

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA CIÊNCIA**

Joana Inês Novaes

**Um olhar decolonial sobre Infância(s), Matemática(s) e Currículos
regionalizados da Bolívia**

Bauru
2024

Joana Inês Novaes

**Um olhar decolonial sobre Infância(s), Matemática(s) e Currículos
regionalizados da Bolívia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, Área de concentração em Ensino de Ciências e Matemática, da Faculdade de Ciências, Unesp, Câmpus de Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Educação para a Ciência.

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves.

Bauru
2024

DEDICATÓRIA

*Às crianças bolivianas e brasileiras.
Que nós, educadores, possamos construir
novos caminhos juntos! Que nossos passos,
por mais diversos que sejam, possam andar
pelos territórios das infâncias
de forma respeitosa e amorosa.*

N935o Novaes, Joana Inês
Um olhar decolonial sobre infância(s), Matemática(s) e currículos regionalizados da Bolívia / Joana Inês Novaes. -- Bauru, 2024
121 p. : il.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

1. 1.Autoetnografia. 2. Educação Infantil. 3. Decolonialidade. 4. Interculturalidade. 5. Educação Matemática. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE JOANA INÊS NOVAES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU

Aos 24 dias do mês de maio do ano de 2024, às 14 horas, por meio de videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de JOANA INÊS NOVAES, intitulada **Autoetnografia pela infância boliviana: um olhar decolonial para a Educação Matemática**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Orientador - Participação Virtual) do Departamento de Didática da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Unesp, Câmpus de Marília, Prof. Dr. ANTONIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA (Participação Virtual) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Profa. Dra. ANA CLÉDINA RODRIGUES GOMES (Participação Virtual) do Instituto de Educação matemática e científica (IEMCI) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual) do Departamento de Economia, Administração e Educação da Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias (FCAV) da Unesp, Câmpus de Jaboticabal, Profa. Dra. ANA TEREZA REIS DA SILVA (Participação Virtual) do Departamento de Teorias e Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. A banca examinadora decidiu, em acordo com a discente, alterar o título da tese de doutorado para **Um Olhar Decolonial sobre Infância(s), Matemática(s) e Currículos Regionalizados da Bolívia**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 HARRYSON JUNIO LESSA GONCALVES
Data: 24/05/2024 17:37:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização desse trabalho.

Aos meus amados de convivência diária, meu marido Varlei e minha filha Natássia, que em meio às turbulências da pesquisa acadêmica, acolheram-me, cuidando de minha saúde física e mental. Obrigada pela paciência, apoio e todo amor dispensado a mim. Vocês me impulsionam!

Aos meus amados pais Antônio (*in memoriam*) e Maria de Lourdes, que em meio à simplicidade, reconheceram o valor da educação e não mediram esforços para que eu estudasse, e me inspiraram a alçar voos cada vez mais altos.

Ao meu querido orientador Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, que me incentivou e apresentou formas outras de se fazer pesquisa. Obrigada pelo acolhimento, compreensão e provocações, que me fizeram sair do lugar, e pela sabedoria com que me orientou ao longo de meu percurso.

Aos queridos companheiros de viagem da Caravana para La Paz: Harryson, Marcela, Júlia, Ana Greice, Marcos, Ana Clédina e Narciso. Obrigada pelo companheirismo e apoio em todos os momentos da nossa viagem à Santa Cruz de La Sierra e La Paz.

Às queridas amigas de vida e do grupo de WhatsAPP "Estudar é bom", Sílvia Leticia e Marcelas (Santana e Ribeiro). Por nossas conversas/terapias, em que discutimos aspectos profundos das nossas vidas e pesquisas, que por vezes nos fizeram chorar, mas, também, que nos permitiu tratar de temas banais de forma leve e chorar, porém, de tanto rir. É... estudar é bom (kkkkkk).

À banca examinadora, Profa. Dra Deise Aparecida Peralta e a Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Dra. Ana Tereza Reis da Silva, Dr. Nelson Antonio Pirola e Dra. Luciana Aparecida de Araújo, que gentilmente se dispuseram a dedicar seu tempo na leitura da pesquisa e contribuir de forma significativa e generosa para a finalização desse estudo.

As minhas amigas queridas e de lida diária: Karina, Leandra e Deise, obrigada pelo apoio!

Ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC) e ao Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GP AE) pela presença em cada encontro, pelo conhecimento ampliado e apoio nas angústias e partilha das alegrias.

A minha família e amigos, por compreenderem as minhas ausências por alguns períodos dessa jornada acadêmica.

E, por fim, a todos que participaram, direta ou indiretamente, do desenvolvimento desse trabalho de pesquisa, enriquecendo o meu processo de aprendizado.

RESUMO

Esse relatório de pesquisa de doutoramento teve como objetivo criar, por meio da autoetnografia, uma experiência de pesquisa pautada nas afetações que me atravessaram, ao longo do processo de construção da compreensão da infância boliviana, articulando a educação infantil com a educação matemática, tendo como base a decolonialidade e a interculturalidade. A autoetnografia admite que o pesquisador traga para seu estudo a sua experiência pessoal no contexto das interações sociais e práticas culturais, dando visibilidade as suas emoções. Foi isso que procurei realizar ao longo da escrita, refletindo sobre as implicações e as inquietações que me tomaram na construção do caminho metodológico, até chegar à decisão de vivenciar e depois comunicar o processo de pesquisa por meio de uma autoetnografia que envolveu as minhas vivências e experiências. As diversas formas de adentrar o território boliviano, por meio da viagem ao país, das conversas informais e das visitas não oficiais aos departamentos educacionais, criaram condições para que eu pudesse desenvolver as leituras da legislação, dos textos curriculares e outros escritos com mais significado, ampliando a minha compreensão. As crianças, nos discursos dos textos curriculares, são consideradas como sujeitos de direitos dentro da família e da comunidade, um ser único em permanente desenvolvimento, com características próprias e participantes ativas na construção de sua própria história, em diálogo permanente com seu entorno. O documento orienta que a educação matemática deva ser desenvolvida a partir de diferentes experiências cotidianas da família e da comunidade, para favorecer o desenvolvimento de sua identidade cultural e linguística, no contexto em que vivem. As noções matemáticas destacadas no documento (tamanho, peso, volume, números, distância, espaço e tempo) devem ser articuladas em conjunto com o idioma materno, contribuindo para o desenvolvimento da língua e do pensamento, dentro da cosmovisão originária de sua história de vida e de seu contexto. Embora o sistema educacional não seja a única instituição social que deva reconhecer e expressar a diversidade cultural para promover a interculturalidade, talvez seja a única com maiores possibilidades de impactar a população em grande escala, principalmente as crianças. Ao olhar para os textos curriculares, notei que eles abrem a possibilidade para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, criando um espaço epistêmico, a partir dos conhecimentos e saberes elaborados pelas nações e povos do sul global, mostrando outras perspectivas para que se possa olhar para o conhecimento a partir de outras bases, compondo novas linhas de pensamento e posicionamentos. Durante a pesquisa, tive que me voltar constantemente a mim mesma, atenta aos sentidos e aos afetos que me detinham ou me faziam avançar e em muitos momentos me vi obrigada a voltar a minha essência, para me ver e entender os fenômenos que me cercavam. Tudo isso me permitiu explorar outros modos de produção durante a investigação, na relação estabelecida comigo mesma, compreendendo-me como parte do processo, conforme transitava pelos diferentes territórios: geográficos, metodológicos, teóricos, epistemológicos e o meu próprio território existencial. Como conclusão, entendo que algo em minha subjetividade mudou, impactando o meu modo de enxergar o mundo e a cultura.

Palavras-chave: Autoetnografia. Educação infantil. Decolonialidade. Interculturalidade. Educação Matemática.

RESUMEN

El objetivo de este informe de investigación doctoral es crear, a través de la autoetnografía, una experiencia de investigación basada en los afectos que me atravesaron a lo largo del proceso de construcción de una comprensión de la infancia boliviana, articulando la educación parvularia con la educación matemática, desde la decolonialidad y la interculturalidad. La autoetnografía permite al investigador aportar a su estudio su experiencia personal en el contexto de las interacciones sociales y las prácticas culturales, incluyendo la visibilidad de sus emociones. Eso es lo que he tratado de hacer a lo largo de este escrito, reflexionando sobre las implicaciones y preocupaciones que he tenido mientras construía el camino metodológico hasta llegar a la decisión de experimentar y luego comunicar el proceso de investigación a través de una autoetnografía que involucrara mis diversas experiencias. Las diferentes formas de ingresar al territorio boliviano, ya sea a través de viajes al país, conversaciones informales as visitas no oficiales a departamentos educativos, crearon las condiciones para que pueda desarrollar lecturas más significativas de la legislación, textos curriculares y otros escritos, ampliando mi comprensión. En los discursos de los textos curriculares, el niño es considerado un sujeto de derechos dentro de la familia y la comunidad, un ser único en permanente desarrollo, con características propias y participante activo en la construcción de su propia historia, en permanente diálogo con su entorno. El documento aconseja que la educación matemática se desarrolle a partir de diferentes experiencias cotidianas en la familia y la comunidad, para favorecer el desarrollo de su identidad cultural y lingüística en el contexto en el que viven. Las nociones matemáticas destacadas en el documento (tamaño, peso, volumen, números, distancia, espacio y tiempo) deben articularse junto con la lengua materna, contribuyendo al desarrollo del lenguaje y el pensamiento dentro de la cosmovisión, la historia vital y el contexto originales. Si bien el sistema educativo no es la única institución social que debe reconocer y expresar la diversidad cultural para promover la interculturalidad, es quizás la única con mayores posibilidades de impactar a gran escala en la población, especialmente en los niños. Cuando observé los textos curriculares, noté que abrían la posibilidad para el desarrollo del pensamiento decolonial, creando un espacio epistémico basado en los conocimientos y saberes desarrollados por las naciones y pueblos del sur global, mostrando otras perspectivas para que podamos mirar el conocimiento desde otras bases, componiendo nuevas líneas de pensamiento y posiciones. Durante la investigación tuve que volver constantemente a mí misma, atenta a los sentidos y afectos que me frenaban o me hacían avanzar; en muchos momentos me vi obligada a volver a mi esencia para verme y entender los fenómenos que me rodeaban. Todo esto me permitió explorar otros modos de producción durante la investigación, en la relación establecida conmigo misma, entendiéndome como parte del proceso al transitar por los diferentes territorios: geográfico, metodológico, teórico, epistemológico y mi propio territorio existencial. Concluyo que algo en mi subjetividad cambió, impactando mi forma de ver el mundo y la cultura.

Palabras clave: Autoetnografía. Educación parvularia. Decolonialidad. Interculturalidad. Educación matemática.

ABSTRACT

The aim of this doctoral research report is to create, through autoethnography, a research experience based on the affections that crossed me throughout the process of building an understanding of Bolivian childhood, articulating early childhood education with mathematics education, based on decoloniality and interculturality. Autoethnography allows the researcher to bring to their study their personal experience in the context of social interactions and cultural practices, including the visibility of their emotions. That's what I've tried to do throughout this writing, reflecting on the implications and concerns that I've had while constructing the methodological path until I came to the decision to experience and then communicate the research process through an autoethnography that involved my various lives and experiences. The different ways in which I entered Bolivian territory, whether through traveling to the country, informal conversations or unofficial visits to educational departments, created the conditions for me to develop more meaningful readings of legislation, curricular texts and other writings, broadening my understanding. In the discourses of the curriculum texts, children are considered to be subjects of rights within the family and the community, a unique being in permanent development, with their own characteristics and active participants in the construction of their own history, in permanent dialogue with their surroundings. The document states that mathematics education should be developed from the different daily experiences of the family and community, to encourage the development of their cultural and linguistic identity in the context in which they live. The mathematical notions highlighted in the document (size, weight, volume, numbers, distance, space and time) should be articulated together with the mother tongue, contributing to the development of language and thought within the original worldview, life history and context. Although the education system is not the only social institution that should recognize and express cultural diversity in order to promote interculturality, it is perhaps the only one with the greatest possibilities of impacting the population on a large scale, especially children. Looking at the curricular texts, I noticed that they open up the possibility of developing decolonial thinking, creating an epistemic space based on the knowledge and know-how developed by the nations and peoples of the global south, showing other perspectives so that we can look at knowledge from other bases, composing new lines of thought and positions. During the research I had to constantly return to myself, attentive to the senses and affections that held me back or made me move forward. At many moments I was forced to return to my essence, to see myself and understand the phenomena that surrounded me. All of this allowed me to explore other modes of production during the investigation, in the relationship established with myself, understanding myself as part of the process as I moved through the different territories: geographical, methodological, theoretical, epistemological and my own existential territory. I conclude that something in my subjectivity changed, impacting on my way of seeing the world and culture.

Keywords: Autoethnography. Early childhood education. Decoloniality. Interculturality. Mathematics education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – À espera, na fronteira.....	12
Figura 2 – Divulgação de curso.....	35
Figura 3 – Escritório de Imigração.....	46
Figura 4 – Bandeiras Nacionais.....	46
Figura 5 – La Paz.....	46
Figura 6 – Criadora de mundos.....	50
Figura 7 – Troca de experiências.....	51
Figura 8 – Campanha vacinal.....	54
Figura 9 - <i>Cholets</i> em <i>El Alto</i>	55
Figura 10 – Vista da montanha Illimani.....	58
Figura 11 – Reprodução de reportagem.....	63
Figura 12 – Edital da Revista <i>Comunidad</i>	87
Figura 13 - Fotografia dos grafites na Avenida <i>Banzer</i> em <i>Santa Cruz de La Sierra</i>	92
Figura 14 – Ensino de número em <i>Aymara</i>	97
Figura 15 – Pés a caminho.....	108

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA.....	12
IMPLOÇÃO.....	15
ESCAVAÇÕES.....	26
TRAVESSIA.....	46
PONTO DE CHEGADA: PAISAGENS OUTRAS.....	108
REFERÊNCIAS.....	113

Ponto de partida

Figura 1 - À espera, na fronteira



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Após uma jornada com muitas idas e vindas, escritas e reescritas, apresento nesse relatório de pesquisa de doutoramento, a versão final da minha autoetnografia, que comunica o meu processo de construção da compreensão da infância boliviana e da educação matemática proposta nos textos curriculares, apresentando as afetações que me atravessaram ao longo de todo esse percurso acadêmico que, para mim, representou uma viagem.

A metáfora da viagem aparece no processo e no produto dessa autoetnografia. Portanto, essa breve introdução, intitulada *Ponto de Partida*, faz as vezes de um aviso aos viajantes e toma a forma de um convite, destinado a quem se interessar a viajar comigo por meio da leitura.

Você se deparará com padrões tipográficos diferentes nas letras do texto, que ora escrevo usando o formato convencional e ora escrevo com fontes diferenciadas que subvertem os moldes conhecidos. Utilizei esse recurso para expressar meus pensamentos e inquietações, reproduzir outras escritas, transcrever diálogos, relatar fatos ou retomar textos. Nas transições de temas ou nos destaques de tópicos, procurei utilizar fotografias das estampas dos *aguayos*¹, adquiridos na Bolívia.

Também fiz a opção, depois de muitas idas e vindas, de distribuir o texto em quatro seções, sem o estabelecimento de capítulos, que foram denominadas como *Implosão*, *Escavações*, *Travessia* e *Paisagem*. Na abertura de cada uma delas trago poemas, fotografias do meu acervo pessoal, imagens, elementos esses que, de alguma maneira, tocaram-me ao longo da minha existência e me auxiliaram a dar vazão às minhas afetações durante esse percurso. A autoetnografia admite que o pesquisador traga para seu estudo a sua experiência pessoal, no contexto das interações sociais e práticas culturais, incluindo a visibilidade das suas emoções

Na seção *Implosão*, apresento as diferentes fases da minha vida, discutindo aspectos sociais, culturais e políticos que contribuíram para a minha formação existencial, entrelaçando a trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Na seção *Escavações*, reflito sobre as implicações e as inquietações que me tomaram na construção de um caminho metodológico até chegar à decisão de vivenciar e comunicar o processo de pesquisa por meio de uma autoetnografia, apresentando e discutindo, ainda que brevemente, os pressupostos teóricos da etnografia, da etnografia de arquivos, da cartografia e da autoetnografia. E, por fim, apresento o objetivo traçado para essa investigação: criar, por meio da autoetnografia, uma experiência de pesquisa pautada nas afetações que me

¹O *Aguayo* Boliviano Tradicional é uma peça de vestuário de significado profundo na cultura boliviana. Feito com lã de alpaca ou lã de ovelha, o *aguayo* é um tecido colorido, fabricado em teares manuais, com padrões e cores tradicionais, que refletem a identidade cultural das comunidades indígenas (Disponível em: <https://site.boliviacultural.com.br/noticia/aguayo-andino>. Acesso em: 02/04/2024).

atravessaram ao longo do processo de construção da compreensão da infância boliviana, articulando a educação infantil com a educação matemática, tendo como base a decolonialidade e a interculturalidade.

Na sequência, apresento a terceira seção, *Travessia*, que partilhará a experiência de adentrar no território boliviano por diferentes maneiras: por meio de uma conversa informal com duas professoras bolivianas, uma viagem ao país, que envolveu visitas não oficiais aos departamentos educacionais, universidades, entidades sociais e, por fim, as descobertas proporcionadas pela leitura da legislação, dos textos curriculares e outros escritos.

De modo complementar, essa seção também trará a esquematização dos dados presentes nos documentos e nas propostas curriculares com uma descrição densa, destacando pontos que despertaram minha atenção e abriram espaço para outras vozes para além dos discursos oficiais do Estado, analisando como a educação matemática é direcionada e como a decolonialidade² e a interculturalidade são apresentadas nesses documentos.

E, por fim, a última seção, *Paisagem*, traz um retorno a mim mesma, com a análise das paisagens que me afetaram ao longo do processo e como elas reverberam em mim, refazendo o meu território existencial.

Espero que essa produção acadêmica proporcione a você, leitora ou leitor, a compreensão de que utilizei a minha experiência pessoal para compreender a experiência cultural. Nesse processo construí saberes e conhecimentos, partindo da minha experiência no encontro com saberes e conhecimentos de outros grupos socioculturais.

Boa leitura!

