Educación Escolar Indígena, tensionado por el Foro de Educación Indígena de Bahía (FORUMEIBA), junto a los líderes de los 30 pueblos indígenas de Bahía, que puntuaron la ausencia de diálogos sobre Educación Escolar Indígena en la DCRB, aprobada por el Consejo Estatal de Educación de Bahía en diciembre de 2019. La DCRB es un intento de traducir la Base Curricular Común Nacional (BNCC), siendo creada a partir de ella, la (Re)Elaboración de Currículo Referencias en Municipios de Bahía, movimientos de traducción DCRB en más de 417 municipios de Bahía. Así, operando con la noción de traducción (DERRIDA, 2002), en el entendido de que las políticas no son implementadas, sino traducidas e interpretadas, buscamos comprender qué paisajes curriculares (SILVA, 2019) se han dado a la Educación Escolar Indígena en Bahía, en el sentido de "escapar" de la BNCC, discurso común entre docentes y líderes indígenas, y producir currículos para la diferencia. El análisis apunta a intentos de producción curricular en contextos indígenas más allá de la BNCC, lo que ha producido resonancias en la restricción de la diferencia en la Educación Escolar Indígena, posibilitando pensar currículos para la diferencia.

PALABRAS-CLAVE:

DCRB
Diferencia
Educación Escolar Indígena
Traducción

Para início de conversa...

Após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, a Bahia vem produzindo traduções e interpretações na construção do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), também conhecido como Currículo Bahia. Ao perceberem a ausência de uma discussão específica acerca da Educação Escolar Indígena (EEI), o Fórum de Educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), juntamente com as lideranças dos 30 povos indígenas da Bahia, passaram a tensionar a Secretaria Estadual de Educação, exigindo a construção de um Documento Curricular Referencial da Bahia para a EEI.

É na análise do movimento de construção do DCRB para a EEI, que essa reflexão se encaminha, oriunda de pesquisas com os povos indígenas da Bahia, onde as reflexões partem de cenas etnográficas tecidas com esses povos em suas produções curriculares. A proposta opera a partir dos registros pós-estrutural e pós-colonial. No diálogo, utilizamos a noção de tradução (DERRIDA, 2002), na compreensão de que as políticas não são implementadas, mas traduzidas e interpretadas, buscando entender quais paisagens curriculares (SILVA, 2019) têm se dado para a EEI na Bahia, no sentido de “escapular” da BNCC, fala recorrente entre professores (as) e lideranças indígenas, e produzir currículos para a diferença.

O itinerário de escrita traz uma discussão sobre o DCRB, problematizando a categoria território na gestão das políticas públicas na Bahia, numa proposição de pensar produções curriculares a partir da mobilidade (RIZVI, 2015). Em seguida, apresentamos como tem se dado as rasuras e os escapes dos povos indígenas da Bahia na construção de um DCRB para a EEI, suas “redes de políticas” (BALL, 2014) e traduções na construção de políticas curriculares para a diferença. A análise não pretende um esgotamento da discussão, mas trazer de maneira provisória e contingente esse movimento de construção de uma política curricular pelos povos indígenas da Bahia.

A Educação Escolar Indígena no Brasil

As primeiras escolas indígenas implantadas nas aldeias estiveram a serviço de um projeto colonial, com propostas pedagógicas cuja função era de negar as

identidades indígenas e toda vivência tradicional dos povos, numa tentativa de integrar esses sujeitos à sociedade Nacional. Nesse aspecto, a luta por um modelo de escola que valorizasse as tradições culturais e os modos próprios de aprendizagem é uma tentativa de rompimento com as pedagogias coloniais, bem como com as tradições epistemológicas implantadas e impostas pelo ocidente, desde que o Brasil foi invadido por expedições europeias. Como bem sabemos, a escola implantada nas aldeias foi uma das ferramentas de colonização, sendo estruturada no Brasil a partir de 1549, por D. João III, a cargo dos jesuítas, a exemplo de Manuel da Nóbrega, representante da Companhia de Jesus. Esse projeto de educação de caráter assimilacionista, fincado nos tempos do Brasil Colônia, com poucas variações, estende-se para o regime republicano, até segunda metade do século XX.

