



“Educação como prática de Liberdade”:  
cartas da Amazônia para o mundo!

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA)  
SET-OUT 2021

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

9416 - Resumo Expandido - Trabalho - 40ª Reunião Nacional da ANPEd (2021)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

“ESCAPULINDO DA BASE”: TRADUÇÃO E DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Paulo de Tássio Borges da Silva - UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia

**“ESCAPULINDO DA BASE”: TRADUÇÃO E DIFERENÇA NA CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**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, busco entender quais paisagens curriculares (SILVA, 2019) têm se dado para a Educação Escolar Indígena na Bahia, no sentido de “escapulir” 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:** Educação Escolar Indígena. DCRB. Tradução. Diferença.

**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 em mais de uma década (dezesseis anos) 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, utilizo 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, apresento 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.

## **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, p. 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 Estado e Municípios. 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 me 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 duas 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-me 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 me traz questionamentos e incômodos, por outro, entendo e vejo como uma política curricular importante no reconhecimento da EEI na Bahia. Sem abandonar os incômodos, tenho 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, tenho 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 societários. Se a construção de um DCRB para a EEI, num primeiro momento possa parecer estranha, remetendo a um espelhamento do Currículo Bahia, tendo 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, p. 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).

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.

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

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.

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.

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. **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).