Joana Inês Novaes

²Não há uma posição unânime com relação à tradução para espanhol e português do termo descolonial e decolonial, em relação ao prefixo “des”. Fiz a escolha de fazer uso do termo “decolonial” com o objetivo de manter o sentido original cunhado nas línguas espanhola e inglesa e que compreende o pensamento, giro, prática ou inflexão coloniais. Para Catherine Walsh (2009, p.15-16), não se pode superar um momento colonial pelo pós-colonial, porque seus padrões permanecem presentes na sociedade. O termo decolonial aponta um caminho contínuo de luta para transgredir e insurgir.

Implosão

Um dia, em algum lugar, uma mulher disse a alguém que esperava. Algo ali sobrou. Parecia só uma palavra, mas era você. Depois, alguém inventou a palavra composta que ficou sendo seu nome para, quando chegasse o tempo, pegarem a sua mão e desenharem a primeira letra. Por tudo isso, você ficou sendo um acumulador alfabético: rabiscaram-lhe receituários em lindas e ilegíveis fórmulas, presentearam a você com gastas honrarias em papel diploma, decidiram sua vida num monograma escolar. Também pela ordem alfabética, classificaram sua inteligência, seu gênero, seu endereço, sua qualidade sanguínea. Em letra de forma, conferiram dignidade aos seus sacramentos. Em vão, você tomou posse de inúmeras coisas, sempre muito verborrágico, reconhecendo firmas e repetindo o manuscrito afetado à guisa de estilo, e foi perdendo outras tantas, às vezes sem nome. Em vão, porque o mesmo fonema caótico do choro inicial irá retornar quando palavras não conseguirem domar a força dos ciclos disléxicos e você, analfabeto da vida, deparar-se com o profundo silêncio do vocábulo que foge.

(Justino, 2022, p.14).

O relato a seguir pretende trazer um olhar provisório sobre mim e desvelar trechos que contribuíram para a minha formação existencial. Além disso, destaca fases da minha vida, entrelaçando a trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Não tem, de forma alguma, a pretensão de romantizar ou florear minha trajetória, tampouco de resvalar pelo caminho discursivo da meritocracia, mas, sim, de destacar os pontos essenciais de minhas vivências, que me transformaram e me constituíram na mulher que sou hoje.

Por vezes, nessa volta ao passado, foi preciso vasculhar o terreno, fazendo descobertas a poucos metros, logo na superfície; em outros momentos, foi preciso ir um pouco mais fundo, implodir a terra, retirar pedras, entulhos... e aos poucos foram revelados resquícios da infância e adolescência. Sempre fui movida pelo meu não entender, desde menina... sempre curiosa frente às relações da natureza, fatos, conceitos, palavras que não entendia. E, quando algum entendimento surgia, logo já partia para outro “não entendimento”.

Nasci em uma família cujos pais haviam migrado do interior baiano, ainda crianças, para a pequena cidade de Onda Verde, na região de São José do Rio Preto, Estado de São Paulo, entre as décadas de 1940 e 1950. Chegaram com suas famílias para se estabelecerem como trabalhadores rurais, nas fazendas de café, em períodos diferentes. Meu pai veio adolescente da região de Caculé, juntamente com seus pais e quatro irmãos; minha mãe, da região de Água Quente, outro extremo baiano, chegou aos sete anos de idade com sua mãe viúva, sua irmã gêmea e dois jovens irmãos, que vieram ao encontro dos mais velhos, que já residiam por aqui.

Minha mãe e meu pai tiveram poucas oportunidades de estudar. Ela fez somente o primeiro ano primário; ele aprendeu a ler já adulto, no antigo curso MOBREAL³. Minha mãe sempre dizia que nunca se casaria com um baiano; porém, apaixonou-se por um e em dois meses de namoro fugiram para se casar. Ele com 28 anos; ela com 18. Dessa união nasceram cinco filhos, três mulheres e dois homens: Carlos, Aparecida, Maria, Joana e Marcos. Sou a quarta filha do casal. Nasci em 1975, numa madrugada fria do dia 24 de junho, em uma fazenda no interior de Mato Grosso, no município de Rondonópolis.

A chegada de meus pais a Rondonópolis se deu exatamente um mês antes do meu nascimento, atraídos que foram pela promessa de que ele trabalharia na terra e receberia um bom salário. Com essa ideia, acreditaram que em poucos anos também teriam meios de adquirir um pequeno sítio ou fazendinha.

³Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): foi instituído pelo decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, durante a ditadura militar no governo de Costa e Silva. O projeto tinha como objetivo promover a alfabetização funcional de pessoas acima de 15 anos, por meio de cursos especiais, com duração prevista de nove meses (Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 ago. 2023).

Porém, a realidade se mostrou mais difícil do que o sonho ou a promessa e, após um ano de duro trabalho, em uma árdua condição de sobrevivência, principalmente de acesso a recursos de saúde e às dificuldades enfrentadas pelos meus irmãos mais velhos para estudar, meus pais tomaram a resolução de retornarem para Onda Verde, no Estado de São Paulo, onde fui registrada.

Pois é... Na minha certidão de nascimento consta que sou natural de Onda Verde, porque minha mãe ficou traumatizada com essa experiência e não autorizou que meu pai me registrasse no cartório de Rondonópolis. Portanto, somente passei a “existir” oficialmente um ano e meio após minha chegada ao mundo...E foi na zona rural, entre os municípios de Onda Verde e Altair, que vivi minha infância.

Nas minhas raízes crianceiras, aprendi a observar fenômenos e, parafraseando o escritor sul-mato-grossense Manoel de Barros (2015), o meu quintal era maior que o mundo, pois eu admirava tudo que existia nele, que continha todo o meu mundo particular. Vivi minha primeira infância nos quintais das fazendas das casas em que morei: “Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas” (Barros, 2010, p.187).

Aprendi a conhecer a natureza brincando e observando, rodeada por mangueiras, laranjeiras, roseiras, jabuticabeiras, pés de abacate e chuchu. E, assim, cresci brincando no chão, entre formigas, galinhas, bichos-de-pé, juntamente com meus companheiros de infância, que eram meu irmão mais novo e as crianças da vizinhança.

Portanto, o meu quintal foi minha escola de educação infantil, pois, nessa época, o acesso a essa etapa educacional era somente para as crianças da cidade. Assim, trago dessas lembranças as brincadeiras de casinha, comidinhas de folhas e barro, esconde-esconde, escolinha, que foram as minhas primeiras experiências com a arte, pela transformação dos elementos da natureza, e com as histórias criadas para os enredos das brincadeiras.

A propósito, discussões atuais apontam para a necessidade da reconstrução dessa relação entre a infância e a natureza⁴, pois ela resulta em memórias que indicam as travessias

⁴Muitos pesquisadores na atualidade apontam em seus estudos a necessidade de olharmos para a potência da natureza no desenvolvimento infantil, indicando a necessidade de as crianças brincarem e explorarem a natureza: TIRIBA, L. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p. 208-209, 2005; PIORSKI, G. **Brinquedos do Chão: a natureza, o brincar e o imaginário**. São Paulo: Editora Peirópolis, 2016; LOUV, R. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza**. São Paulo: Aquariana, 2016.

necessárias para a construção de um currículo vivo, que apoie as infâncias das crianças com sede de conhecer e compreender o mundo.

Aos sete anos de idade, iniciei meu processo de alfabetização em uma escola isolada⁵, na qual estudei até a antiga terceira série. Aos nove, mudamo-nos definitivamente para a cidade de Onda Verde, e aí passei a estudar formalmente. O ensino tinha outra organização, uma turma em cada série, horários rígidos e bem-marcados.

Nessa transição entre as escolas, tive algumas dificuldades relacionadas ao entendimento da Matemática, mais precisamente quanto ao conhecimento do campo multiplicativo, que exigia memorização, mas não entendimento (a famosa tabuada e sua relação com a divisão).

Mas, com a orientação da professora e o apoio e incentivo de minha mãe e da minha teimosia, que não admitia o “não entendimento” de algum saber, aos poucos fui avançando e superando os obstáculos com os multiplicandos, multiplicadores, quociente etc. E, em pouco tempo, já me destacava entre os alunos da sala e colaborava com os colegas que apresentavam alguma dificuldade.

Nesse período, meus pais trabalhavam nas fazendas próximas à cidade, na colheita de cana e laranja. Saíam de madrugada de casa e seguiam com outros companheiros de lida para o trabalho, os famosos boias-frias⁶, e eu tinha como função limpar a casa e esquentar o almoço para mim e meu irmão mais novo.

Então minha rotina era a seguinte: escola em um dos períodos e, no outro, eu cuidava da casa e assistia TV (era meu passatempo favorito). Deliciava-me ao assistir aos programas de televisão típicos dos anos 1980: desenhos animados, novelas, filmes etc., mas o aparelho fatidicamente foi deixando de funcionar, até que se quebrou de vez e, como não tínhamos recursos para consertá-lo, essa diversão foi deixada de lado e passei a frequentar a biblioteca da cidade.

O local se tornou meu espaço favorito e lá passei grande parte do final da minha infância e adolescência. Por meio da leitura e das experiências proporcionadas por ela, meu mundo se expandiu e me descobri uma leitora voraz, devorando vários livros, o que foi essencial para minha formação. Conheci outras civilizações, viajei, sonhei, sofri, amei e notei que outros

⁵A escola isolada foi o primeiro tipo de escolaridade possível para as zonas rurais. Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data do século XIX e se perpetua até os dias de hoje, embora existam apenas vagas notícias sobre a educação rural, na história da educação brasileira (Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/1055-2703-1-pb.pdf>. Acesso em 17 jan. 2022).

⁶O termo boia-fria se refere aos trabalhadores temporários, recrutados para trabalhar em colheitas, que geralmente vivem em áreas periféricas dos municípios.

mundos eram possíveis. A estima e o apreço pelos livros e pela leitura me acompanham até hoje.

Aos 16 anos, como várias adolescentes no Brasil e na América Latina, interrompi meus estudos por conta de uma gravidez precoce⁷, o que acabou me levando a um casamento e, também, a uma mudança para a cidade de São José do Rio Preto, no Estado de São Paulo. Porém, a gravidez não teve êxito e pouco tempo depois perdi o bebê.

Assim, no período entre os 16 e 17 anos, devido à falta de qualificação e por não ter finalizado o Ensino Médio, fui trabalhar como empregada doméstica e faxineira em várias casas da cidade. De acordo com os dados levantados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), as trabalhadoras domésticas representam uma grande parcela da força de trabalho mundial; entretanto, estão entre o grupo das mais vulneráveis. A América Latina e Caribe contam com 18 milhões de trabalhadores domésticos, dos quais 88% são mulheres. Essa forma de labuta representa 27% da ocupação feminina⁸.

Quanto aos estudos, somente retornei mais tarde, após me tornar mãe de uma linda filha e me divorciar, aos 22 anos. Nesse novo papel, o de mãe, senti a necessidade de abrir novos caminhos para mim e para minha filha Natássia, o que somente poderia ocorrer por meio do estudo. Mas, como cuidar e educar uma criança e, ao mesmo tempo, trabalhar e estudar?

Contei então com uma rede de apoio familiar, principalmente na figura de minha mãe e de meu pai, que me acolheram, a mim e a minha filha, e me apoiaram fortemente na minha decisão de concluir os estudos.

Dessa forma, voltei a estudar, por meio do Telecurso 2000⁹, que era um curso de Ensino Médio à distância, com material didático próprio, que o aluno poderia adquirir e organizar em seu tempo livre e, nos períodos pré-estabelecidos, deveria comparecer a uma unidade escolar

⁷Na década de 1990, a média brasileira de gravidez na adolescência era de 80%. Hoje, a proporção latino-americana, que é de 66,5 bebês nascidos de mães adolescentes a cada mil meninas de 15 a 19 anos, é considerada a segunda maior do planeta, atrás apenas da África Subsaariana (Disponível em: <https://www.gove.digital/outras-tematicas/gravidez-na-adolescencia-no-brasil/>). Acesso em: 15 maio de 2022). Já uma pesquisa de 2016, realizada em parceria com o Ministério da Educação, a Organização dos Estados Ibero Americanos (OEI) e a Faculdade Latino-Americana de Ciências (Flacso) aponta que a gravidez é um dos três principais elementos que afastam as jovens brasileiras (de 15 a 29 anos) dos estudos. Entre as meninas, 18,1% indicaram a gravidez como o principal motivo. Já entre os meninos da mesma faixa etária, somente 1,3% (Disponível em: <https://flacso.org.br/2016/02/02/gravidez-e-responsavel-por-18-da-evasao-escolar-entre-meninas/>). Acesso em: 03 fev. 2023).

⁸O trabalho doméstico é uma das ocupações com níveis de remuneração mais baixos no mundo, com médias de salário abaixo da metade do salário padrão do mercado de trabalho. Em 2015, 88,7% dos trabalhadores domésticos entre 10 e 17 anos no Brasil eram meninas, e 71% eram negros (Disponível em: <https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-domestico/lang--pt/index.htm>). Acesso em: 03 fev. 2023).

⁹O Telecurso foi um programa educacional brasileiro de educação à distância, mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP. O propósito da iniciativa era levar educação básica a quem não possuía acesso formal e presencial, como no caso dos moradores de municípios distantes e de pessoas em situação de defasagem idade-ano (Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Telecurso>). Acesso em: 19 fev. 2023).

do Serviço Social da Indústria para realizar o exame. Foi assim que, como meu falecido pai, que se valeu de um curso em período fora do habitual para se alfabetizar, eu também fiz o mesmo, para vencer a situação de defasagem, e consegui concluir o Ensino Médio no período de um ano.

Destaco que não escrevo isso para romantizar minha trajetória, mas para fazer uma crítica ao sistema escolar, que ignora essa realidade brasileira, pois permanecer estudando é um desafio quando se é mãe solo, pobre e periférica.

Daí em diante, desde os 18 anos venho trabalhando em áreas relacionadas à educação: primeiramente em uma creche, quando elas ainda estavam sob a regulação da assistência social, em que atuei, à época, por um ano e meio, como monitora.

Depois disso, fui trabalhar em uma organização social que estava iniciando um trabalho de estimulação sensorial para crianças com múltiplas deficiências. Nesse espaço aprendi muito sobre desenvolvimento humano e educação, conheci ótimos profissionais, de diferentes áreas, que muito me incentivaram e apoiaram para que eu cursasse uma faculdade.

Assim, essas vivências me moveram para me matricular no curso de Pedagogia na Faculdade Dom Bosco, em Monte Aprazível, uma cidade da região, próxima a São José do Rio Preto. Até concluir a faculdade, foram três anos de idas e vindas diárias, acordando às 5h30, trabalhando oito horas por dia, indo direto para a faculdade para retornar às 11h30 da noite.

Nesse período, alguns acontecimentos se sucederam quase que concomitantemente: o falecimento de meu pai em 2001, o encontro com Varlei, meu grande amor e companheiro de vida, finalização dos estudos da faculdade e promoção no trabalho, em que passei a atuar como professora e não mais monitora.

Então, entre os anos de 2003 e 2005, prestei dois concursos: o primeiro, para o cargo de Professor Orientador de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos da rede SESI, e o segundo, para o cargo de Professor de Educação Básica I, na rede estadual paulista. Assumi os dois cargos em fevereiro de 2006, quase que simultaneamente. Assim como muitas professoras e professores do Brasil¹⁰, precisei me equilibrar em mais de um emprego para me manter.

Portanto, entre 2006 e 2010 atuei em dois segmentos educacionais distintos: no período da tarde, lecionava para as crianças da antiga 3ª série e, à noite, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com os anos finais do Ensino Fundamental.

¹⁰Em 2013, a Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*) levantou que o Brasil está entre os países pesquisados em que os professores dos anos finais do Ensino Fundamental trabalham em mais de uma escola. Em 2013, a porcentagem era 25%; já em 2018, foi de 20% (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/talis/resultados> Acesso em: 10 mar. 2023).

No EJA, ao trabalhar com jovens e adultos que em algum momento da vida tiveram que deixar os estudos, deparei-me com lindas histórias de vida, entrelaçadas pela educação, no mesmo programa educacional que auxiliou minha formação, e esse percurso foi muito significativo para mim.

Em 2008, prestei um novo concurso, agora para o cargo de coordenadora pedagógica na rede municipal de São José do Rio Preto, e em 2010 veio a convocação. Após anos atuando como professora no Ensino Fundamental, tive que assumir a coordenação pedagógica na Educação Infantil, o que se constituiu em um duplo desafio: instituir-me como coordenadora e, ao mesmo tempo, aprender sobre outra etapa da educação básica, da qual tinha pouco conhecimento e vivências.

Nesse momento, precisei me apropriar da pedagogia da infância e suas diferentes linguagens, em um processo de contínuas reconstruções profissionais, tendo sempre como compromisso a formação docente.

A formação docente é a principal ação de um coordenador pedagógico e, por conta dela, desempenhei outras funções relacionadas, na Secretaria municipal de Educação: a de formadora de professores dos anos iniciais, formadora de coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e coordenação de grupo das equipes formativas.

Atualmente, estou como Assistente de Programas e Projetos na Diretoria Pedagógica, função que se liga a todas as ações pedagógicas em rede, dentre elas, a formação na Educação Infantil. Ao longo dos anos e das vivências em um emaranhado de relações que envolviam a formação de professores e coordenadores pedagógicos, também passei por estudos sobre políticas curriculares, infância, papel da coordenação pedagógica etc.

Toda essa trajetória e mobilizações me encaminharam para o Mestrado, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPGEPF), programa interunidades da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP), envolvendo os campi de São José do Rio Preto (IBILCE¹¹), de Ilha Solteira (FEIS¹²) e de Jaboticabal (FCAV¹³), inicialmente como aluna especial e, no ano subsequente, como discente regular na linha de pesquisa de Educação Matemática.

No Mestrado, sob a orientação da professora doutora Deise Aparecida Peralta, desenvolvi uma pesquisa cujo objetivo foi investigar as percepções dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de São José do Rio Preto, a respeito do

¹¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, câmpus de São José do Rio Preto (IBILCE).

¹² Faculdade de Engenharia da UNESP, câmpus de Ilha Solteira (FEIS).