No período colonial, os primeiros projetos de escola caracterizaram-se “[...] pela retirada das crianças indígenas de suas aldeias para os internatos catequéticos [...] quando a escolarização dos índios era destinada aos religiosos da Igreja Católica, em particular aos jesuítas” (SILVA, 2012, p. 4). Em seguida, as escolas chegaram às aldeias, alfabetizando as crianças na língua materna e gradativamente inserindo o português, excluindo definitivamente as línguas maternas do currículo escolar. Tal política foi adotada pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910, sendo posteriormente também incorporada pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que sucede ao SPI, atuando em articulação com o *Summer Institute of Linguistics* (SIL) e outras missões religiosas.

Segundo Silva (2012), a escola como espaço regulador do saber e como instituição surgiu para os povos indígenas com o objetivo primeiro de “integração” e “domesticação”, visando alcançar a submissão e a negação de suas identidades desde as missões jesuíticas.

O movimento Nacional em defesa de um projeto de escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue que respeite à organização social dos povos indígenas, seus conhecimentos tradicionais, suas línguas maternas, seus costumes tradicionais e sua territorialidade, inicia-se no final da década de setenta do século passado, mas ganha relevância a partir da Constituição Federal de 1988, com a conquista do direito à diferença. Em decorrência, surgem outros dispositivos legais que normatizam e encaminham possibilidades para a concretização desse

projeto de escola autônoma, que vão se constituindo nas décadas seguintes. As definições da Constituição Federal de 1988 representam o marco mais importante na legislação referente a questões indígenas, pois possibilitam a reformulação de todos os parâmetros legais e conceituais que presidem o relacionamento do Estado brasileiro com esses povos (BRASIL, 2008).

No final da década de 1960, em meio às reflexões pelos ideais democráticos, no bojo do período ditatorial, que o Movimento Indígena e organizações não governamentais indigenistas (Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Centro de Trabalho Indigenista (CTI), Comissão Pró-Índio, entre outras) começam a pautar uma educação escolar indígena de enfrentamento aos ideais de integração que imperavam nas políticas indigenistas do Estado brasileiro. Em seguida, institui-se o Estatuto do Índio em 1973, legitimando a tutela do Estado sobre os indígenas brasileiros, na figura representativa e institucionalizada da FUNAI.

A partir da década de 1980, o debate ganha solidez com o Movimento Indígena e demais organizações indígenas, sobretudo na região Norte do país¹, culminando na conquista de alguns direitos na Constituição Federal de 1988. Cabe aqui ressaltar que neste período a educação escolar indígena esteve sob a gerência da FUNAI, que desenvolve o trabalho a partir da atuação e convênios com instituições missionárias. É nesse mesmo período que ocorrem iniciativas e experiências de Organizações não Governamentais (ONGs), mediante alternativas que reflitam novos rumos para a Educação Escolar Indígena, em contestação ao modelo integracionista então vigente.

Para tornar esse projeto concreto, o Movimento Indígena brasileiro, ao longo dos anos, tem consagrado esforços no diálogo com o Estado brasileiro, na tentativa de construir uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, apostando num projeto de escola que respeite a organização social dos povos indígenas, seus conhecimentos tradicionais, o uso de suas línguas maternas, seus costumes e sua territorialidade.

De acordo com Conh:

¹ Uma dessas organizações é a Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR, que vem desde 1988 discutindo e refletindo com os professores indígenas destes estados sobre a educação escolar de suas aldeias.

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade (COHN, 2005, p. 488).

Essa mobilização crescente dos povos indígenas brasileiros, juntamente com seus aliados – linguistas, antropólogos e pedagogos –, como bem salientou Cohn, garantiu nos marcos legais uma coletânea de textos que possibilitou a construção de políticas públicas específicas para a educação escolar indígena, permitindo um diálogo institucional entre os entes da federação e a construção de programas específicos para as escolas indígenas. A partir da Constituição Federal de 1988, verifica-se um detalhamento de leis que anunciam e encaminham possibilidades para uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, reconhecendo o direito dos povos indígenas de manterem suas identidades étnicas, fazendo uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem (BERGAMASCHI, 2005).

Os artigos 210, § 2º, 215 e § 1º, asseguram condições específicas para a educação escolar indígenas, dentre os quais, utilização das línguas maternas no processo de ensino e aprendizagem, processos próprios de aprendizagem; acesso, direito, “as fontes da cultura nacional” e valorização e proteção das manifestações culturais. Há, ainda, outras regulamentações produzidas a partir da Constituição de 1988, que asseguram aos indígenas uma educação escolar de acordo com seus projetos de futuro. A começar pelo Decreto 26/91, que transfere do órgão indigenista – FUNAI para o Ministério da Educação, a incumbência de coordenar as ações da educação escolar indígena; sua execução deverá se dar em regime de colaboração com Estados e Municípios.