¹³ Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias da UNESP, câmpus de Jaboticabal (FCAV).

processo da reforma curricular da Educação Infantil brasileira e da participação desses educadores nessa reorganização, juntamente com as demandas formativas que poderiam surgir com a implantação.

A pesquisa, além de ser desenvolvida por meio de entrevistas individuais e coletivas, também se orientou pela análise dos documentos curriculares em diferentes instâncias: nacional, estadual e municipal. Foi um processo muito formativo, pois em um espaço de dois anos pude aprender sobre a metodologia científica e encaminhamentos diversos, antes de fechar esse ciclo acadêmico. Após essa etapa, com todo esse percurso entrelaçado, encaminhei-me para o doutorado.

Assim, ainda em 2019, prestei a prova para acesso ao doutorado, com intenção de dar continuidade à pesquisa sobre a implantação curricular no Brasil, caminho já iniciado, em que havia construído certo conhecimento no terreno em que adentraria.

Aprovada! Orgulhosa! Ansiosa! E, no dia 05 de março de 2020, matriculei-me no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (PPGEaC)¹⁴ da UNESP¹⁵, com muitos anseios projetados. Pensava em quais disciplinas cursar, na organização dos calendários, nas viagens para Bauru. Zona de conforto. Certezas. Porém, o projeto inicial foi reconfigurado pelas circunstâncias, e os caminhos tomaram uma outra direção.

Nesse contexto, as datas que trago na memória me ajudam a evocar lembranças que iniciaram a minha imersão na pesquisa doutoral: dia 5 de março de 2020, matrícula nas disciplinas condensadas, que seriam cursadas presencialmente em abril e julho, pesquisas de hotéis, solicitação de férias no trabalho, tudo encaminhado.

Porém, no dia 17 de março de 2020, no Brasil, fomos surpreendidos por um fato que impactou vários lugares e vidas no globo terrestre, pois um vírus que se espalhou pelo planeta, em um curto espaço de tempo, obrigou-nos ao afastamento físico, afetando nossas vidas em diferentes âmbitos: pessoal, familiar e acadêmico.

Foi um momento em que tivemos que descobrir outros meios para estudar, trabalhar, socializar e pesquisar. Foram períodos que se tornaram nebulosos em minha memória. Muitas vezes confundo os anos de 2020 e 2021, os mais ferrenhos da pandemia, em que tivemos perdas de amigos, enfrentamento de internações de parentes, aumento exaustivo na carga de trabalho, medo de contrair o coronavírus... Todos esses fatores talvez tenham me afetado de maneira que explique essa minha dificuldade em escrever sobre esse período e a pesquisa

¹⁴ Sob a orientação do professor doutor Harryson Júnio Lessa Gonçalves.

¹⁵ Faculdade de Ciências da UNESP, câmpus de Bauru (FC).

Para tentar dar conta dessa passagem, evoco as *palabras* de Norma Mayorca, escritora e professora boliviana, com o poema *Como cuesta tallar la palabra*, ou “Como custa esculpir a palavra”, para narrar a imersão em um processo de pesquisa que me afetou profundamente. Mais ainda, como custa expressar a profundidade disso em um contexto de pandemia: “Cómo cuesta/ tallar la palabra,/agua clara, diáfana y auténtica./ Palabra vestida de verbo/ palabra que vibra,/ que en silencio/ canta, baila, habla/ pala-abra/ abra y labra/ la palabra” (Mayorca, 2012, p.19).

Nesse período, as disciplinas que seriam desenvolvidas de forma presencial tiveram que migrar para as plataformas digitais, então alunos e professores precisaram aprender como se portar nesse novo contexto, o virtual, que por vezes trouxe sofrimento latente para ambos os lados, a ponto de ficarmos mais de nove horas conectados, cursando uma disciplina condensada.

Além disso, conta-se também a dificuldade de se trabalhar 40 horas semanais na formação de professores e de coordenadores da rede municipal de São José do Rio Preto. A tela de um computador se tornou a sala de aula, a sala de trabalho, a sala de reunião pedagógica e a sala de terapia, pois partilhávamos o sofrimento físico e psicológico ocasionado pela nova situação.

Com o andamento de tais circunstâncias, meu orientador, professor Harryson, aproximou-me dos documentos curriculares bolivianos, pois ele já vinha desenvolvendo várias pesquisas sobre currículos, em contextos sul-americanos, e sabia que, em minha trajetória, eu já me dedicava a análises curriculares. Então ele me trouxe um convite para participar de uma pesquisa maior, intitulada “Estudo Comparativo sobre o Ensino de Matemática em Reformas Educacionais da Educação Secundária na América Latina: Bolívia, Brasil e México”¹⁶.

A nova proposta de estudo seria a de olhar outros modos de se construir o currículo, em outros contextos da América Latina, mais precisamente na Bolívia... Interessante! Pensando bem, amedrontador, na verdade. Mudar um pouco o caminho, talvez... fazer um estudo comparado entre o currículo brasileiro e boliviano, interessante...fato para se pensar...

¹⁶GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. **Estudo comparativo sobre o ensino de Matemática em reformas educacionais da Educação Secundária: Bolívia, Brasil e México**. 2018. Projeto de Pesquisa (Processo FAPESP nº 2018/21508-6) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2018.

Mas, como pesquisar sobre um contexto do qual eu sabia muito pouco? É relevante e respeitoso comparar dois países com realidades históricas, sociais, econômicas e culturais muito distintas?

Lembro-me de que em minhas aulas de História e Geografia sempre tive mais acesso ao contexto europeu e estadunidense do que sobre o meu próprio continente. Na verdade, quase tudo que conheço da história mundial foi sempre contado a partir de uma visão eurocêntrica¹⁷. Como outras e outros estudantes brasileiros, fui submetida a uma única narrativa histórica e acabei me acostumando a não saber sobre aspectos essenciais e básicos da América Latina. Hoje consigo perceber o que essa visão de mundo produziu em mim.

Cresci ouvindo que a América foi descoberta por europeus, que recebeu esse nome em homenagem a um explorador italiano que supostamente ali teria chegado primeiro: Américo Vespúcio. Nessa mesma corrente, aprendemos que o Brasil foi “descoberto” pelos portugueses e, ao longo do nosso ensino, essa falácia foi sendo romantizada e narrada diversas vezes. Hoje esse discurso é questionado, pois o continente já era habitado por uma diversidade de povos e sociedades. Portanto, não foi descoberto pelos europeus e sim INVADIDO, de forma violenta, com imposição de poder às populações locais.

Isso posto, cumpre destacar que a escrita dessa parte inicial teve a intenção de apresentar o território existencial em que habito, constituído pelas minhas vivências e experiências que se deram em diferentes espaços e tempos e que contribuíram com a minha formação. Ao longo do exercício de escrita, apresentando os vínculos que me comoveram, fui me dando conta de que eu sou o Sul e faço parte de um complexo de relações que acontecem tanto no Brasil quanto em outros países da América do Sul.

Todo esse reconhecimento tem contribuído para a constituição de minha identidade de mulher sul americana, pobre e periférica, que traz consigo as vivências que resultaram em minha formação e, por essa razão, não posso me furtar de me utilizar desse relato para denunciar que temos no Brasil – assim como em outros países da América Latina – a falta de políticas públicas consistentes e continuadas para garantir que outras mulheres sul americanas que

¹⁷Para o pesquisador Aníbal Quijano (2008), a visão eurocêntrica ou o eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar fundamentada no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade; ou seja, modernidade/colonialidade (MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008 (Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/tatiana/files/desobediencia_epistemica_mignolo.pdf Acesso em: 03 fev. 2021).

diariamente enfrentam dificuldades para acessar, permanecer na escola ou alcançar outros níveis profissionais e acadêmicos possam fazer valer os seus direitos.

Tais direitos incluem reivindicar que a mãe, estudante e trabalhadora possa contar com uma rede de apoio, ter acesso e informação sobre os métodos contraceptivos desde a adolescência, competir em pé de igualdade com os homens no avanço da carreira profissional e na pesquisa acadêmica, sem ser podada por suas condições¹⁸.

Nesse sentido, o que se questiona é como uma mulher vai conseguir se destacar na pesquisa e na carreira se, além de pesquisadora, ela é professora que se desdobra em uma carga horária de 40 horas semanais para garantir sua subsistência e, ainda, desdobra-se em duplas ou triplas jornadas como mãe e dona de casa? E, mais ainda, por que há tantos outros obstáculos que impedem que as mulheres avancem em suas trajetórias pessoais e profissionais?

Sabe-se que há um longo caminho a ser trilhado na busca por uma sociedade em que meninas e mulheres não sejam mais deixadas à margem, tampouco para trás. E, como me custa esculpir as palavras para tais apontamentos, evoco as palavras da escritora Marina Colasanti, que nos alerta para não nos acostumarmos com o que nos é imposto:

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude[...] (Colasanti, 1996, p.09)

Dito isso, que nós, mulheres do sul global, nunca possamos nos acostumar com os padrões colonizatórios que tentam nos aprisionar em determinadas situações e papéis.

Que ousemos transitar por outras paisagens e territórios!

¹⁸O escasseamento da quantidade de mulheres à medida que se avança na carreira acadêmica está sendo estudado e recebe a nomenclatura de *efeito tesoura*. (Disponível em: <https://diversifica.ufsc.br/2021/02/11/com-menos-destaque-nos-altos-postos-da-ciencia-meninas-e-mulheres-buscam-reverter-estatisticas/#:~:text=Efeito%20tesoura%20%C3%A9%20o%20termo,sem%20conseguir%20chegar%20ao%20topo>). Acesso em: 13 ago. 2023).

Escavações

"Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender.

Entender é sempre limitado.

Mas não entender pode não ter fronteiras.

Sinto que sou muito mais completa quando não entendo.

Não entender, do modo como falo, é um dom.

Não entender, mas não como um simples estado de espírito.

O bom é ser inteligente e não entender.

É uma benção estranha,

como ter loucura sem ser doida.

É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice.

Só que de vez em quando vem a inquietação:

quero entender um pouco. Não demais:

mas pelo menos entender

que não entendo"

(Lispector, 1984, p.108)

Na geografia, os territórios em geral são constituídos e moldados por uma combinação de fatores históricos, culturais, econômicos e políticos. A palavra território foi deslocada para outros âmbitos que não somente os geográficos, como os de estudos da subjetividade.

A pesquisadora brasileira Suely Rolnik e o filósofo francês Félix Guattari expressam que um território existencial é um conjunto de projetos e representações que direcionam os nossos comportamentos, os nossos investimentos nos tempos, nos espaços sociais, culturais, estéticos e cognitivos. É sinônimo de apropriação e de subjetivação, podendo se relacionar tanto a um espaço vivido quanto a um sistema no qual uma pessoa se reconhece e se sente em casa (Guattari; Rolnik, 2010).

Portanto, ao longo da formação humana, os nossos territórios existenciais, assim como os da natureza geográfica, também vão se moldando e se configurando de acordo com a combinação de diversos fatores.

Nesse aspecto, posso afirmar que já faz um tempo que discutir, estudar e pesquisar sobre as infâncias e as políticas curriculares propostas para as crianças fazem parte do meu território existencial, sendo também meu território de pesquisa e de trabalho. É o local em que me sinto “em casa”.

Na faculdade, o estudo direto sobre as políticas curriculares somente aconteceu no último ano, no curso de Pedagogia, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental¹⁹, com poucos debates e sem aprofundamento de nenhuma discussão. Além disso, não houve discussão sobre a Educação Infantil, mesmo já existindo na época os Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil.

Nos anos de docência, somente trabalhei nos anos iniciais do Ensino Fundamental e com a Educação de Jovens e Adultos. Não me lembro exatamente de quando comecei a indagar²⁰ sobre as políticas curriculares, mas provavelmente foi logo nos primeiros anos de atuação como professora, questionando-me por que determinados conhecimentos foram selecionados, e outros deixados de fora nas elaborações das políticas curriculares, e sobre quem participava dessa seleção.

Essas indagações me encaminharam para leituras de pesquisadores brasileiros que se dedicaram a estudar essa temática. A pesquisadora brasileira Alice Casimiro Lopes me levou à compreensão de que toda política curricular envolve uma inter-relação com as propostas

¹⁹Os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - foram diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, lançados na forma de documento, em 1997, com o objetivo principal de orientar os educadores, por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina.

²⁰Miguel Arroyo (2000) destaca diversas indagações sobre o currículo no livro **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

pedagógicas e práticas, sendo impossível separá-las. Ao mesmo tempo, a política curricular também é uma política cultural, em que o currículo é fruto de uma seleção de saberes, de concepções de mundo, de valores, de símbolos e significados e, portanto, um espaço de embate (Lopes, 2004).

Ainda bem que eu já tinha uma certa noção dessas questões quando assumi o cargo de coordenadora pedagógica na Educação Infantil, etapa em que nunca havia atuado. Foi um grande desafio! Precisei me apropriar da pedagogia da infância e entender que a organização da Educação Infantil é bem singular, pois o foco está nas ações e práticas da vida cotidiana das crianças e nos significados que vão se construindo por meio das interações.

Ao longo dos anos, compreendi que a educação da infância deve ser permeada pelas muitas linguagens, pelas brincadeiras, pelo contato com a natureza em espaços e tempos que favoreçam as interações entre elas e seus pares e os adultos do seu contexto, construindo uma relação respeitosa.

Na verdade, entende-se que há produção de saberes e conhecimentos em tudo o que as crianças elaboram e produzem, seja quando brincam sozinhas ou na interação com os outros. Trabalhando na Educação Infantil, conclui que é preciso construir políticas públicas que envolvam a participação social e garantam condições para que as crianças estejam em espaços que favoreçam e criem condições de desenvolvimento e de aprendizagem.

Assim, ao longo do meu exercício profissional da docência, muitas indagações foram se somando a outras, e eu precisei ir em busca de respostas, encontradas por meio de algumas construções, originadas sobretudo a partir do momento em que iniciei a minha participação nas reuniões do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC).

O NIPAC é um grupo que tem como líderes e fundadores o professor Dr. Harryson Júnior Lessa e a professora Dr.^a Deise Aparecida Peralta. Reúne professores de universidades localizadas em diferentes estados e até em outros países, alunos de graduação, de pós-graduação, com uma diversidade de focos de pesquisas voltados em grande parte para os processos das políticas curriculares.

A participação nesse grupo acabou me levando ao Mestrado, em que realizei uma pesquisa cujo objetivo foi interpretar as percepções dos coordenadores pedagógicos da Educação Infantil a respeito da participação dos educadores no processo de reforma curricular, como dito anteriormente.

Nesse aspecto, destaca-se que o Brasil, assim como vários países da América Latina, desde a década de 1990, vem vivenciando várias reformas curriculares, em um cenário marcado

pela intensa produção de regulações, cujas características fundamentais remetem à centralização curricular e produção de materiais didáticos.

Ao longo do processo realizei análises dos documentos organizadores e orientadores curriculares da Educação Infantil, produzidos nos últimos 20 anos na esfera nacional, estadual e municipal. Tal análise revelou que as mudanças curriculares são pautadas pelo modelo centralizador das políticas neoliberais na educação (Arce, 2001), pois cabe somente ao governo estabelecer os parâmetros de um currículo nacional, centralizando todas as decisões.

Esse caráter neoliberal das reformas surge como supostamente inovador nos saberes e fazeres pedagógicos, ignorando a história e as especificidades de cada país, o que inviabiliza as culturas nacionais e perpetua, dessa forma, os resquícios coloniais (colonialidade), ao adotar e validar uma única perspectiva de saber e de conhecimento.

Nessa lógica, o trabalho por mim realizado revelou a necessidade de que os educadores sejam envolvidos nas discussões das políticas curriculares de forma mais aprofundada e com mais vagar, para que haja uma participação mais reflexiva e crítica. Ao término da pesquisa e diante de tal quadro, ainda me questioneei:

Haveria outros modos de se elaborar e construir políticas para a infância sem se pautar pela agenda neoliberal? Quais as possibilidades e caminhos possíveis?

Partilhei essas inquietações com minha amiga Marcela Santana, já há um ano estudando e pesquisando sobre as políticas educacionais bolivianas voltadas à organização curricular para o ensino primário (ensino fundamental). Ao me deparar com o texto curricular boliviano, tive a sensação de que seu processo de produção tomou um rumo diferente do brasileiro, pois fez a opção de ser delineado nos moldes que aparentemente envolveu a participação social dos povos originários, por meio de seus conselhos, trazendo em seus princípios uma perspectiva decolonial e intercultural.

Nesse período participei do processo seletivo para o doutorado e indiquei o professor Harryson como orientador e aí ele me trouxe como proposta a realização de uma investigação sobre as políticas curriculares bolivianas na Educação Infantil. Com isso, novas inquietações me surgiram:

Como desenvolver um estudo de modo a adentrar em outro contexto cultural de forma respeitosa e sensível? Como proceder?

Algumas ideias me foram apresentadas como possibilidade de subverter a lógica tradicional da pesquisa acadêmica, com os caminhos apontados pela antropologia e a etnografia. Como esses conceitos não fizeram parte de minha formação, fui à procura de aprofundar esse conhecimento, por meio de estudos em grupo, disciplinas e palestras que envolviam essas temáticas, mas também os significados de decolonialidade e interculturalidade, também novos para mim.

O contato com o pensamento decolonial e intercultural se deu por meio de minha aproximação com o professor Harrysson que, nas pesquisas ao longo de sua carreira, enveredou por perspectivas outras e reuniu em seu entorno vários pesquisadores, que também foram se refazendo em meio a novos olhares.

Inicialmente ele apresentou os textos e trabalhos aos seus orientandos, que passaram a compor um grupo de estudo chamado “Estudos sobre América Latina”. Posteriormente o grupo se transformou no Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE)²¹, hoje já consolidado e registrado.

Eu já havia ouvido os termos decolonialidade e interculturalidade em alguns momentos da minha vida, em contextos acadêmicos e escolares. Eu detinha uma certa noção do que seria, mas não de forma sistematizada e aprofundada. Nos estudos propostos pelo orientador e pelo GPAE, busquei novas leituras e referências e me aproximei das noções de interculturalidade e da decolonialidade.