A Lei 9394/96 – LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especificamente em seus artigos 78 e 79, responsabiliza o Estado na oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural, instituindo como dever do Estado a promoção de mecanismos que garantam o acesso ao conhecimento das demais sociedades “indígenas e não indígenas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena foram instituídas por meio do Parecer 14/99 e da Resolução 3/99 da Câmara Básica do

Conselho Nacional de Educação, aprovados em 14/9/1999. O Parecer 14/99 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, e a Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas.

A Lei 10.172/01 valida o Plano Nacional de Educação, o qual contém um diagnóstico da educação escolar indígena no Brasil, criando diretrizes que estabelecem os objetivos e metas a serem cumpridos por estados e municípios que ofertam a educação escolar indígena, rompendo com a oferta de programas específicos de educação escolar integracionista impostos aos povos indígenas.

Na Convenção 169 da OIT, ratificada pelo Brasil em 2004, os artigos 26 e 31 tratam especificamente sobre os direitos educacionais para os povos indígenas, assegurando que:

Art. 26 Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Art. 31 Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

No final da década de 90 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por antropólogos (as), educadores (as) e pesquisadores (as) e o Ministério da Educação, com a participação de professores (as) indígenas de diferentes etnias do Brasil. O documento, embora não tenha força de lei, reúne aspectos políticos, históricos, legais e socioantropológicos e da educação escolar indígena. O material foi publicado em 1998 pelo MEC e tem sido muito utilizado pelas escolas indígenas na elaboração de projetos pedagógicos e na construção de currículos específicos.

Em 2009, o Ministério da Educação cria a Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do Decreto 6.861/2009. Objetiva-se com essa política a geração de uma rede de diálogo entre os entes federativos, numa perspectiva de resolver problemas que dizem respeito à gestão, ao financiamento e à oferta da educação escolar indígena. O Ministério da Educação acredita que a Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais é uma importante ferramenta na

interlocução entre os estados, os municípios e a União, aprimorando, desta forma, o regime de colaboração entre tais entes.

A proposta se configura na valorização da sociodiversidade indígena nas políticas educacionais e na gestão pública, ao se basear na territorialidade dos povos indígenas e em suas relações interétnicas, mobilizando uma articulação entre o MEC, a FUNAI, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, CONSED, UNDIME, Universidades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, organizações indígenas, sociedade civil e demais instâncias envolvidas na educação escolar indígena.

O Conselho Nacional de Educação aprovou no âmbito da Câmara de Educação Básica, por intermédio do Parecer nº 13 e da Resolução nº 5, de 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. As novas diretrizes ampliam as possibilidades em relação aos direitos educacionais indígenas, fortalecendo o diálogo intercultural entre os povos indígenas e o Estado brasileiro, estabelecendo a política dos Territórios Etnoeducacionais como modelo de gestão e desenvolvimento da educação básica intercultural indígena.

Ainda no âmbito deste Conselho, aprovam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, pela Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, visando regulamentar programas e cursos de Educação Superior e de Ensino Médio destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. Tais diretrizes foram legisladas em atenção às demandas apontadas pelos povos indígenas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), realizada em 2009, na cidade de Luziânia – Brasília. Para a formulação dessas diretrizes, o Ministério da Educação instituiu um Grupo de Trabalho multidisciplinar a fim de subsidiar a comissão bicameral do CNE. O GT foi composto por especialistas indígenas e não indígenas.

E como legislação mais recente, há o novo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de dez anos. O novo PNE amplia as discussões sobre as questões específicas para indígenas e demais populações, aperfeiçoando e adicionando políticas específicas para EEI que surgiram ao longo da vigência do antigo PNE. Destaca-se, nesse sentido, a

Política Nacional dos Territórios Ethnoeducacionais, cujo art. 7º trata do regime de colaboração, enfatizando que os entes devem atuar em regime de colaboração, visando à implementação das metas do PNE.

A Educação Escolar Indígena na Bahia

Como vimos, a Constituição Brasileira de 1988 marca historicamente o processo de legitimação da educação escolar indígena, como instrumento de luta e fortalecimento da identidade dos povos indígenas. Na Bahia, essa educação vem sendo construída, “cumprindo funções muito distintas de acordo com cada movimento histórico e, ligada a essas funções, está a atuação dos seus agentes, sujeitos com concepções, ideologias e formações imaginárias específicas” (ARAUJO, 2017, p. 5020). É com esse pensamento de unidade e de luta, que professores (as) indígena da Bahia vêm buscando melhorias no atendimento à EEI. Entendemos essas importantes mudanças como respostas às demandas, cada vez mais claras e visíveis, quanto ao protagonismo e autonomia indígena. “Nossas demandas vão muito além do que foi reconhecido e das decisões que foram tomadas no campo da Legislação da Educação Escolar Indígena” (ARAUJO, 2017, p. 5021).

O período que constitui os anos de 1990 é marcado pelas manifestações do movimento indígena na Bahia, a favor de uma educação escolar específica, seguido de conquistas significativas a partir dos anos 2003, com a criação da categoria escola indígena, através do Decreto nº 8.471/03 de 13 de março de 2003, no âmbito da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. A partir deste Decreto, a escola indígena passa a ter normas e ordenamento jurídico próprios, fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar indígena. O Art. 2º do referido Decreto, diz que as atividades de gestão e docência da escola Indígena serão exercidas, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia e, na falta destes, poderão ser exercidas por docentes não indígenas, desde que haja consentimento da respectiva comunidade.

A partir da criação da escola indígena, vários outros documentos regulatórios da Educação Escolar Indígena foram construídos nesse coletivo, dialogando com o poder público, como a Resolução de nº 106/2004, que

estabelecem diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da Educação Escolar Indígena no sistema estadual de ensino; a Lei Nº 10.330 / 2006, que aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia; Lei nº 12.046 de janeiro/2011, que cria a carreira de professor indígena, no Grupo Ocupacional Educação, do quadro do magistério público do Estado da Bahia; Portaria nº 5670/2012, que instituiu o Grupo de Trabalho que construiu as matrizes curriculares referenciadas para as escolas indígenas do Estado da Bahia, dentre outros.

O Fórum de educação Indígena da Bahia (FORUMEIBA), criado no ano de 2000 como instância de interlocução entre os povos indígenas e o poder público, constitui-se em espaço aberto de discussão, acompanhamento e avaliação coletiva da operacionalização de políticas públicas de educação escolar das populações indígenas do Estado da Bahia. No ano de 2007, o FORUMEIBA pleiteou junto ao governo do estado, a Coordenação de Educação Indígena (CIN), ligada diretamente a Superintendência de Educação Básica da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, para que esta, fosse assumida por um (a) indígena. O pleito foi concedido e com este espaço, a luta dos(das) professores (as) indígenas ganhou também eco nas reivindicações, a partir do lema “Educação Escolar indígena: o diálogo como princípio na construção da política pública”.

Com essa conquista, intensificaram-se as reuniões e acirraram debates importantes a partir do diagnóstico da EEI apresentado pela CIN, uma vez que, as demandas das escolas indígenas não chegavam na SEC em sua totalidade, demonstrando a fragilidade do sistema educacional baiano, no atendimento célere das demandas reprimidas da EEI. Situação que muitas das vezes não se dão de forma amigável, gerando tensões entre professores (as), lideranças indígenas e poder público. A partir de diagnósticos cada vez mais precisos, demonstrou a necessidade de extensão da CIN às Diretorias Regionais de Educação (DIRECs), hoje Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), o que foi concedido pelo governo do estado a partir do ano de 2008. A ocupação desses espaços por sujeitos indígenas mostrou eficiência e celeridade no atendimento da EEI, pois os caminhos percorridos pelos gestores indígenas, das unidades escolares se tornaram muito mais acessíveis, diminuindo as distâncias que separavam a escola indígena do órgão central, SEC.