Um dos meus primeiros estudos foi o texto da pesquisadora brasileira Luciana Balestrin (2013), “América Latina e giro decolonial”, em que apresenta a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), formado na década de 1990 por um coletivo de pesquisadores e intelectuais latino-americanos, que atuavam em diversas universidades do continente.

Os estudos, debates e posicionamentos do grupo desencadeou uma reflexão contínua sobre a realidade cultural e política latino-americana, discutindo inclusive sobre o conhecimento desenvolvido por grupos que foram e são subalternizados. Esse movimento

²¹ Em 2023, o grupo passou a se chamar Grupo de Estudos de Antropologia e Educação e está ligado ao NIPAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo).

epistemológico renovou as ciências sociais, atualizando o pensamento latino-americano e oferecendo releituras históricas sobre os processos de colonização.

Por meio deste texto, tive acesso a outras obras e fui construindo uma compreensão mais aprofundada sobre a colonialidade, entendendo que ela é o produto resultante do processo colonizatório e atua na lógica de desumanização, no silenciamento de culturas e de saberes outros, esmagando as identidades dos povos originários.

Para Catherine Walsh (2008; 2012), a manifestação da colonialidade se materializa por meio de quatro eixos entrelaçados, a colonialidade do poder (Quijano, 2005) e os desdobramentos das demais colonialidades: do saber e do ser²² e a cosmogônica (Walsh, 2009).

No primeiro eixo, a colonialidade do poder, existe um sistema de classificação entre superior e inferior, baseado em uma hierarquia racial e sexual, que forma e distribui identidades sociais, aniquilando todas as outras não inseridas no padrão convencionado.

A colonialidade do saber valida as epistemologias do norte global e exclui todas as outras perspectivas. Essa manifestação da colonialidade é particularmente evidente no sistema educativo (na educação básica ou no ensino superior). Nesses espaços o conhecimento padrão é o único quadro possível.

A colonialidade do ser enquadrada no terceiro eixo, é exercida por meio da inferiorização, subalternização e desumanização do outro, negando-lhe a existência, tratando povos e comunidades indígenas como bárbaros e incivilizados.

No último eixo está a racionalidade cosmogônica, cuja base se dá na divisão binária entre natureza/sociedade, descartando toda visão ancestral entre o mundo biofísico, humano e espiritual.

Essas leituras iniciais me auxiliaram para que eu pudesse ter novas lentes para olhar o processo, desconstruir minhas certezas sobre a forma de se encaminhar uma pesquisa, mas sentia que ainda precisava de outras visões para me apoiar.

E foi assim que, ao longo do desenho da pesquisa, fui aprendendo sobre os caminhos, caminhares e destinos, e que a andança devia ser tão ou até mais valiosa que a chegada. Caminhei por trajetos que às vezes me causaram incômodos e estranhamentos, mas essa trilha possibilitou quatro encontros necessários e preciosos: a etnografia, a etnografia de documentos, a autoetnografia e a cartografia. A apresentação do meu encontro com cada uma dessas epistemes não seguiu uma ordem cronológica, mas obedeceu ao sentido construído por mim sobre cada uma delas na escavação da pesquisa.

²² De acordo Luciana Ballestrin (2013), a colonialidade do saber e do ser ganharam várias elaborações do grupo, sendo difícil atribuir quem cunhou esse conceito.

A minha pretensão inicial era a de utilizar passos já conhecidos e trilhados anteriormente no Mestrado. Porém, com o prolongamento da pandemia, uma dúvida me assaltou: Como pesquisar em tempos de coronavírus? Inicialmente tínhamos como proposta realizar uma análise dos documentos e uma visita técnica, para conhecer algumas escolas infantis bolivianas, para entrevistar professoras e professores, em um movimento que eu já conhecia.

Mas, para se realizar uma pesquisa em um local com uma cultura tão diversa da minha, haveria que se ter um certo cuidado, um modo de se chegar. Eu estava desenhando vários passos como possibilidades e os apresentei ao meu orientador. Ele, provocador como sempre, pontuou:

– Joana, deixe um pouco esses passos, jogue-se nas leituras, procure conhecer um pouco a cultura boliviana, depois de nossa visita você define o caminho. Arrisque-se, jogue-se!

Foi atendendo a esse pedido que me arrisquei em busca do entendimento de outros modos de pesquisar e, dessa maneira, alguns elementos foram se entrecruzando em meus estudos, encorajando-me a me lançar em novas perspectivas epistemológicas e nos fazeres de pesquisadora. Dentre essas perspectivas, surgiu a etnografia e seus outros modos de pesquisa, que por não poucas vezes me causaram estranhamento.

Um dos primeiros textos que estudei sobre etnografia foi o artigo da pesquisadora e antropóloga Cláudia Fonseca (1999), intitulado *Quando cada caso não é um caso*. O texto colocou em evidência que a etnografia propicia o estudo da subjetividade, dos sentimentos e das emoções, que são sua base, e estão relacionados diretamente aos fatores sociológicos. Portanto, seria preciso captar a dimensão social da emoção.

Para tal tarefa, seria necessário cruzar dados, comparar os diferentes tipos de discursos, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, construindo assim as tramas da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita, dentro de uma realidade social multifacetada.

Para a autora, a construção de uma etnografia necessita de algumas etapas: i) o estranhamento; ii) a esquematização; iii) a desconstrução; iv) a comparação e v) a sistematização.

O estranhamento de algo, de um acontecimento, uma prática, uma situação, pode abrir um espaço suficiente para a construção de um objeto de análise, no campo de pesquisa. Seria essa a primeira etapa. A segunda seria a da esquematização dos dados construídos, por meio de um processo de comparações, abstrações, classificações e generalizações. A terceira, da

desconstrução, tem o objetivo de desconstruir os estereótipos preconcebidos e o despir-se de suas certezas. A quarta, da comparação, objetiva traçar analogias e ampliar o conhecimento. A última etapa, por sua vez, é a sistematização do material em modelos alternativos.

Fonseca (1999) ainda pontua que o etnógrafo possui a ambição de mergulhar em situações estranhas para conhecer seu próprio universo simbólico. Em todo o tempo o etnógrafo circula em meio a esse paradoxo, mas, quando ele reconhece que existem outros “territórios”, ele visualiza com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores (Fonseca, 1999).

Outro texto importante para a ampliação do meu olhar sobre a etnografia foi o artigo de José Guilherme Cantor Magnani (2002), *De perto e de longe - uma etnografia da cidade*, em que o pesquisador explora as possibilidades da etnografia como método de trabalho da antropologia, auxiliando na compreensão do fenômeno urbano, na pesquisa da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade nas grandes cidades.

Essa leitura destacou um aspecto muito interessante e me fez pensar muito sobre o meu papel na pesquisa, nas minhas escolhas e trajetórias, propondo que me lançasse a um olhar de perto e de dentro da experiência. No uso dessa estratégia é preciso um investimento em duas relações em curso: de um lado, os atores sociais, o grupo e a prática estudada; de outro, a paisagem em que essa prática é desenvolvida, que deve ser vista como parte constitutiva do recorte de análise.

Essas leituras foram redirecionando o meu olhar, no sentido de que ao mesmo tempo em que eu deveria estar atenta às relações e às paisagens sociais, seria preciso estar atenta às relações internas e às experiências que se passariam em mim.

Portanto, foi em meio a esses estudos e construções metodológicas que eu me encontrava em plena preparação para adentrar na Bolívia, em 2020. Tínhamos a esperança de que em breve a pandemia iria arrefecer, mas não foi isso que aconteceu... O programa vacinal foi implantado muito lentamente pelo governo federal, que negligenciou a compra dos imunizantes, o que acabou atrasando o processo de vacinação da população brasileira, fato esse que rendeu a abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito²³.

²³ O atraso no processo vacinal no Brasil rendeu até uma investigação por meio de uma Comissão Parlamentar de Inquérito no Senado Federal. (Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/10/22/relatorio-acusa-governo-federal-de-atraso-na-compra-de-vacinas-e-de-negociacoes-ilicitas-no-caso-covaxin>. Acesso em: 16 nov. 2023).

Devido a esse contexto, não seria mais possível seguir com o desenho inicial da pesquisa, quanto à perspectiva etnográfica de campo. Seria preciso, então, olhar para outros modos e fazeres de investigação.

Pareceu-me que o estudo se daria em grande parte em meio aos documentos curriculares e legislação educativa boliviana. Mas o que eu havia lido sobre a etnografia tinha me afetado de alguma forma e, então, eu queria me permitir vivenciar o estranhamento de algo, ou de uma situação, para me abrir ao campo e, assim, trazer a possibilidade de desconstrução de estereótipos concebidos ao longo de minha vida.

Com isso, poderia construir analogias que me auxiliassem na compreensão de fenômenos e situações, sistematizando as novas construções em um modelo experiencial de pesquisa, permitindo-me olhar a experiência de perto e de dentro.

Mas qual perspectiva seguir, já que não teria um trabalho de campo²⁴ convencional para interagir com as pessoas e seus espaços? Aparentemente a etnografia não estaria mais diretamente ligada à minha pesquisa. Mas eu tinha a certeza dos elementos que eu precisaria carregar comigo: o estranhamento, a desconstrução dos estereótipos, o traçado de analogias e a sistematização em modelos alternativos, sem esquecer de estar ao mesmo tempo imersa e atenta à experiência, de perto e de dentro dela.

Sendo assim, imersa que estava na preocupação de ter que abdicar de um trabalho de campo que envolveria a interlocução direta com variados sujeitos de pesquisa e buscando outros elementos para realizá-la em um contexto pandêmico, encontrei-me com a etnografia de arquivos/documentos.

Confesso que não poder realizar uma pesquisa nas escolas bolivianas me trouxe uma grande frustração e uma sensação de perda de sentido na investigação e no processo em curso. Naquele momento, acredito que tive a mesma impressão da pesquisadora e historiadora Fraya Frehse (2005), ao se deparar com os conjuntos documentais do Arquivo do Estado de São Paulo²⁵.

[...] parece que imergir nos arquivos é afastar-se diametralmente do trabalho de campo antropológico. Nada de contato direto com os pesquisados; nada de concreto vivido.

²⁴ Após a qualificação, por meio das provocações da Prof^a Deise Peralta, compreendi que vivi o trabalho de campo com a visita à Bolívia e nas conversas informais com diversos educadores do país.

²⁵ No artigo intitulado “Os informantes que os jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado”, a autora relata o desafio de pesquisar em meio aos conjuntos documentais do Arquivo do Estado de São Paulo, pela análise de fotografias e jornais, para verificar as transformações na civilidade entre as pessoas que transitavam nas ruas da cidade de São Paulo, entre os séculos XIX e XX (Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2247/1386>. Acesso em: 21 de jul. de 2023).

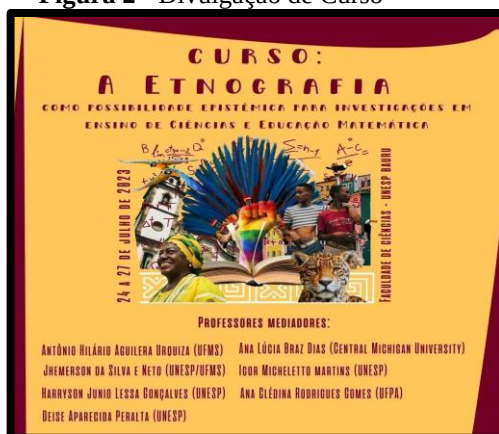
Os sujeitos de minha investigação não existem mais. O que torna impossível observar, frente a frente, os respectivos indivíduos se movendo pelas ruas (Frehse, 2005, p.36).

Ao ler esse excerto, imediatamente me identifiquei, pois grande parte da minha expectativa seria a de estar em campo, exercitando o meu olhar etnográfico para captar nuances e realizar as interpretações, em que as orientações curriculares e a legislação comporiam um lugar importante, mas não seriam a parte central. Agora isso havia se invertido, pois os únicos cenários possíveis para a reflexão e foco de análise eram os documentos presentes no site do Ministério da Educação da Bolívia.

Eu já havia me deparado com essa abordagem etnográfica em meus levantamentos, mas não dei muita atenção, pois os textos que encontrei eram etnografias realizadas em arquivos judiciais e, naquele momento, não vislumbrei uma possibilidade de poder realizar algo com um documento de cunho educacional. Não havia espaço.

No entanto, em 11 de julho de 2023 recebi um comunicado de divulgação do curso no Grupo de Pesquisas de Antropologia e Educação (GPAE):

Figura 2 - Divulgação de Curso



Fonte: Arquivo GPAE (2023)

O curso *A etnografia como possibilidade epistêmica para as investigações em Ensino de Ciências e Educação Matemática* teria como professores mediadores pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior (nacionais e internacionais). Seria realizado em Bauru, de 24 a 27 de julho, e tinha como objetivo levar à compreensão dos aspectos epistêmicos (e metodológicos) da pesquisa etnográfica, por meio da autoetnografia e da etnografia de documentos. Hum... curso interessante e necessário!

Apesar de estar com uma grande demanda no trabalho e, também, familiar, pois estava auxiliando minha irmã com os cuidados da minha mãe que havia fraturado o fêmur, em maio

de 2023, organizei-me, juntamente com outras amigas pesquisadoras, Marcela Ribeiro, Marcela Santana e Silvia Letícia, para ficarmos dedicadas a ampliar nossas visões sobre a antropologia e a etnografia, na respectiva semana.

A imersão nas leituras e discussões propostas pelo curso me auxiliaram na compreensão de vários aspectos da etnografia, em especial quando ela se dá em meio a documentos.

Durante a viagem, Marcela Santana – amiga de vida e de estudo – também estava passando pelo mesmo processo de frustração, com a situação que nos foi imposta pela pandemia, a de não lidarmos com o campo tradicional da pesquisa. Em uma de nossas conversas/desabafos, Marcela enfatizou o seguinte:

- Amiga, dê uma nova olhada nessa possibilidade de realizar uma etnografia de documentos... olha, eu iniciei a compreensão sobre esse aspecto por meio de um livro de duas antropólogas brasileiras, Letícia Ferreira e Laura Lowenkron.

- Marcela, eu até comprei o livro delas, li alguns artigos, mas não me senti muito animada com essa perspectiva, pois muitas dúvidas me cercam e ainda não consegui estabelecer uma relação direta com a pesquisa em outros documentos que não os judiciais.

- Vou explicar o que entendi: em uma etnografia de documento é preciso fazer uma leitura de contrapelo, ou seja, ir além da superficialidade do que é apresentado no documento. Vale a pena você fazer uma leitura mais detalhada, principalmente dos capítulos que as autoras escreveram, e depois acesse um outro texto, o da orientadora delas, Adriana Vianna.

Bom, diante de tanta ênfase e apoiada pelas reflexões propostas pelo curso, senti-me compelida a fazer uma leitura mais atenta dos artigos sugeridos. Mas confesso que ainda não estava suficientemente convencida. Mesmo assim li atentamente e, nessa retomada, percebi que as autoras destacam que o olhar da antropologia sobre os arquivos deu uma nova guinada na década de 1980, pois diferentes profissionais, incluindo os antropólogos, já faziam uso de sua potencialidade, considerando-os produtores de conhecimento.

Além disso, Letícia Ferreira; Laura Lowenkron (2020) ainda ressaltam que as experiências das pesquisas desenvolvidas com a etnografia de documentos exigem que o investigador dialogue com as pessoas documentadas, com os suportes gráficos, textuais, sonoros ou audiovisuais, considerando o agenciamento de cada um deles (Ferreira; Lowenkron, 2020). Elas insistem que diversas vozes podem ser utilizadas enquanto objeto de análise, visto que, enquanto arquivos, foram construídos e mantidos por pessoas, grupos e instituições.

Então, nesse caso, se eu fosse pelo caminho dessa abordagem, o documento se tornaria o cenário e o foco da análise, pelo qual eu deveria me mover em minhas incursões.

É... realmente eu estava ganhando confiança nessa abordagem, mas precisava me sentir segura para tentar me lançar nessa nova forma de etnografar, considerando as construções epistemológicas que eu já havia trilhado.

Mas, como lidar com os documentos de modo a que eu pudesse fazer uma etnografia?

Para tentar responder a essa dúvida, precisei ir em busca de outros autores, citados nos textos já lidos, e ainda outros, que encontrava em minhas novas leituras. A antropóloga Olívia Maria Gomes da Cunha (2004) enxerga os arquivos como produtores de conhecimento, pois trazem consigo marcas e inscrições, a partir das quais devem ser eles próprios interpretados.

O antropólogo Mateus S. Hull (2012) declara que é preciso olhar por meio dos documentos; ou seja, ir além das palavras ali expressas e, também, das que não estão ali, como os silêncios e as não ditas.

Já a antropóloga estadunidense Mary Des Chene (1997) afirma que o trabalho com o arquivo possui uma potencialidade inerentemente etnográfica, cujas ações envolvem o registro, reconstrução e interpretação, tendo nos seus autores os interlocutores. Nesse caso, o informante se encontra no arquivo e precisa ser construído em meio a um diálogo do antropólogo com uma polifonia, mesmo que essas vozes sejam a de um órgão governamental.

Nesse aspecto, tenho a compreensão de que um documento organizado e difundido por qualquer governo é também um campo composto por variadas burocracias, com diversos atores e grupos sociais e por diferentes lógicas de funcionamento, que carregam consigo a palavra oficial do estado.

Mas entendo que, mesmo sendo produzidos pelas burocracias estatais, os documentos não devem ser vistos como que gerados exclusivamente por elas. Propõem a recriação da

burocracia do Estado, sendo abordados como resultado das relações de poder que os constituem e atravessam (Villalta; Muzzopappa, 2011).

Esse pensamento é reforçado por Vianna (2014), ao afirmar que os documentos são peças etnográficas que devem ser tomadas como construtoras da realidade, pelo que produzem e pelo processo desenvolvido: a sequência de atos no tempo, as condições específicas em que foram encadeadas e os múltiplos e desiguais papéis desempenhados por seus atores e autores.

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que os documentos produzem mundos sociais, pois guardam relações sociais, saberes e discursos. E, para sua interpretação, é preciso ler e analisar outras fontes, como outros textos, notícias da época, fotografias, questionando a sua materialidade e conteúdo, de modo a interagir com o referido documento, entrecruzando e interpretando os dados de diversas fontes (Frehse, 2005).