Assim, o grande desafio dos(as) gestores(as) que compõem a CIN central e regionais, tem sido a retirada da educação escolar indígena da precariedade e da invisibilidade, constatada pela ausência de material didático específico, merenda escolar de qualidade, rede física adequada às particularidades indígenas, saneamentos básicos, transporte escolar suficiente e adequado, mobiliário suficiente e adequado, equipamentos tecnológicos, sendo constatado ainda, salários de professores(as) precários e irregulares, ausência de gestão autônoma e de condições para o bom desenvolvimento das atividades administrativas. Vale ressaltar que:

[...] o estado, até os anos de 2002, esteve muito distante dos preceitos que tangem à educação escolar indígena, e esse distanciamento fez com que as comunidades indígenas buscassem apoio em seus municípios, pela comodidade de aproximação territorial. Porém, por parte de muitos desses municípios, a relação e aproximação afetiva e de diálogo com a comunidade indígena sempre foi muito conflituosa. Os municípios geralmente possuem seus interesses políticos que nem sempre são relacionados com os interesses políticos indígenas, causando grandes desavenças e perdas para as comunidades indígenas. Esse fato fez com o movimento indígena se mobilizasse e repensasse o papel da escola *no que se refere a sua vinculação*. A tendência hoje no estado da Bahia é que, gradativamente, de acordo com a anuência das comunidades indígenas, suas escolas passem a ter vinculação estadual. É perceptível que o estado possui e tem o dever de oferecer melhores condições para o fortalecimento da educação escolar indígena específica e intercultural no estado (ARAUJO, 2013, p. 46).

As primeiras reivindicações de professores (as), surgem no ano de 1996 e no ano de 2002, no ano de 1996 elas se dão de forma mais sistêmica, no âmbito do Curso de Formação Inicial- Magistério Indígena - Programa que visou habilitar no magistério intercultural 90 professores(as) indígenas para atender a uma população estimada de 3.492 estudantes distribuídos pelos municípios de Banzaê, Muquém do São Francisco, Rodelas, Ibotirama, Glória, Euclides da Cunha, Serra do Ramalho, Porto Seguro, Santa Cruz de Cabrália, Itamaraju, Prado, Pau Brasil, Camacã, Itaju do Colônia, Camamu e Ilhéus (OLIVEIRA, 2019). O referido curso teve sua conclusão no ano de 2003 e logo na sequência, vieram as demandas para cursos de nível superior.

Nesse ínterim, surgiram os cursos de licenciatura intercultural indígena, os quais foram acessados por professores (as) indígenas – a Licenciatura em Educação Escolar Indígena (LICEEI), vinculada à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), oferecido desde 2009, e somente é reconhecido no ano em curso, através

do decreto nº 21.719 de 08 de novembro de 2022; e a Licenciatura Intercultural (LINTER) vinculada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), criado no ano de 2010, com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), edital de convocação nº 08 de 06 de abril de 2009, aprovado em portaria nº 100 de 06 de agosto de 2009.

As formações específicas propiciaram aos professores (as) instrumentos de luta, tornando-os agentes ativos na transformação da escola, num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade. Nesse contexto, os povos indígenas da Bahia reivindicam não só o direito à escola diferenciada, mas também o direito ao reconhecimento e oficialização no sistema educacional baiano de processos próprios de ensino-aprendizagem e avaliação, gestão escolar autônoma etnoterritorializada e carreira do magistério específica com ajustes salariais condizentes da profissão. Com isso, “pretendemos melhorar as condições de vida de nossas comunidades, reavivar a língua indígena, os costumes e as tradições de cada povo indígena” (ARAÚJO, 2013, p. 25).

Nos dias atuais, se constata que as escolas indígenas do Estado da Bahia buscam administrar um modelo de Gestão Escolar Territorializada, ancorada na relação entre territorialidade e gestão da escola, como estratégia para continuidade da comunidade em seu território de origem e a viabilização de projetos próprios de bem viver; o desenvolvimento de modelos de gestão comunitária e participativa pertinentes a arranjos sociais próprios dos povos e comunidades em que se insere a escola; foco na Política brasileira de educação escolar indígena; princípios que orientam a organização e gestão da educação escolar indígena no Brasil e na Bahia; sendo os grandes desafios desta gestão, a inserção da escola indígena no sistema educacional baiano e conciliar as particularidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas e as orientações gerais da Educação baiana e brasileira.

Dessa forma, professores (as) e gestores (as) indígenas, vêm construindo suas pedagogias educacionais a partir de epistemologias e estratégias didático pedagógicas próprias que transmitem os conhecimentos adquiridos e valorizam as práticas tradicionais, num caminho de:

Integração escola-comunidade, [...] metodologias de ensino e aprendizagem própria, calendários diferenciados e específicos e materiais didáticos específicos, estudo e ensino das línguas indígenas de cada povo, constituem elementos fundamentais para consolidação da EEI concebida nos princípios dos povos indígenas (ARAUJO, 2013, p. 24).

No entanto, quando confrontamos a análise da educação escolar indígena com análises sobre a educação na Bahia de um modo geral, no que se refere ao acolhimento no sistema educacional do estado, percebemos o enquadramento da educação escolar indígena no perfil da exclusão deste sistema e os desafios educacionais surgem na perspectiva da customização do referido sistema e não na integração da sua totalidade; percebemos um sistema educacional que não cabe as especificidades da educação escolar indígena; percebemos ainda, uma carreira do magistério indígena que desvaloriza o professores (as) indígenas. Neste sentido, melhorar os indicadores educacionais baianos está relacionado também ao empenho em melhorar a educação escolar indígena. Do mesmo modo que, para avançar no desenvolvimento humano e socioeconômico do Estado da Bahia, há a necessidade de inclusão dos povos indígenas no debate e na sua construção das políticas, respeitando suas especificidades, decisões e escolhas. Com essa reflexão, a educação escolar indígena é, sobretudo, condição para uma boa gestão desta significativa parcela territorial e populacional do Estado da Bahia.

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)

O DCRB foi construído ao longo do ano de 2018, com apoio do Itaú Social e em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação na Bahia (UNDIME/BA) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação da Bahia em dezembro de 2019. O DCRB é uma tentativa de tradução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo sido criado, a partir dele, o *Programa de (Re)Elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos*, movimentos de traduções do DCRB nos mais de 417 municípios baianos.

O DCRB está direcionado a partir da política de gestão por territórios de identidades, que desde o ano de 2007 organiza o planejamento das políticas públicas na Bahia, trazendo a promessa de respeito e inclusão às diferenças. A noção de Território utilizada no documento se ampara nas contribuições do geógrafo baiano Milton Santos, “que não se limita ao conjunto dos sistemas naturais, incorporando o lugar à identidade, ao sentimento de pertencer como sujeito histórico e político” (BAHIA, 2019:17), entendido como não estático, dinâmico, mobilizador de territorialidades, territorialização, reterritorialização e desterritorialização (BAHIA, 2019).

Seguindo essa política de gestão por territórios, a Bahia está dividida em 27 territórios de identidades, onde estão alocados seus municípios. Os territórios de identidades de organização das políticas públicas baianas são: Irecê, Velho Chico, Chapada Diamantina, Sisal, Litoral Sul, Baixo Sul, Extremo Sul, Médio Sudoeste da Bahia, Vale do Jiquiriçá, Sertão do São Francisco, Bacia do Rio Grande, Bacia do Paramirim, Sertão Produtivo, Piemonte do Paraguaçu, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Semiárido Nordeste II, Litoral Norte e Agreste Baiano, Portal do Sertão, Sudoeste da Bahia, Recôncavo, Médio Rio de Contas, Bacia do Rio Corrente, Itaparica, Piemonte Norte do Itapicuru, Metropolitano de Salvador e Costa do Descobrimento.

Além dos territórios de identidades, há na Bahia outros territórios, que negociam e surgem, quando necessário, em empreendimentos e políticas específicas, como os territórios turísticos (Costa do Cacau, Costa do Dendê, Costa das Baleias, entre outros) organizados pela agência de turismo da Bahia, a Bahiatursa. Um outro exemplo, e que tem ligação direta com a nossa discussão, é o território etnoeducacional *Yby Yara*, que em Tupi significa “Donos da Terra”, possuindo abrangência a todos os Povos Indígenas da Bahia, com a pactuação na gestão da EEI entre Instituições Governamentais, Não Governamentais e Povos Indígenas. Se por um lado os territórios de identidades possuem uma maior legitimidade na gestão das políticas públicas, outros territórios, como os citados acima, disputam noções e paisagens de territórios.

A discussão feita sobre território é útil à nossa reflexão, uma vez que uma das críticas dos povos indígenas da Bahia ao DCRB, localiza-se no não pertencimento na proposta do documento, demandando ao Estado a construção de um

Documento Curricular Referencial específico para a EEI na Bahia. Essa contestação do DCRB, feita pelos povos indígenas, tem sido uma maneira de “escapulirem da Base”, construindo traduções e interpretações outras, mesmo sob os espectros da BNCC e do Currículo Bahia.