Dessa maneira, torna-se possível construir um diálogo com outras perspectivas, que contraste com os discursos apresentados e o contexto de sua produção, incluindo os atores envolvidos, o local de seu armazenamento e a própria possibilidade de acesso aos documentos analisados.

Portanto, durante minha pesquisa eu estive imersa no “mundo dos papeis”, que traziam o registro das normativas e orientações curriculares bolivianas, mantendo-me atenta à polifonia que se colocava em constante diálogo comigo, gerando reflexões e debates internos, publicizados por meio dessa escrita autoetnográfica.

Mas, como cheguei até a autoetnografia? Lembro-me que entre fevereiro e março de 2023, quando terminei a escrita sobre a cartografia, pedi uma reunião de emergência com meu orientador e lhe expliquei o caminho que estava delineando. Ele me disse que não conhecia muito bem a proposta da cartografia, mas estava disposto a me acompanhar nesse processo e, novamente, lançou-me uma nova pergunta, com uma intenção provocativa:

– Isso que você está me apresentando, vejo muita convergência com a autoetnografia.

Acho que compensa você se embrenhar por esse caminho...

Naquele instante eu tinha a compreensão de que a autoetnografia trabalhava com a memória de fatos passados das experiências dos sujeitos e não com uma experiência em curso. Senti que necessitava de mais elementos para compreender o modo de se desenvolver uma abordagem autoetnográfica. Assim, necessitei ir em busca de outro número de referenciais, pois muitas perguntas ainda me rondavam:

Mas, o que é autoetnografia? De onde ela surgiu? Qual o papel do pesquisador nessa abordagem?

Na busca por essas respostas, deparei-me com várias pesquisadoras e pesquisadores que continham em seus textos algumas respostas para alguns desses questionamentos.

A elucidação inicial se deu pela voz da pesquisadora estadunidense Carolyn Ellis, que esclarece que a autoetnografia começou a ser discutida e vivenciada principalmente pelas áreas da antropologia e sociologia, diante da necessidade crescente de se resistir a um estilo de pesquisa colonialista e asséptica que, por sua vez, adentrava uma cultura de modo autoritário, explorava seus membros e depois os abandonava descuidadamente, ignorando qualquer vínculo e relação estabelecida durante o processo (Ellis, 2015).

Outras vozes se juntaram à da autora supracitada, como as de Tony E. Adams e Arthur P. Bochner (2011). Para eles, a autoetnografia é definida como investigação e escrita e vai além da descrição, pois se compromete com a análise da experiência pessoal para compreender algo mais amplo, a experiência cultural. Portanto, ao fazer e escrever uma autoetnografia, o pesquisador necessitará de se guiar ao mesmo tempo pelos princípios da autobiografia e da etnografia, tendo a compreensão de que ela é simultaneamente processo e produto (Adams; Bochner; Ellis, 2011).

Tal abordagem reconhece que o etnógrafo faz parte do processo de pesquisa e se movimenta entre idas e vindas, por meio de uma lente etnográfica de grande ângulo. Busca analisar a partir de si mesmo, sua experiência pessoal, com foco nos aspectos sociais e culturais, olhando para dentro de si e observando como acontecem determinadas ações e motivações internas, combinando processos de autobiografia e etnografia, que exibem múltiplas camadas de consciência e conectam, assim, o pessoal ao cultural (Ellis; Adams; Bochner, 2000).

Nesse direcionamento, na composição do processo de escrita, o pesquisador, para dar sentido a sua experiência, coloca em primeiro plano suas vivências, afetos e emoções, explorando aspectos literários, elementos visuais, poéticos e até musicais.

Para os investigadores argentinos Adrián Scribano e Angélica De Sena, por meio do gesto autoetnográfico, o pesquisador deseja elaborar um conhecimento sobre um aspecto da realidade, a partir da sua participação no mundo da vida em que esse aspecto se inscreve, aproveitando e afirmando as experiências afetivas e cognitivas que o atravessam, além de experimentar e produzir escritas que incluem sua vivência em um determinado grupo ou

sociedade. Dessa forma, possui uma maneira privilegiada de trabalhar com a informação (Scribano; De Sena, 2009).

A autora Daniela B. Versiani chama a atenção para os termos *auto* e *etno* como instâncias simultâneas e não antagônicas; a palavra **autoetnografia** possibilita a percepção conjunta dos termos *auto* como a subjetividade do sujeito e *etno* como a articulação com a cultura (Versiani, 2008).

Ao longo dessa descoberta, constatei que a autoetnografia abre a possibilidade de se transitar entre a experiência e a cultura em que ela ocorre (Ellis; Bochner, 2000). Sua abordagem pode ser utilizada tanto na investigação quanto na escrita e tem como proposta descrever e analisar a experiência pessoal para se compreender a experiência cultural (Ellis, Adams; Bochner, 2015).

Nessa procura, compreendi que as minhas e as suas experiências serão sempre sociais e permeadas pela cultura em que fomos formados; portanto, são únicas e particulares. O meu olhar, seja ao longo da pesquisa ou em qualquer fenômeno, será sempre mediado pela cultura e nunca será objetivo e asséptico.

Diante dessa exploração sobre a autoetnografia, em meu papel de pesquisadora precisava saber:

Qual a postura que um pesquisador deve manter em uma investigação autoetnográfica?

Bem, essa resposta encontrei com os estudos da crítica literária da pesquisadora brasileira Daniela Versiani, que apresenta uma orientação:

Pesquisadores culturais devem manter, tanto quanto possível, uma postura auto reflexiva (autoetnográfica), atenta à construção intersubjetiva de sua própria subjetividade, circunstanciada por trajetórias intelectuais e pessoais singulares, através de sua inserção em diferentes grupos socioculturais, do imbricamento de curiosidades teóricas e escolhas racionais, afetivas e até mesmo casuais e contingenciais, elementos estes presentes na construção de seus objetos de estudo (Versiani, 2002, p. 71).

Tentarei tomar essa descrição da postura autoetnográfica como conselhos de uma amiga mais experiente, que já trilhou por esses caminhos, e buscarei, ao longo da construção do meu objeto de estudo, acionar as experiências vivenciadas que me afetaram durante o processo de pesquisa, nos encontros diversos que tive, acionando lembranças de episódios da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Bem, ainda falta relatar o encontro com a cartografia...

O encontro com a cartografia se deu por meio da disciplina cursada *Pesquisas narrativas: Autoetnografia, Cartografia e Covert Research. O que pesquisar? Pra que pesquisar? Como pesquisar? Ciência e produção de conhecimentos*. A disciplina foi cursada de forma remota, entre novembro de 2021 a janeiro de 2022 e, ao final, fomos convidados a apresentar alguma produção que traduzisse o que foi vivenciar esse processo.

O conceito de cartografia, inicialmente cunhado na Geografia, foi deslocado para estudos dos campos da Filosofia, política e subjetividade. Foi formulado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), na série de cinco livros denominados “Mil Platôs”.

No Brasil, a cartografia foi muito desenvolvida e difundida por Suely Rolnik, Virgínia Kastrup, Eduardo Passos, Liliana da Escóssia, dentre outros, que construíram um arcabouço teórico que propõe pistas para se praticá-la, apresentadas na obra “Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção da subjetividade”.

A imersão nesse e em outros materiais configurou o meu entendimento sobre como praticar a cartografia, a começar pela mudança no sentido habitual da palavra metodologia, que está inscrita na etimologia de origem grega: *metá-hódos*.

A metodologia em uma pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) pré-determinado por metas estabelecidas, antes mesmo do início do percurso. A cartografia reverte esse processo, tornando-o *hódos-metá*, em que se traçam as metas no caminhar, isto é, no decorrer do percurso (Passos; Kastrup, 2009).

Portanto, a prática cartográfica propõe que se inicie a caminhada da pesquisa atento e aberto aos afetos, sem trazer os objetivos traçados previamente, pois eles serão constituídos ao longo da caminhada, por meio de pontos que chamaram a atenção do pesquisador, que deve estar aberto e atento àquilo que o possa afetar.

Apesar dessa reversão, ainda se mantém o rigor e a precisão do caminho de forma ressignificada, pois agora eles são vistos como compromisso, interesse e implicação na realidade e não mais como exatidão. Ao praticar a cartografia, o pesquisador traça seu caminho enquanto apreende e é apreendido pelas circunstâncias. Como em um território a ser cartografado, o praticante cartógrafo pode seguir um percurso sem um final claramente definido, e as ações e reações dessa paisagem se conectam e criam significados para investigação.

Na cartografia, ao construirmos um território existencial, não podemos nos colocar de modo hierárquico diante do objeto pesquisado, como um obstáculo a ser transposto e dominado; ao contrário, devemos compor com ele um território existencial, engajando-nos nele. Nessa

perspectiva, não se pesquisa sobre algo ou alguém, mas se desenvolve uma pesquisa com alguém ou algo.

Em conformidade com esse pensamento, Passos e Alvarez (2009) elencam que nesse processo de construção do território existencial, o cartógrafo se coloca em uma posição de quem aprende, tornando-se um aprendiz-cartógrafo, que inicia sua habitação no território aberto à experiência. O trabalho de pesquisa se faz pelo engajamento e compartilhamento de um território existencial em que o sujeito e o objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. Portanto, nesse viés, não haveria uma separação entre o agente e o ambiente.

De acordo com Passos e Alvarez (2009), o processo de conhecer não é somente representar o objeto ou elaborar informações sobre um mundo que se supõe já constituído. Para além disso, envolve a nossa implicação com esse mundo, comprometendo-nos com a sua produção.

Dessa forma, diante das informações e conhecimento adquirido, fui construindo uma compreensão sobre as potencialidades de cada uma dessas abordagens para minha formação e para a produção escrita desse relatório de doutoramento. Os estudos sobre a etnografia, a etnografia de documentos e a autoetnografia me apoiaram para que eu me lançasse no processo de pesquisa, trazendo-me para perto e para dentro da experiência do processo de investigação.

A compreensão que construí sobre a autoetnografia enquanto prática epistêmica é a de que ela possui a potencialidade de abrir espaço para a exploração das minhas vivências pessoais, acadêmicas, educacionais e cotidianas, ampliando o meu olhar investigativo para as relações com o mundo e com os outros, pelos diálogos que estabeleci com os documentos e os suportes gráficos, textuais e discursivos. Nesse sentido, ela deu vazão e forma ao processo vivenciado por meio da escrita, estabelecendo uma relação direta com meus quadros socioculturais e políticos, no encontro com as pessoas, lugares, documentos bolivianos e outros textos.

Como já relatei anteriormente, um dos territórios habitados por mim é o da educação, sobretudo no que concerne à pesquisa sobre os processos de construções curriculares ocorridas no sistema educativo brasileiro.

Assim sendo, a atual investigação exigiu que eu habitasse em um novo território. Foi necessário, portanto, refletir sobre como eu adentraria nesse novo território, quais lentes me auxiliariam nessa travessia que exigia que eu estivesse atenta ao processo que se passava em mim.

Nessa perspectiva, por meio da etnografia proposta por Cláudia Fonseca (1999), eu pude trazer elementos que propiciaram o estudo da minha subjetividade, das emoções e sentimentos

colocados em relação aos fatores sociológicos, juntamente com os passos destacados pela autora.

O estranhamento de se realizar uma pesquisa a partir de outra lógica, sem ter um caminho definido previamente, abriu um espaço para a construção de um objeto de análise, no caso, as afetações e atravessamentos que me marcaram ao longo da pesquisa, que procurei demonstrar ao leitor por meio de questionamentos.

A esquematização dos dados construídos envolveu processos de comparações, abstrações e generalizações, que tentei realizar ao longo do texto, principalmente na seção *Travessia*, descrevendo densamente as legislações e os documentos curriculares, por meio de comparações e analogias, de acordo com meus agenciamentos.

Ao me despir de minhas certezas sobre as formas de se conceber a pesquisa e ao ver conhecimentos outros em pé de igualdade com os conhecimentos canônicos, as concepções sobre educação, família e crianças foram se desfazendo de estereótipos preconcebidos e, por fim, foi realizada a sistematização do material em modelos alternativos, construída por meio de um texto autoetnográfico.

De modo geral, pela etnografia de arquivos compreendi que os documentos são peças etnográficas e que, para sua interpretação, é preciso ler e analisar outras fontes, valendo-se da polifonia. Pela cartografia pude olhar para mim mesma, acompanhando os movimentos e as mudanças operadas nesse percurso, estando aberta a possibilidades de novas composições. Ocupei-me com o processo, tendo como proposta olhar para mim e para os meios que utilizei para vivenciar e produzir essa investigação.

Assim, para me envolver nessa experiência, foi preciso que eu me voltasse para mim mesma, olhasse para as relações de forças que me compõem e pensasse:

Eu tolero isso? Eu enxergo o mundo desta forma? Como eu compreendo esse processo? Tolerar entrar em um processo de pesquisa não sabendo direito onde ele pode me levar? Como serão os meus encontros com os fatos, conceitos, o currículo e a legislação boliviana?

Segundo o professor e pesquisador Luciano Bedin da Costa (2014), precisamos pensar nas perguntas para mudar a perspectiva do encontro com as coisas. Dessa maneira, ao invés de perguntar ‘o que é isso que vejo?’, devo me perguntar ‘como componho com isso que vejo?’.

porque esse tipo de questionamento nos direciona a olhar para o processo, comparando o pesquisador com um compositor, que compõe ao longo da sua trajetória investigativa.

As abordagens exploradas contribuíram para que eu pudesse constituir os caminhos a serem adotados na construção de um modo de ser pesquisadora, incluindo a própria experiência investigativa como parte do meu processo de formação e de pesquisa.

Todo o percurso vivido e experienciado nesse modo de fazer autoetnográfico passou a compor o cenário do trabalho por meio de uma escrita que trouxe à tona os afetos, experiências e o conhecimento construído.

Anteriormente a toda essa experiência adquirida, a pesquisa tinha como objetivo compreender os princípios e a organização dos currículos da Educação Infantil boliviana e como o conhecimento matemático é apresentado e articulado com outras linguagens, tendo como premissa uma educação decolonial e intercultural.

Nesse contexto, os meus encontros epistêmicos me auxiliaram para uma nova forma de pensar e investigar e, então, esse objetivo foi redefinido. Após todo esse processo de idas e vindas, essa pesquisa doutoral traçou como objetivo:

Criar, por meio da autoetnografia, uma experiência de pesquisa pautada nas afetações que me atravessaram ao longo do processo de construção da compreensão da infância boliviana, articulando a Educação Infantil com a Educação Matemática, tendo como base a decolonialidade e a interculturalidade.

Ao longo da investigação fui tomando consciência de que eu sou e faço parte do Sul. Então, esse relatório de pesquisa de doutoramento também comunica esse processo, falando do meu ser e dos atravessamentos que tive enquanto pesquisava, fazendo-me repensar minhas relações com o mundo, abrindo a oportunidade de refletir sobre a minha própria vida, ao olhar para documentos curriculares que se apresentam como uma alternativa decolonial e intercultural.

A discussão foi tecida com um enredo que entrelaçou as vivências desencadeadas pelo processo de pesquisa e os pontos que me afetaram ao longo de sua produção, composto de dois questionamentos que me guiaram ao longo do trajeto.

O primeiro deles - “O que é isso que vejo?” - apresentou a análise da legislação, os documentos curriculares bolivianos, seu processo de construção, sua organização, princípios e metodologias, principalmente a localização do conhecimento matemático, entrecruzando uma polifonia que estava presente em outros materiais e pessoas.

Já o segundo questionamento - “Como componho com isso que vejo?” - narrou o processo de transformação do meu olhar de pesquisadora, dando visibilidade às composições que entraram em cena, por meio de uma escrita autoetnográfica, para dar passagem aos afetos.

Travessia

Viajar é transportar-se sem muita bagagem para melhor receber o que as andanças têm a oferecer. Viajar é despir-se de si mesmo, dos hábitos cotidianos, das reações previsíveis, da rotina imutável e renascer virgem e curioso, aberto ao que lhe vai ser enviado. Viajar é tornar-se um desconhecido e aproveitar vantagens do anonimato. Viajar é olhar para dentro e desmascarar-se.

(Medeiros, 2016, p. 23)

Figura 3- Escritório de imigração



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 4- Bandeiras nacionais



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Figura 5- La Paz



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Em setembro de 2021, antes da viagem, iniciamos a travessia para a Bolívia por meio de uma conversa informal, via videoconferência, com duas professoras bolivianas, habitantes de uma das regiões que fazem fronteira com o Brasil.

As professoras Norma e Isabel²⁶ estavam receosas em falar conosco, devido aos comentários ofensivos e depreciativos do governante brasileiro daquele período, principalmente contra as populações indígenas. Isso acabou gerando um certo estremecimento diplomático entre os nossos países.

Segundo as professoras, ao comentarem com seus superiores que teriam uma conversa informal com alguns pesquisadores brasileiros, receberam orientações para que tomassem cuidado. Uma delas estava muito temerosa e solicitou que sua câmera ficasse fechada durante toda a conversa. Mesmo assim elas foram muito generosas e conversaram conosco via *Google Meet*, por algumas horas. Ambas as docentes possuíam mais de 20 anos de experiência no magistério, graduadas em programas de formação organizados pelo Estado. Uma delas atuava na Educação Inicial, em Família Escolarizada, e a outra, na Educação Primária.

Apesar da tensão inicial, ao longo do diálogo estabelecido a conversa fluiu de maneira descontraída e leve, perpassando sobre a participação dos educadores na construção dos currículos, a formação de professores, o ensino de Matemática e o trabalho em contexto pandêmico etc.

Senti que esse encontro foi uma maneira de ir adentrando na Bolívia, de forma suave e humana, por meio de um diálogo aberto, em que as falas nos forneceram uma ideia sobre o contexto educacional do país.

Os trechos dessa conversa entrarão em cena, mais à frente, em alguns pontos desse texto, para elucidar ou refutar aspectos presentes na legislação e nos textos curriculares.

Mas vamos à viagem em si...

Em fevereiro de 2022, depois de dois adiamentos de nossa ida, por conta do contexto pandêmico, conseguimos por fim concretizar a viagem para a Bolívia.