Nessa reflexão, o território é compreendido como uma “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008), alinhado discursivamente, mediante dispositivos geopolíticos de controle das territorialidades e fins de governabilidade (SILVA, 2019). A maneira como o DCRB vem operando com os territórios de identidades tem sido na ordem do emolduramento, tomando-os como lugares compulsórios de identidades, incorporados em discursos de pluralidades. Contudo, tem nos parecido mais interessante, pensar na ótica das mobilidades, como propõe Rizvi (2015), tendo em vista que a ideia de território pode enclausurar experiências e partilhas. Falar de mobilidade é falar de movimento e fluxos que devem ser tratados como centrais na compreensão dos processos que reconstituem as comunidades indígenas e suas escolas. Isto requer pensar que, as políticas curriculares para a EEI são profundamente afetadas pelas dinâmicas de deslocamentos de suas comunidades, sejam eles por conflitos territoriais, intercâmbios e redes complexas de negociações entre mundos indígenas e não indígenas.

Rasuras e escapes na construção de um DCRB Indígena

As primeiras escolas para indígenas que se tem notícias no estado da Bahia são datadas na década de 1940, ainda sob a gestão do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Segundo Silva (2009), era uma educação escolar ofertada sem nenhuma preocupação com as etnias espalhadas pelo território baiano. Em 1970, dá-se a escolarização do Povo Tuxá de Rodelas, seguindo com a contratação de algumas professoras pela FUNAI, para trabalharem no Norte do estado com os Povos Kiriri, Kaimbé, Pankararé e Tuxá, sendo necessário ressaltar, que esta educação era ministrada por não indígenas, marcada ainda pela ideologia assimilacionista e integracionista (SILVA, 2014).

Somente na década de 1980, o Movimento Indígena baiano começa a se organizar, exigindo a incorporação de professores (as) indígenas em suas escolas. Contudo, é no início da primeira década do século XXI, que a Bahia adotará

políticas para a EEI, criando-se a Coordenação de EEI no estado. É com a coordenação de EEI que os povos indígenas na Bahia passarão a atuar diretamente nas decisões das políticas educacionais direcionadas às suas comunidades, sendo sempre movimentos de negociação e tradução. A Coordenação é eleita pelos representantes de cada povo indígena do FORUMEIBA, tendo como papel articular políticas educacionais para todos os trinta povos indígenas da Bahia.

É nesse movimento participativo da política educacional baiana, que o DCRB passou a ser rasurado, criando escapes diante de políticas curriculares endereçadas à EEI. Os povos indígenas da Bahia têm pontuado que a BNCC, e nem mesmo o DCRB, tratam das teias curriculares produzidas nas comunidades indígenas baianas, sendo uma promessa impossível o trato da diferença na “singular e plural Bahia” (BAHIA, 2019, p. 16), mesmo dentro do arcabouço de gestão da política educacional e curricular dos territórios de identidades. Não há possibilidade de construção da diferença, quando esta é tomada como normal e estável, a partir de significações e fixações no lugar, e as mobilidades tomadas como anormais, gerando territorialismos (RIZVI, 2015). Tais empreendimentos servem mais na reverberação de discursos construtores de uma “diferença entre” (BURBULES, 2012), do que propriamente uma enunciação da diferença.

O processo de rasura e escape construído pelos povos indígenas na Bahia tem se dado com reuniões, escritas coletivas e consultas públicas a partir de oficinas realizadas pelo *Google Meet*, onde os coletivos de professores indígenas partilham as discussões realizadas nas aldeias. As comunidades indígenas baianas tiveram as quatro doses da vacina contra o Coronavírus, no entanto, seminários e oficinas não podem ser realizados nas aldeias, tendo em vista o cumprimento dos protocolos sanitários de contenção da pandemia.

Em tempos de tentativas de centralizações curriculares, questionava-nos se o movimento de construção de um DCRB para a EEI não estaria na ordem das fixações de sentidos de currículos para as escolas indígenas na/da Bahia. Se por um lado, a ideia de construção de um DCRB para a EEI nos traz questionamentos e incômodos, por outro, entendemos e enxergamos como uma política curricular importante no reconhecimento da EEI na Bahia. Sem abandonar os incômodos, temos visto esse movimento na ordem do acontecimento (DERRIDA, 2004), que

gerou e tem gerado estranhamentos na construção de políticas curriculares na Bahia, arregaçando fronteiras, reconfigurando territórios e vazando certezas e controles.