O grupo foi composto pelo professor Harryson, o orientador, duas orientandas de doutorado, Marcela Santana e eu, uma orientanda do mestrado, Júlia, um orientando de pós-doutorado, Marcos, e uma tradutora e intérprete, Ana Greice. Em território boliviano, dois novos integrantes se juntaram ao grupo, Ana Clédina e Narciso, ambos professores da Unifesspa (Universidade do Sul e Sudeste do Pará).

Nossa organização envolveu até a criação de um grupo de *WhatsApp*, carinhosamente chamado de “Caravana para La Paz”, nome muito apropriado, já que uma das definições do

²⁶ Nomes fictícios.

termo caravana remete a um agrupamento de peregrinos e viajantes, que se reúnem para atravessar o deserto com mais segurança²⁷.

E foi justamente esse agrupamento que nos deu condições para que nos sentíssemos mais confiantes na viagem, não somente pelo traslado para outro país, mas principalmente pelas condições de insegurança geradas pela pandemia, que fechava as fronteiras com certa frequência, além da instabilidade diplomática, como já citei anteriormente.

A viagem foi traçada em algumas etapas: entraríamos na Bolívia via transporte terrestre, por Corumbá, depois tomaríamos o famoso *Trem da morte*²⁸, em Puerto Quijarro, e seguiríamos até Santa Cruz de La Sierra, local em que ficaríamos por uma semana, e de lá iríamos para La Paz, onde ficaríamos por dez dias.

O objetivo era que entrássemos no território boliviano de forma mais lenta, para que pudéssemos aproveitar as paisagens, os odores, que tais...Seria uma espécie de imersão territorial e cultural, por meio de etapas organizadas para tanto.

Eu e Marcela partimos de São José do Rio Preto-SP de ônibus, com destino à Campo Grande-MS, na noite do dia 4 de fevereiro. No Estado do Mato Grosso do Sul, em Três Lagoas, embarcaram os demais integrantes da “Caravana para La Paz”. Chegamos em Campo Grande com certo atraso e tivemos que aguardar duas horas para embarcarmos para Corumbá.

A chegada em Corumbá se deu no sábado à noite, em meio a uma leve chuva, carregada de intenso calor. Cansados e esperançosos, instalamo-nos no hotel e descansamos, pois, no domingo pela manhã, iríamos até a fronteira para autorizar os vistos e entrar na Bolívia.

Mas nem tudo o que é pensado se realiza de forma concreta, principalmente em períodos pandêmicos! Tivemos duas notícias decepcionantes: as viagens pelo *Trem da Morte* estavam suspensas e seria preciso apresentar exames negativos para COVID-19, para adentrar no país (não nos atentamos sobre as mudanças de protocolos sanitários instaladas na semana da viagem). Algum de nós havia realizado algum exame? Claro que não... na correria do preparo para a viagem, isso foi deixado de lado...

Voltamos para o hotel cabisbaixos e desanimados. Imaginávamos que teríamos que adiar a viagem em um dia. Na segunda pela manhã saímos em direção ao único laboratório que estava realizando o exame. Lá chegando, tivemos a informação de que o resultado só sairia na

²⁷A definição foi extraída do Dicionário Aulete online. (Disponível em: <https://www.aulete.com.br/caravana>. Acesso em 19 mar 2023).

²⁸O Trem da Morte parte de Puerto Quijarro, na divisa com o Mato Grosso do Sul, até Santa Cruz de la Sierra, uma das principais cidades bolivianas (Disponível em: <https://viatrolebus.com.br/2023/02/o-trem-da-morte-que-parte-de-divisa-do-brasil-e-corta-a-bolivia/>. Acesso em 10 out. 2021).

quinta-feira. Se um dia de atraso nos deixou desanimados, imagine quatro! Teríamos que ajustar o roteiro. Agora seria uma semana em Santa Cruz de La Sierra e uma semana em La Paz.

O que faríamos até quinta? Estudar, turistar e flunar pela cidade...E foi assim que, nesse período, além de fazermos tudo isso, aproveitamos para replanejar as rotas que tínhamos traçado. Cada dia que passava era uma expectativa diferente, além do medo de que um de nós testasse positivo para a Covid.

Mas, por fim, a tão esperada quinta-feira chegou. Os resultados foram liberados por etapas, o que aumentou ainda mais nossa ansiedade! Os resultados de Marcos e Ana Greice saíram pela manhã. Eles se dirigiram rapidamente à fronteira, tiveram seus vistos aprovados e logo pela tarde seguiram viagem para Puerto Quijarro e de lá para Santa Cruz de La Sierra.

O restante do grupo, eu, professor Harryson, Júlia e Marcela somente tivemos nossos resultados prontos no meio da tarde. Chegamos à fronteira, e as imediações do Escritório Regional de Imigração estavam bem movimentadas. Eram muitas pessoas tentando entrar e sair do país, filas e filas aguardando a abertura do escritório. Era uma profusão de rostos, com olhares diversos, cansaço, ansiedade, medo (ou seria o meu olhar que refletia tudo isso?). No ar havia um misto de tensão e espera, o sol estava a pino e a poeira reinava.

Finalmente o escritório abriu, mas as filas estavam enormes e o atendimento era bem lento. O meu olhar à deriva se deparou com uma cena que produziu em mim uma necessidade de dar maior atenção àquela situação que passava despercebida para muitos, mas me fez refletir sobre como as crianças subvertem e ressignificam o tempo de espera. Fiquei me perguntando o que é o tempo para as crianças e o que ele de fato é para os adultos.

Junto aos seus pais, estava uma pequena menina vestida toda de rosa, combinando com seus tênis delicados, totalmente compenetrada em uma ação que exigia entrega total de sua parte.. Escolhia e empilhava as pedras que estavam ao seu redor, em meio a um diálogo estabelecido com elas. Era uma autora criando uma realidade imaginária a sua volta. Seus pés estavam bem enraizados no chão, conectando-se com a terra, brincando, criando mundos possíveis, com suas tramas, tempos e lugares, e ela utilizava objetos que a motivavam para a criação de cenários e enredos.

Apesar das condições desfavoráveis ao seu redor, a linda menina criava e brincava, mostrando-me que a infância resiste à dureza do mundo. Para os pesquisadores brasileiros Severino Antônio e Kátia Tavares (2019, p.91): “Viver a infância é viver a vida no gerúndio. O dia sendo escrito na medida em que se vive. Infância é acontecimento. Presente do presente, aqui e agora da vida que está a passar, mas que se encanta com os detalhes de um tempo da intensidade [...]”.

Figura 6-Criadora de mundos

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Envolvida em minhas conjecturas, também me entreguei à experiência de observação. Meu ritmo desacelerou e nem percebi que a fila finalmente havia andado!

A partir daquele momento tive a sensação de que tudo se passou de forma muito rápida: fomos para uma pequena sala e entregamos a documentação. Após tanta tensão, finalmente conseguimos a autorização para adentrarmos no país.

Viajamos a noite toda, mas não vi nada do trajeto. Toda tensão vivenciada ao longo daqueles dias foi dissolvida por um sono repleto de alívio e felicidade, pois enfim estávamos entrando na tão sonhada Bolívia...

Finalmente chegamos à Santa Cruz de La Sierra, a cidade mais populosa da Bolívia, considerada o coração econômico do país, com um clima muito parecido com o calor de São José do Rio Preto.

Tivemos o privilégio de conhecer o renomado artista plástico Ozzo Ukumari, que gentilmente nos apoiou e nos auxiliou em diversos contatos para as visitas aos departamentos de educação e nos apresentou alguns circuitos artísticos da cidade, como exposições fotográficas, dicas de locais de visita etc.

Naquele final de semana aproveitamos para fazer algumas incursões culturais e sociais na cidade. Pedimos indicação de um motorista de aplicativo que nos recomendou um bar com boa música e comida, e lá fomos nós. Eu estava cheia de expectativa, achando que ia encontrar sabores, ritmos e danças que expressassem algo bem diverso do que eu estava habituada. O local me lembrava a minha cidade de origem, com apresentação de música brasileira, sertanejo universitário. Notei que esse estilo é muito popular na cidade, sendo tocado até nas farmácias. A comida também era brasileira.

Mas em outro momento pude desfrutar da gastronomia local, deliciando-me com os *cuñapés* (parecido com o pão-de-queijo) e arepas. Também tivemos a oportunidade de assistir a um pré desfile de carnaval, uma mistura de danças e músicas que narram episódios e lendas tradicionais, envolvendo alegorias repletas de cores, com coreografias bem harmônicas.

Na segunda-feira conseguimos um horário com a *Dirección Departamental de Educación Alternativa e Especial*, para termos uma conversa informal.

Quando escrevi essas memórias, acessei algumas fotografias e anotações, para tentar relatar as impressões desses encontros. Acharmos que seria uma breve conversa e, no final, esse primeiro encontro se transformou em dois outros.

No primeiro dia nos apresentamos e fomos bem recebidos pelo chefe do departamento. Explicamos que gostaríamos de entender a organização da educação boliviana. Ele se mostrou interessado em trocar experiências sobre o sistema educacional brasileiro e sugeriu que retornássemos no próximo dia, pois ele convidaria os professores de algumas unidades escolares.

Fomos para essa segunda visita esperando que ela acontecesse de maneira intimista, em uma sala com alguns professores. Mas o que encontramos foi um ambiente formal, com todos sentados em uma mesa em formato de U, com câmeras que estavam realizando uma transmissão ao vivo pelo *Facebook* e pela TV, com vários chefes de departamento presentes.

Figura 7 - Troca de experiências



Fonte: Página do *Facebook*- Dirección Departamental.

A dinâmica consistiu em assistirmos à apresentação de alguns professores explicando o funcionamento da chamada educação vocacional e, no final, também fizemos uma breve explicação do sistema educacional brasileiro.

Naquele momento não nos sentimos à vontade para fazermos perguntas mais aprofundadas sobre os textos curriculares e a participação dos professores na sua elaboração e implantação.

Pelas falas expostas pelas professoras, compreendi que na formação inicial e continuada dos docentes da Educação Infantil há muita ênfase à psicopedagogia, por entenderem que essa especialização é necessária para o desenvolvimento das crianças, com propostas de atividades de psicomotricidade, de desenvolvimento motor e de estímulo verbal.

Nesse mesmo dia também conseguimos uma visita à Universidade Católica, para termos uma conversa informal com o diretor pedagógico da instituição e conhecemos os espaços da biblioteca e das salas de atendimento clínico. Saímos de lá com uma ideia mais precisa sobre a formação de professores.

O diretor nos explicou que a formação inicial docente no país somente pode ser realizada por instituições públicas e gratuitas, organizadas e mantidas pelo Ministério da Educação. A sua universidade, assim como as demais instituições particulares do país, só pode atuar com a pós-graduação, atendendo ao disposto nos artigos 35 e 36 da Lei AS-EP nº 070.

A referida universidade mantinha cursos de especialização, sendo a Psicopedagogia o seu principal, com muitas turmas distribuídas em diversos espaços formativos, com agrupamentos lotados, cuja composição era de um público majoritariamente feminino que, depois de formadas, poderiam atuar nas instituições escolares e em atendimentos clínicos.

A oportunidade de adentrarmos em dois espaços (Departamento Educacional e a Universidade Católica) e podermos dialogar com técnicos e educadores ampliou a nossa compreensão sobre os aspectos legislativos e organizacionais da educação básica e superior boliviana.

Quanto à cidade de Santa Cruz de La Sierra, percebeu-se que ela se mostrou cosmopolita, com um rico centro histórico, repleto de museus, casas culturais, igrejas, uma cultura pulsante e viva que em pequenos detalhes ou em grandes monumentos expressam o pensamento, o passado de luta e resistência dos povos originários, como os grafites nos muros da *Avenida Banzer no Quarto Anillo*, que articula a cultura contemporânea, presente na arte do grafite, com elementos históricos.

Após uma semana em Santa Cruz de La Sierra, fechamos nosso ciclo na cidade, pois teríamos que dar continuidade a nossa imersão boliviana, e na sexta-feira pela manhã tomaríamos um voo para La Paz.

Já em La Paz, senti uma diferença enorme entre as duas cidades! Diferença climática, topográfica e cultural. Saímos de uma temperatura de 30 graus e passamos para a metade disso.

La Paz é a capital administrativa mais alta do mundo, situada a mais de 3.500 metros acima do nível do mar; portanto, o ar ali é rarefeito. E, então, o tão temido *soroche*²⁹ nos pegou! A maioria do grupo sentiu cansaço e dores de cabeça. Para as duas pessoas mais novas, Ana Greice e Júlia, os sintomas foram mais intensos, obrigando-as a ficarem de cama por todo o final de semana.

Enquanto isso, o restante do grupo aproveitou para sentir e viver La Paz com suas nuances e tradições. Conhecemos igrejas, praças, prédios oficiais ostentando a linda bandeira *Wiphala*³⁰ e o famoso *Mercado de Las Brujas* ou *Calle de Las Brujas*.

Apesar do apelido *Calle de Las Brujas*, o lugar não é composto apenas por uma rua. Na verdade, ele é um grande mercado cheio de tendas e lojas que se espalham por várias ruas no centro de La Paz. No local há uma diversidade de lojas em que são comercializados vários itens, que vão de roupas, lembranças, bolsas etc., a objetos ligados aos rituais sagrados dos povos originários, lembrando muito as lojas de artigos religiosos que temos no Brasil.

Entramos em várias lojas à procura das famosas lembrancinhas para a família e amigos, mas uma delas particularmente chamou minha atenção. Assim que entramos notei que em um canto, logo na entrada, estavam dois meninos que aparentavam ter entre sete e dez anos, sentados em uma mesinha, escrevendo. Supus serem filhos da vendedora. Enquanto selecionávamos nossas lembrancinhas, fazíamos várias perguntas sobre valores, quantidades e fomos deixando a funcionária transtornada, pois éramos quatro brasileiras falantes e curiosas.

Em alguns momentos durante as compras ela se mostrava confusa sobre os cálculos e sempre recorria a um dos meninos, perguntando sobre valores finais dos produtos, de acordo com a quantidade. Por exemplo, quanto daria se comprássemos oito chaveiros de lhamas a cinco bolivianos cada um. Nós tentávamos ajudá-la, falando os valores finais, mas ela sempre confirmava com uma das crianças.

Quando nos dirigimos ao caixa, a vendedora pediu que o menino mais velho viesse até lá para ajudá-la, o que ele fez com muita eficiência, utilizando o cálculo mental para efetuar as multiplicações e as somas. Perguntei se ele gostava de Matemática, e ele prontamente respondeu que sim, com um largo e sincero sorriso. A mãe nos disse orgulhosa que ele e o irmão estudavam pela manhã em El Alto e à tarde ficavam com ela na loja e que os dois eram bons alunos.

²⁹ O *soroche* é uma indisposição física causada pela dificuldade para se adaptar às altas altitudes.

³⁰ A bandeira *Wiphala* é um símbolo dos povos originários da região da Cordilheira dos Andes, e cada uma das suas sete cores carrega um significado. A bandeira foi tomada como símbolo oficial da Bolívia durante o primeiro mandato de Evo Morales, em 2009. Por isso, ela figurava oficialmente ao lado da bandeira do país (Disponível em: <https://jornalistaslivres.org/bolivia-o-que-e-e-o-que-representa-a-bandeira-wiphala/> Acesso em: 01 jun. 2022).

Não me ofendi com a aparente e suposta desconfiança da vendedora, mas a situação me levou a pensar na boniteza do gesto daquela mãe, que confiava e acreditava nos conhecimentos e saberes matemáticos daquela criança.

Andando e conversando pela cidade, agora sim eu me sentia em outro espaço-tempo. Nas ruas pudemos ver a cultura andina expressa nas vestimentas das mulheres, nos cheiros e sabores e nas cores vibrantes dos tecidos que contrastavam com os marrons dos prédios e casas. Parte da cidade mantém suas fachadas em tijolos dessa cor, fato que me intrigou. Em uma conversa posterior com o professor Martin Rangel Luna, ele nos explicou que a falta de reboco e pinturas nas fachadas não é por descuido, mas é um princípio da população para demonstrar sua ligação com o solo, com a mãe terra.

Outro aspecto que me chamou a atenção nas ruas foi a ostensiva campanha vacinal exposta em cartazes e *outdoors*, em que o próprio presidente boliviano aparecia nas imagens, convocando as famílias a levarem seus filhos para serem vacinados.

Durante toda a pandemia, entre os anos de 2021 e 2023, o governante brasileiro tratou o vírus com pouco caso. Comparava a Covid a uma gripezinha ou coisa que o valha, fazia campanha contra a vacinação, atrasando, com isso, o processo vacinal dos adultos e das crianças³¹.

Figura 8- Campanha vacinal



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

³¹A reportagem destaca que muitas mortes poderiam ter sido evitadas se o governo tivesse comprado vacinas contra a Covid-19 quando elas foram oferecidas pelos fabricantes e não somente seis meses depois (Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/05/28/vacinas-teriam-salvo-95-mil-vidas-se-governo-bolsonaro-nao-tivesse-ignorado-ofertas-calcula-pesquisador.ghtml>. Acesso em 01 jun.2022). O portal 360 levantou que nos dois primeiros anos da pandemia, o presidente fez diversas declarações contra a vacinação (Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/relembre-declaracoes-de-bolsonaro-sobre-a-vacinacao/>. Acesso em 01 jun. 2022).

Que diferença do que vivenciávamos no Brasil à época! Confesso que até senti uma pontinha de inveja!

Por fim, depois de tantas andanças, fechei o domingo, cansada e afetada pelo *soroche*, mas também com uma sensação de descobertas, com novos sentidos sendo construídos para a pesquisa.

Na segunda-feira, a professora Ana Clédina agendou uma visita à *Asociación CEJUPA-Centro Juvenil para el Desarrollo Humano*, localizado na cidade de El Alto, instituição coordenada pelo professor Martin Rangel Luna.

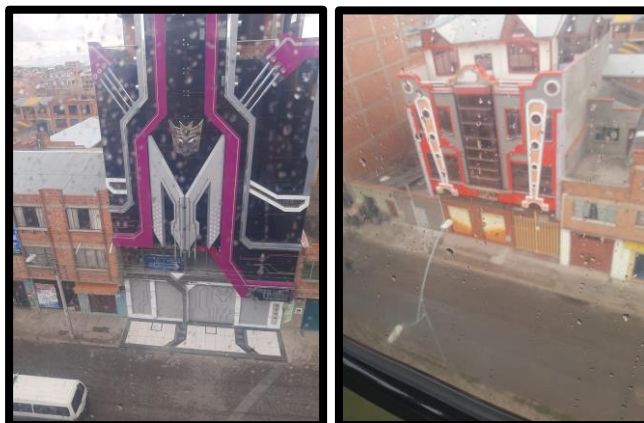
Para chegar ao destino do Centro seria necessário fazer o uso do teleférico, um meio de transporte que leva as pessoas pelo ar e que se mostrou eficiente, organizado e de baixo custo. O relevo de La Paz torna o transporte público um grande desafio, que foi solucionado em 2014 por meio da instalação desse teleférico, composto por várias estações e linhas que ligam os principais bairros da cidade entre si e a cidade de La Paz a El Alto.

Viajar pelo teleférico foi uma experiência ímpar, pois ver a cidade do alto me trouxe uma nova perspectiva, com uma visão panorâmica das montanhas do entorno, a *Feira 16 de Julio* (a maior da América Latina) e tudo o mais que me chamava a atenção!

Ao chegar ao perímetro de El Alto, notei vários prédios com uma arquitetura peculiar, com cores vibrantes, figuras geométricas com toques futuristas. Pesquisando posteriormente³², descobri que esse tipo de arquitetura é chamado *Cholet*, mistura das palavras *cholo* (termo depreciativo até recentemente – refere-se a mestiço) e *chalé*, um estilo arquitetônico único desenvolvido no país.

Figura 9 - Cholets em El Alto

³² O *cholet* é um estilo representativo da arquitetura neo-andina da opulência. As construções desse novo estilo são caracterizadas pelas cores e figuras geométricas. Com uma estética particular, esse estilo surgiu como uma tendência da nova arquitetura, no altiplano andino. Esse novo estilo é o resultado de uma busca constante de Freddy Mamani, um ex-pedreiro que se tornou engenheiro e construtor. Essa arquitetura busca uma linguagem que expresse uma identidade andina contemporânea (Disponível em: <https://decortips.com/pt/casas/o-cholet-a-arquitetura-neo-andina-da-opulencia/> e <https://www.nacion.com/el-mundo/conflictos/cholets-la-nueva-arquitectura-boliviana-simbolo-de-la-opulencia-aymara/7WFETMHJ4ZEY5EZVE4JKS6JUMU/story/>. Acesso em 01 jun. 2022).



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Chegando à Asociación CEJUPA, encontramos os gestores do local e os alunos de graduação que desenvolviam seus estágios ali.

A Asociación CEJUPA é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, cujo objetivo é fortalecer um espaço sociocultural para crianças, adolescentes e jovens. No local são oferecidos cursos para a comunidade, como o de línguas originárias, e alguns cursos livres. Naquele período estavam implantando o centro de educação inicial em família comunitária, *Casa Waky*, cujas aulas estavam em funcionamento. Infelizmente não pudemos visitar o espaço em que as crianças estavam.

Vislumbrei pela janela da sala em que eu estava a saída de várias crianças, no final do período de aulas. Elas saíam correndo, animadas, indo ao encontro de suas famílias, certamente para contar as novidades vivenciadas ao longo do dia, as brincadeiras vividas, as partilhas e o encantamento das descobertas... Uma pena não estar com elas e seus professores!

Mas é preciso voltar à reunião.

Os estagiários da Associação estavam interessados em saber como desenvolvemos a formação inicial de professores e a pós-graduação no Brasil, e nos explicaram o quanto a imersão na comunidade ampliou seu conhecimento.

Mesmo não adentrando os espaços onde estavam sendo desenvolvidas as aulas, a visita nos auxiliou a entender como as organizações podem atuar no desenvolvimento tanto da educação básica quanto da formação inicial docente.

No dia seguinte, conseguimos visitar a sede do Ministério da Educação. A intenção era ter um contato, ainda que breve, com alguns dos técnicos responsáveis pela educação inicial e primária. Mas as únicas pessoas com quem foi possível conversar foram duas professoras que atuavam em um dos departamentos do local. Percebemos que elas estavam muito ocupadas, mas abriram uma pequena brecha em seus afazeres para gentilmente falarem conosco.

As duas técnicas eram as responsáveis pela implantação do projeto “Revolução Cultural para a despatriarcalização: por uma vida livre de violência contra mulheres”, em todas as escolas e instituições públicas, no ano de 2022.

Ao iniciar esse curto encontro, tivemos a sensação de que não sabíamos quem estava mais constrangida, se nós ou elas. Era como se estivéssemos pisando em um terreno sem saber o tipo de solo, como se um passo em falso pudesse nos afundar...

Segundo as falas de umas das técnicas:

- A educação, por meio da Lei número 70, assumiu a despatriarcalização como uma de suas metas e, desde então, o Ministério da Educação tem desenvolvido diversas políticas para erradicar a violência.

Elas nos disseram que, para a educação, o desafio é maior do que para outras áreas, porque a escola foi tradicionalmente vista como uma entidade que reproduz papéis e valores. Consequentemente, tem se fortalecido como um dos principais mecanismos de perpetuação do patriarcado para as novas gerações.

Quanto conhecimento adquirido, em tão pouco tempo!

Após uma semana em La Paz, com tanto aprendizado “no bolso”, chegou o momento de voltarmos para as nossas bases. Saímos do apartamento em que estávamos hospedadas, por volta de uma hora da manhã e, ao chegarmos ao aeroporto, descobrimos que o governo brasileiro também estava exigindo o teste negativo para Covid.

E lá fomos nós, pela madrugada gelada, em um táxi, à procura de um laboratório com atendimento 24 horas. Os exames foram realizados e, para nossa tranquilidade, tivemos resultados negativos e conseguimos embarcar para o Peru, às 5 horas da manhã, conforme o planejado. Esperamos nove horas no aeroporto de Lima para, finalmente, voarmos rumo a São Paulo.

Após a chegada a São Paulo, retornei para minha cidade no dia 24 de fevereiro, com uma mala cheia de experiências e vivências, proporcionadas pela imersão na Bolívia, ainda procurando compreender de forma breve o contexto político, social, cultural e educacional do país, de modo a construir condições para que eu pudesse acessar os textos e documentos que tratavam da organização da educação infantil boliviana, com mais significado.

Figura 10 - Vista da Montanha Illimani

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A partir desse trecho, farei uma descrição densa e detalhada da legislação e dos documentos curriculares, esquematizando alguns dados, por meio de comparações e generalizações, como pede a etnografia.

Antes mesmo de viajarmos para a Bolívia, iniciei alguns estudos para entender a formação e organização do país, já que, ao longo da minha vida, tive poucas oportunidades de saber mais sobre os nossos vizinhos. Para essa ampliação, recorri ao site do Instituto Nacional de Estatística da Bolívia, por meio do qual foi possível levantar dados administrativos e geográficos.

O país está situado ao Sul do continente americano, com área total de 1.098.581 km². Faz fronteira com o Brasil, Peru, Chile, Argentina e Paraguai; portanto, não tem acesso ao mar. Está organizado em nove departamentos: Pando, Beni, Santa Cruz, Chuquisaca, Tarija, Potosi, Cochabamba, Oruro e La Paz. Sucre é sua capital constitucional, foi a primeira sede do governo e hoje abriga o poder legislativo. Já a capital administrativa é La Paz, que está localizada no altiplano andino, com uma altitude de 3.500 metros.

La Paz é cercada pela montanha Illimani. Tive a oportunidade de ter a vista dessa montanha coberta de neve, como pano de fundo da janela do apartamento em que nos hospedamos. Perto dali, na fronteira com o Peru, fica o maior lago do continente, o famoso Titicaca, cujas águas têm aparência lisa como o vidro.

Os idiomas oficiais do país são o espanhol e todas as línguas das nações e povos camponeses indígenas nativos: Aymara, Araona, Baure, Bésiro, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chácobo, Chimán, Ese Ejja, Guaraní, Guarasu'we, Guarayu, Itonama, Leco, Machajuyai-Kallawaya, Achineri, Maropa, Mojeño-Trinidadian, Mojeño-Ignaciano, Moré,

Mosetén, Movima, Pacawara, Puquina, Quechua, Siriono, Tacana, Tapiete, Toromona, Uru-Chipaya, Weenhayek, Yaminawa, Yuki, Yuracaré e Zamuco.

O país ainda possui um relevo variado, que inclui a cordilheira dos Andes, o deserto do Atacama e a floresta tropical da bacia do rio Amazonas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística Boliviano, o território é dividido em três grandes zonas geográficas. A mais extensa é denominada *Ilanos*, abarca 59% do território boliviano, e é um local em que predominam as planícies com vegetação exuberante. Estende-se da base da Cordilheira até o rio Paraguai.

Com ocupação de 28% do território e a 3.000 metros de altitude está a Zona Andina, entre as Cordilheiras Ocidental e Oriental. Nessa área está localizado o Lago Titicaca, o mais alto do mundo. Entre o altiplano e as planícies orientais, a aproximadamente 2.500 metros de altitude, encontra-se a Zona *Subandina*, com ocupação de 13% do território da Bolívia, local em que se encontram os vales andinos e os *yungas* (uma zona de transição entre as terras altas, secas e áridas, e terras baixas e úmidas).

O Índice de desenvolvimento humano (IDH) da Bolívia é de 0,703, e o investimento em educação é de 8,6%.

O nome oficial do país é Estado Plurinacional da Bolívia. Essa nova denominação se deu por meio de um processo intenso de lutas e reivindicações, que garantiu o reconhecimento de que o país é composto por várias nações.

Mas, por que estado plurinacional e não estado nacional, como os demais países?

Para compreender a razão pela qual a Bolívia recebeu uma nova nomenclatura, a partir da constituição de 2009, senti a necessidade de estudar o conceito de estado-nação, então fui em busca da compreensão do que significa esse termo.

Para Aníbal Quijano (2005), um estado-nação é uma espécie de sociedade individualizada entre as demais, com uma estrutura de poder que tenta articular as formas de existência social dispersas, em uma totalidade única. Mas, como toda estrutura de poder envolve a imposição de certo grupo sobre os demais, há disputas pelo controle do trabalho, dos recursos, da intersubjetividade e do conhecimento. O autor ainda ressalta que o processo de nacionalização ocorre em um dado espaço, com um poder político central sobre um território e sua população, ao longo de um prolongado período.

Para Bresser-Pereira (2017), o estado-nação pode ser analisado historicamente como um produto da revolução capitalista, pois foi a forma de poder territorial que se impôs nas sociedades modernas, em substituição aos feudos, principalmente nos impérios antigos.

O autor destaca que os estados-nação realizam intervenções em todos os seus setores, para que se integrem em um todo nacional, por meio de um idioma e de uma cultura, utilizando a educação pública para garantir a integração cultural e política. Essa educação é pautada nos pressupostos do capitalismo, destacando o conceito de produtividade, essencial para o desenvolvimento econômico.

Para Catherine Walsh (2008), é a partir da racionalidade da colonialidade do ser que se concebe o estado nacional, fazendo com que os povos e comunidades indígenas apareçam historicamente como bárbaros e incivilizados.

A autora ainda denuncia que o conceito de estado-nação esteve presente em diversos países andinos, em que os povos, com suas culturas de processos históricos diversos, nunca estiveram representados ou articulados no exercício do direito e nas formas de governo (Walsh, 2009).

Os estados nacionais da América do Sul foram formados em uma pretensa homogeneidade e unidade, e é essa base que permite manter, até os dias atuais, a dominação econômica, política, social e cultural, atendendo aos interesses do capital e do mercado.

Para o teórico e político boliviano Álvaro García Linera (2014), desde a república o país era um Estado mono-organizativo; seria preciso dar um passo para um Estado Plurinacional, que incluísse os indígenas, marginalizados ao longo da história, com respeito a suas formas de organização comunitária e com proposta de igualdade de direitos políticos e culturais a todas as etnias e culturas existentes no país.

Para Catherine Walsh (2008), a plurinacionalidade e a interculturalidade são complementares, porque apontam para as relações que precisam ser construídas na transformação do Estado e da sociedade, rompendo com o quadro uninacional. A autora destaca a plurinacionalidade como a estrutura mais apropriada para unificar e integrar esforços de repensar e refundar os Estados e traz perspectivas de mudanças nos eixos sociais, culturais, nos aspectos epistêmicos, existenciais e políticos, na luta pela refundação (Walsh, 2008).

Isso posto, é possível compreender melhor a defesa da plurinacionalidade presente na Constituição boliviana. Ela é um instrumento complexo, normativo, político e jurídico, que reconhece a presença de distintas nações existindo dentro do seu território e que deveriam ter seus direitos e autonomias asseguradas.

Em meados dos anos 2000, foram iniciados alguns esforços para transformar as estruturas institucionais em todos os campos e nas formas de conceber e exercer o direito, a autoridade e a democracia.

No ano de 2005, Evo Morales foi eleito o primeiro presidente indígena da história boliviana. Esse feito trouxe uma carga simbólica de grande influência social, com a implantação de um vasto programa de transformações nos âmbitos políticos, sociais, econômicos e educacionais, por meio da promulgação de uma nova constituição.

Antes disso, o processo constituinte boliviano teve como ponto de partida a Marcha dos Povos Indígenas e Originários, ocorrida em 2002, em que o congresso apontou a necessidade de se convocar uma Assembleia Constituinte, que permitisse avançar na construção de um Estado Plurinacional, em correspondência com a realidade do país, que é composto por diversas nações indígenas. Ao mesmo tempo, os setores oligárquicos ligados ao capital do agronegócio e da indústria extrativista também passaram a exigir um processo de descentralização do país para o formato de autonomia departamental.

Assim, em 4 de março de 2006, o Congresso Nacional aprovou, conjuntamente, tanto a Lei Especial de Convocação da Assembleia Constituinte como a Lei de Convocação ao Referendo de Autonomias.

Logo que assumiu a presidência, em 2006, o presidente Morales iniciou um processo para a implantação de uma assembleia constituinte eleita pela população, mediante voto direto, com ampla participação popular e indígena, que incluía representantes de 16 nacionalidades.

O novo texto, aprovado no início de 2009, representou um marco histórico significativo, com a intenção de refletir sobre a imensa diversidade étnica e cultural boliviana, reconhecendo a autonomia indígena, seu direito à terra e sua livre-determinação, de acordo com os preceitos internacionais dos direitos humanos (DAN, 2005), criando, então, um Estado Plurinacional.

Esse posicionamento já é demonstrado na abertura do texto constitucional:

*[...] El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado. [...] Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos (Bolívia, 2009, p.01)*³³.

³³O povo boliviano, de composição plural, da profundidade da história, inspirado nas profundezas nas lutas do passado, no levante indígena anticolonial, na independência, nas lutas populares de libertação, nas marchas

O discurso constitucional destaca as lutas pelo reconhecimento, condena o passado colonial e neoliberal e assume o compromisso de iniciar uma transição de um Estado liberal, excludente, monocultural, para um Estado plurinacional, intercultural, plurilíngue e decolonizador.

O conceito de decolonização presente na constituição boliviana toma a forma de uma abordagem política, com o objetivo de desmontar o sistema de dominação capitalista que, ao longo dos séculos, impôs práticas excludentes.

O quarto capítulo do texto constitucional elucida os direitos dos povos indígenas e originários e, em seu artigo 30, define que uma nação e seu povo indígena originário é toda a coletividade que comporta uma identidade cultural, um idioma, uma tradição histórica, um território e uma cosmovisão, cuja existência é anterior à invasão colonial espanhola.

Ao longo do capítulo há a apresentação de diversos dispositivos para se garantir a representatividade e a plurinacionalidade:

-  participação proporcional das nações e povos indígenas originários, nas câmaras de deputados e de senadores;
-  possibilidade de constar nos documentos de identificação, além da cidadania boliviana, a identidade cultural da nacionalidade originária, se a pessoa assim o desejar;
-  a garantia de que o órgão judicial e o tribunal constitucional tragam em sua composição a participação de diferentes povos e nações;
-  garantia de que a jurisdição indígena originária campesina seja exercida por suas próprias autoridades;
-  criação de um sistema de saúde universal e gratuito, que respeite as cosmovisões e práticas tradicionais;
-  uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue, em todo o sistema educacional;

indígenas, sociais e sindicais, nas guerras da água e de outubro, nas lutas pela terra e pelo território e, com a memória dos nossos mártires, construímos um novo Estado. [...] Saímos do Estado colonial, republicano e neoliberal. Assumimos o desafio histórico de construir coletivamente o Estado Social Unitário de Direito Comunitário Plurinacional, que integre e articule os propósitos de avançar rumo a uma Bolívia democrática, produtiva, pacificadora e inspiradora, comprometida com o desenvolvimento integral e a autodeterminação dos povos (Bolívia, 2009, p.01, tradução nossa).

 que os saberes e conhecimentos tradicionais, sua medicina tradicional, seus idiomas, seus rituais e seus símbolos e vestimentas sejam valorizados, respeitados e promovidos.

Destaca-se que esse direcionamento constitucional reverberou nas orientações e propostas dos textos curriculares, como ação e prática.

A nova legislação reconheceu 36 idiomas originários, que deveriam estar presentes em todas as esferas da vida da população (não apenas no ambiente doméstico), incentivando assim o plurilinguismo, de modo a romper com o preconceito social.

Dessa forma, a implantação dessa nova ordenança representou uma grande mudança para o povo boliviano, pois os direitos foram ampliados e estendidos. O país passou, então, por um período de quase 14 anos de estabilidade e crescimento econômico, que permitiu que o governo investisse em infraestrutura e avançasse na industrialização dos recursos naturais ou pela transferência de renda.

Entretanto, o ciclo de mudanças proposto pelo governo Morales foi bruscamente interrompido, em 2019, após um movimento da classe média boliviana, que contestou o resultado das eleições e ajudou a promover um golpe de Estado liderado por militares. Esse contexto levou o presidente Evo Morales e seu vice, Álvaro García Linera, a renunciarem, apenas três dias depois de serem eleitos, em outubro daquele ano. Na ocasião, os presidentes da Câmara dos Deputados e do Senado também renunciaram. O então ex-presidente teve que deixar o país, asilando-se inicialmente no México e, na sequência, na Argentina.