Para não concluir...

Como conclusões provisórias, temos lido a construção de uma DCRB para a EEI, como tentativas de produções curriculares em contextos indígenas para além da BNCC, que tem produzido ressonâncias no cerceamento da diferença na EEI. São acontecimentos curriculares desencadeados pelos povos indígenas da Bahia, que tensionam discursos compulsórios encaminhados pela BNCC.

Se a BNCC tem sido direcionada como o único projeto curricular possível, colocando-se como a Base da educação brasileira, os povos indígenas da Bahia têm procurado caminhos possíveis na construção de paisagens curriculares que deem conta de seus projetos societários². Se a construção de um DCRB para a EEI, num primeiro momento possa parecer estranha, remetendo a um espelhamento do Currículo Bahia, temos a dizer que tal análise não dá conta e não aprofundando as redes complexas de tradução realizadas pelos povos indígenas em suas distintas comunidades, “uma negociação que será sempre política e que está na base dos processos democráticos” (MACEDO, 2006:347). São nos movimentos de tradução de políticas curriculares, que os povos indígenas na Bahia têm construído políticas de reconhecimento, entendendo que a questão não está em escapar das normatizações, mas, em construir outras normas, onde as possibilidades de construção de currículos para as diferenças, não sejam reduzidas em receituários de currículos diferenciados.

Referências

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e difusão do nacionalismo. São Paulo: Cia das Letras, 2008 (Trad. Denise Bottman).

ARAUJO, Rosilene Cruz de. **Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial**: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha. 2013. 140 f. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade). Salvador: UNEB, 2013.

ARAUJO, Rosilene Cruz de. CUNHA, Evilânia Bento da. **Educação Intercultural na**

² Projetos de vida diversos.

Escola Indígena Tuxá. Livro de Atas – Reunião de Antropologia do Mercosul - RAM XII / 2017. Experiências Etnográficas desafios e ações para o século XXI. Misiones. Argentina, 2017.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Superintendência de Políticas para Educação Básica. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Salvador: Secretaria de Educação, 2019.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena no século XX: da escola para os índios à escola específica e diferenciada. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BALL, S. J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, Parecer n. 14, 1999.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil.** 05 de out. 1988.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**, resolução, n. 003. 1999.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, lei n. 9.394, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília, MEC-SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, MEC, 1998.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação**, n. 10.172. 2001.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Decreto Presidencial nº. 6.891.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº. 14/1999.** Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 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.** Brasília, DF, 23 dez. 1996, Ano CXXXIV, n. 248.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001: Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do**

Brasil. Brasília, DF, 10 de jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Resolução CEB Nº. 3 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,** Brasília, DF, 13 abr. 1999.

BURBULES, Nicholas. “Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais”. In.: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org's.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** São Paulo: Cortez, 2012.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Revista Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n.02, pp. 485-515, 2005.

DERRIDA, Jacques. **La filosofía en una época de terror.** Diálogos con Jürgen Habermas y Jacques Derrida. Taurus: Buenos Aires, 2004.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742006000200004>

OLIVEIRA, Tayra Vieira Almeida de. A política de formação para professores indígenas e seus reflexos na Educação Escolar indígena do Povo Tuxá – Aldeia Mãe. In.: FERNANDES, Maria Floriza Sena; Et al (ORG'S). **Opará: rios, povos, resistências, pesquisas e saberes no sertão.** Paulo Afonso: UNEB/DEDC – Campus VIII – Departamento de Educação; 164 p.: il, (Série Opará: Etnosaberes, v. 3), Assis: Seike & Monteiro, 2019.

RIZVI, Fazal. Paradigma da Mobilidade e Pesquisas em Educação. In.: GULSON, Kalervo N.; CLARKE, Matthew; PETERSEN, Eva Bendix (Eds.). **Education Policy and Contemporary Theory: implications for research.** London: Routledge, 2015.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó:** processos de hibridização e biopolítica. 2019. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Humanidades/Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **As Relações de Interculturalidade entre Conhecimento Científico e Conhecimentos Tradicionais na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Diferença, interculturalidade e autosustentação na educação escolar indígena pataxó. In.: **Revista Tempos e Espaços Em Educação.** São Cristóvão, 4(9).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê.** Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2009. (Monografia de Graduação).