A seguir, destaca-se a reprodução de um trecho da reportagem sobre esse episódio, bem como as declarações do presidente e seu vice, dadas ao jornal *El País*, em 12 de novembro de 2009:

Figura 11 - Reprodução de reportagem



Evo Morales renuncia na Bolívia, após militares cobrarem sua saída

“O presidente da Bolívia, Evo Morales, e o vice-presidente, Álvaro García Linera, renunciaram a seus cargos neste domingo, encurralados pelo levante popular contra o Governo, e abandonados pelas Forças Armadas, pela polícia e até por colaboradores mais próximos. O comandante do Exército, Williams Kaliman, tinha pedido sua renúncia horas antes: “Depois de analisar a situação conflituosa interna, sugerimos que o presidente do Estado renuncie a seu mandato presidencial, permitindo a pacificação e a manutenção da estabilidade pelo bem de nossa Bolívia”. O ex-presidente, escondido em uma zona de coca no centro do país, denunciou domingo à tarde que a polícia

está tentando detê-lo com um mandado de prisão ilegal. A Bolívia se encontra em um vazio de poder, após a renúncia dos presidentes do Senado e da Câmara dos Deputados. O líder do protesto social, o líder dos comitês cívicos, Luís Fernando Camacho, pediu a formação de uma junta de Governo com o alto comando militar e policial.

"É minha obrigação como presidente indígena e de todos os bolivianos garantir a paz social", disse o presidente boliviano no início de sua mensagem de renúncia. "Renuncio para que [Carlos] Mesa e [Luis Fernando] Camacho não continuem a maltratar os familiares de nossos companheiros, não continuem atacando ministros e deputados, para que parem de maltratar os mais humildes", disse Morales. "A luta não termina aqui. Os humildes, os patriotas, vamos continuar lutando pela igualdade e a paz. Espero que tenha entendido minha mensagem, Mesa e Camacho, não prejudiquem os pobres, não causem danos ao povo. Queremos a volta da paz social. Grupos oligárquicos conspiraram contra a democracia. Foi um golpe de Estado cívico e policial. Dói muito o que se passou, explicou.

Por sua parte, o vice-presidente Álvaro García Linera fez um balanço das conquistas econômicas e sociais do Governo durante os quase 14 anos de mandato, antes de apresentar sua renúncia. "Erguemos a Bolívia. Em 20 de outubro quase a metade dos bolivianos votou em nós. Forças estranhas e obscuras, a partir desse momento, começaram a conspirar. Queimaram instituições e sedes sindicais. Formaram bandos paramilitares para intimidar os camponeses, ameaçaram nossos companheiros. Foi um golpe de Estado. Eu também renuncio. Sempre fui leal ao presidente, estou orgulhoso de ter sido o vice-presidente de um indígena e o acompanharei nos bons e nos maus momentos", afirmou García Linera.

Fonte: Jornal *El País*, 10 de novembro de 2019.

Como se vê, Evo Morales, em seu discurso, afirma que estava renunciando para garantir a paz social e enfatizou que grupos oligárquicos conspiraram contra a democracia, promovendo o golpe de Estado. Já García Linera ressaltou as conquistas econômicas e sociais do país e, também, foi incisivo ao ressaltar a natureza da conspiração.

Em 12 de novembro, Jeanine Añez, na época vice-presidente do Senado, endossada pelo Tribunal constitucional da Bolívia, tomou posse da presidência interinamente e teve seu mandato prorrogado por duas vezes. A nova eleição foi agendada para maio de 2020, mas foi adiada devido à pandemia de Covid-19.

Após uma grande relutância da presidente interina, o novo pleito foi realizado em 6 de setembro de 2020, por pressão da Assembleia legislativa. Quem assumiu o poder foi Luís Arce, ex-ministro de Evo Morales, que obteve 55,1% dos votos válidos, e Carlos Mesa, (adivinhem!) o candidato da oposição, não reconheceu a derrota.

Em março de 2022, a ex-presidente interina foi presa acusada de terrorismo, sedição e conspiração, pelos acontecimentos de 2019. Em 10 de junho do mesmo ano, Janine Añez foi condenada a 10 anos de prisão, acusada de ter realizado um golpe contra Morales. Durante o seu governo, foram realizadas prisões arbitrárias de milhares de pessoas, além das repressões sobre os movimentos contra o governo golpista, o que ocasionou várias mortes.

Ao retomar meus escritos para a revisão e ler sobre os acontecimentos na Bolívia entre 2019 e 2022, foi impossível não estabelecer uma relação paralela com o Brasil, identificando pontos de aproximação entre as experiências desses dois países.

Ao que me parece, na América do Sul há uma receita quase que infalível para um golpe de Estado, que poderiam ser descritas nos seguintes passos:

Passo 1: desvalidar o resultado de uma eleição;

Passo 2: lançar fatos inverídicos nas redes sociais sobre a confiabilidade do sistema eleitoral;

Passo 3: criar um clima de protestos e insatisfação;

Passo 4: o candidato derrotado não reconhecer os resultados das eleições e

Passo 5: fomentar nas redes sociais movimentos antidemocráticos.

Em 8 de janeiro de 2023, uma semana após a posse do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, grupos financiados e apoiados por alguns segmentos invadiram os prédios do Congresso Nacional, do Supremo Tribunal Federal e do Palácio do Planalto, destruindo e quebrando o que encontrassem pela frente, trazendo um rastro de destruição.

O objetivo desse levante era destituir o presidente eleito do seu cargo e, aparentemente, houve uma grande complacência das forças de segurança para impedir tais atos, dados como golpistas. A partir daí se iniciou um processo de levantamento dos envolvidos, que seguem sendo investigados, denunciados e julgados pelo Supremo Tribunal Federal. Esse fato deixou parte da sociedade estarecida e perplexa, demonstrando o quanto nossa democracia corre riscos de se desfazer...

De todo modo, por mais que sejam países com suas peculiaridades e diferentes realidades internas, há muitos elementos que unem Brasil e Bolívia, principalmente no que se refere aos movimentos políticos que, volta e meia, tentam novas orquestrações de golpes de Estado, como tentativa de enfraquecer os movimentos populares de esquerda.

Essas rupturas institucionais abalam as democracias latino-americanas e trazem consequências danosas às populações dos dois países³⁴.

³⁴ Contabiliza-se que, desde o início do século XX, a América Latina tenha vivenciado mais de 200 golpes de Estado, acompanhados por períodos de grande instabilidade política (**Terra em Transe: Golpes de Estado na América Latina nos últimos 60 anos.** 25/03/2021). (Disponível em: <https://j.pucsp.br/noticia/terra-em-transe-golpes-de-estado-na-america-latina-nos-ultimos-60-anoshttps://www.youtube.com/watch?v=RsUUXZNjaO0&list=PL99vvy3WwlvPHfVnbQ4Y0hteRptF8gCGv&index=62>. Acesso em: 14 abr.2022).



No caso da Bolívia, o entendimento do contexto histórico, social e político do seu Estado Plurinacional trouxe subsídios que alimentaram o meu caminho, na busca da compreensão da organização educacional boliviana. Trago a seguir um breve resgate histórico de alguns períodos importantes.

Ao longo da história republicana, a educação boliviana passou por várias etapas e mudanças que, na visão de Guzman (2014), podem ser divididas em quatro fases temporais.

Nos anos de 1930, evidenciou-se na população um alto índice de analfabetismo. Então, a educação básica se voltou para o ensino da leitura e da escrita, objetivo máximo da população, em especial nas comunidades rurais.

Anos depois, em 1955, foi promulgado o Código Educacional Boliviano que, para a época, representou um grande avanço. Nesse período, o conceito político era orientado pelo nacionalismo que, dentre suas ações, trouxe a mudança de denominação: de indígena passou-se para camponês ou campesino. Tal mudança, de acordo com Cajías De La Vega e Cajías De La Vega (2011), implicou na negação da diversidade e no combate ao regionalismo, para revigorar o sentimento de bolivianidade.

Para a socióloga Silvia Rivera Cusicanqui (2003), quase em todo o século XIX a política do esquecimento foi um princípio operador da educação boliviana, que forçava o indígena a abandonar sua cultura, sua língua e saberes.

Em essência, a lei do Código Educacional Boliviano manteve as características de uma educação eurocêntrica e mais voltada à população urbana, cujos moldes educacionais soaram estranhos à realidade boliviana, formada que era, majoritariamente, por uma diversidade de povos e nações indígenas.

Todavia, há um aspecto positivo nesse código de 1955, que é a introdução da educação pré-escolar no sistema educacional, embora eu não tenha encontrado indícios sobre essa forma de organização e o desenvolvimento de suas propostas pedagógicas.

Nas duas décadas subsequentes, 1960 e 1970, implementaram-se reformas e contrarreformas na educação escolar e na formação de professores, na Bolívia; porém, nenhuma delas avançou para além da visão ocidental e colonizadora. Foi assim então que a educação boliviana se desenvolveu até chegar à década dos anos de 1990.

Em 1994, com a mobilização dos movimentos sindicais de professores rurais, foi promulgada a Lei nº 1.565 da Reforma Educacional, que estabeleceu as principais diretrizes teóricas e metodológicas, na tentativa de se desenvolver um processo educacional que levasse em conta uma abordagem intercultural e a modalidade bilíngue. Contava com dois eixos principais: a participação social e a interculturalidade. Contudo, essa reforma foi implementada dentro dos ditames neoliberais, seguindo as instruções do Banco Mundial, que logicamente ignorou os aspectos interculturais e a participação social.

Apesar das constantes reivindicações por parte das organizações sindicais de professores (urbanos e rurais) e das organizações sociais, os governos nunca concordaram com os pedidos de tais eixos, tampouco forneceram qualquer oportunidade para o exercício do direito à reivindicação educacional dos povos indígenas.

Mais uma vez os professores tiveram que se resignar e se submeter às políticas educacionais neoliberais, com um currículo elaborado por consultores externos e analistas do ministério, sem a participação dos docentes e da sociedade boliviana. Essa lei manteve a etapa da pré-escola como um nível da educação formal; no entanto, tal como aconteceu com o código educativo anterior, esse nível de ensino foi implementado apenas em áreas urbanas, deixando de lado a zona rural.

Em 2004, a Unidade das Nações Indígenas Originárias, composta por 11 associações e conselhos indígenas, realizou o Primeiro Congresso Educacional Indígena, na cidade de Santa Cruz de La Sierra, em que socializaram e aprovaram a Proposta Educativa para o Congresso Nacional de Educação de 2005.

Como fruto desse Congresso, foi elaborado um manifesto, que apresentou a necessidade de se construir um novo Estado, que fosse plurinacional, ancorado em uma educação intercultural e plurilíngue, para a construção de uma sociedade inclusiva. Foi nesse contexto que Evo Morales foi eleito presidente e pôde dar continuidade às ações propostas pelos Conselhos Educativos dos Povos Originários.

Como já destacado anteriormente, a Bolívia implantou uma série de reformas estruturais, em diferentes instâncias, com o objetivo de decolonizar o Estado, envolvendo inclusive a reestruturação da educação, por meio da Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez (ASEP), também conhecida como Lei Geral de Educação número 70, promulgada em 20 de dezembro de 2010.

Para Romer (2015), foi necessário regular e (re)centralizar a educação por meio do Estado, incorporando novos paradigmas pedagógicos, apoiados em elementos da cultura dos povos originários, assumindo a plurinacionalidade como diretriz das políticas governamentais.

Com a nova constituição e a nova lei educacional, o Estado Plurinacional da Bolívia reconheceu e destacou institucionalmente a coexistência dos povos e nações que compõem seu território, estabelecendo um projeto de educação plural, com um Sistema Educacional Plurinacional, que pudesse permitir a incorporação do conhecimento de todos à educação, reconhecendo também as diferentes formas organizacionais e características institucionais de cada lugar, na sua gestão educativa.

O primeiro aspecto que me chamou atenção em relação à lei foi a ênfase dada a sua nomenclatura, pois em todos os documentos ou artigos que eu havia lido anteriormente sempre se fazia menção aos nomes Avelino Siñani e Elizardo Pérez.

De forma paralela, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei nº 9.394, de 1996, recebeu a denominação de Lei Darcy Ribeiro, em homenagem a esse importante educador e político brasileiro, que foi um dos seus principais formuladores. Mas, quando leio artigos e livros que tratam dessa legislação, o nome dele quase não é citado. O que mais noto é que ela é conhecida como LDB 9394/96, enquanto a legislação boliviana faz sempre questão de ressaltar os nomes de Avelino Siñani e Elizardo Pérez, utilizando inclusive uma sigla formada pelas suas iniciais - Lei AS-EP- Número 70.

Mas quem foram esses homens? Qual a importância deles para a educação, a ponto de serem homenageados em uma lei?

Para essa pergunta, encontrei as respostas mais aprofundadas em duas obras: a primeira, Warisata, *La escuela-Ayllu*, livro escrito pelo próprio Elizardo Pérez, publicado em 1962 e reeditado em 2015; a segunda, o artigo de Magdalena e Beatriz Cajías de La Vega (2011), *Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia*.

Por essas obras, pude ver que a resposta está vinculada ao fato de que a Bolívia foi o primeiro país latino-americano a fundar escolas indígenas (PEREZ, 2015). Entre os anos de 1905 e 1920 foram criadas as “Escolas Ambulantes”, assim denominadas pois os professores ocupavam o cargo em duas comunidades separadas por distâncias de cinco ou seis quilômetros, e alternavam seu trabalho por períodos de quinze dias em cada uma.

Nesses espaços eram ensinadas as primeiras letras do alfabeto, assim como outras áreas do conhecimento, em diferentes contextos da região *aymara*. Essas escolas eram consideradas clandestinas, e os donos das fazendas proibiam o ensino em suas terras, pois não era interessante que os indígenas tivessem acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, Avelino Siñani foi um educador indígena da etnia *aymara*, que lecionava em uma dessas *Escuelas Ambulantes*, nos pequenos povoados da região do altiplano, e via a educação dos índios como uma ação política de libertação. Elizardo Pérez, por sua vez, já atuava nessa modalidade educacional na cidade de La Paz; porém, sempre questionou o modelo educativo da época, que não atendia aos preceitos dos povos originários. Esses dois grandes educadores, apoiados pelas experiências anteriores, fundaram em 1931 a *Escuela Ayllu*³⁵ de *Warisata*, localizada no departamento de La Paz.

A abordagem pedagógica da escola e sua organização foi baseada na experiência, vivências, valores e princípios da nação *Aymara* e tinha como objetivo integrar as concepções e os saberes das populações indígenas, na construção de um novo desenvolvimento pedagógico. *Warisata*, além de ser um projeto educativo, foi uma resposta ousada a um sistema opressor, sendo modelo de luta contra a exclusão, a exploração e a subjugação.

O currículo da Escola *Warisata Ayllu* incorporou o idioma, os saberes e todos os conhecimentos da nação *Aymara*, com o objetivo de fortalecer a cultura e o espírito de luta pela liberdade, além da recuperação dos direitos violados.

Entre os princípios fundamentais da experiência *Warisata* estava i) reconstituir os valores comunitários, promovendo uma escola produtiva, baseada na visão de mundo dos povos indígenas, para fortalecer sua identidade cultural, formação e produção artesanal; ii) adaptar o calendário escolar às atividades agrícolas e pecuária e iii) garantir o crescimento integral da comunidade e a participação comunitária na gestão escola.

Desse modo, a educação desenvolvida por esse modelo representou um perigo para os grandes proprietários de terras, que sentiram seus interesses ameaçados. Com isso, uma série de atos orquestrados pelas oligarquias conseguiu destruí-la, depois de uma década de rica e inovadora experiência pedagógica. Não obstante, o modelo pedagógico elaborado pelos dois educadores serviu de base para se pensar as reformas educativas e a nova legislação educacional boliviana.

Ao analisar o histórico da *Warisata*, noto que a designação de uma lei educativa com o nome de dois professores com uma visão de educação libertária e voltada à autonomia está para

³⁵ *Ayllu* é um núcleo organizativo originário da região andina, composto por uma comunidade familiar extensa, presente na cultura das nações *aymara* e *quéchua*, com uma ascendência comum (real ou suposta), em que se trabalha de forma coletiva em um território de propriedade comum. Fonte: PORTUGAL, A.R. **O ayllu andino nas crônicas quinhentistas** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009 (Disponível em: <https://books.scielo.org/id/btxhx/pdf/portugal-9788579830006-05.pdf>. Acesso em: 13 ago 2021).

além de uma homenagem. Na verdade, sinaliza o modelo educativo que deve ser colocado em prática, resgatando os princípios, os valores e os conhecimento tradicionais.



Após a construção da compreensão sobre a importância de *Warisata* para a nova proposta educativa, retomei a leitura da Lei AS-EP-Número 70 e me detive com mais vagar nos três títulos que considere mais significativos: o **Marco Filosófico e Político da Educação Boliviana**, o **Sistema Educativo Plurinacional** e a **Organização Curricular**. Agora, com mais clareza, pude notar que o texto estabelece uma ligação direta e espiral com cada um desses títulos e os seus princípios.

No primeiro título, **Marco Filosófico e Político da Educação Boliviana**, são apresentadas a visão da educação, suas bases, fins, objetivos e a valorização da diversidade sociocultural e linguística.

Por conceber a educação como um direito fundamental, a referida legislação enfatiza que todos têm direito de acessá-la de maneira universal, produtiva, gratuita, integral, intercultural, democrática, participativa, comunitária, descolonizadora e de qualidade, em todos os níveis de ensino.

Nessa proposta, a educação deve ser intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo, baseada em uma visão humanística, científica, tecnológica, produtiva, territorial, teórica e prática, libertadora e revolucionária, crítica e solidária, cabendo ao Estado a responsabilidade de financiar, garantir e geri-la nas unidades sob sua responsabilidade (unidades fiscais), em todos os níveis, incluindo o ensino superior.

Além disso, esse primeiro título apresenta a composição do sistema educativo: *escolas fiscais*, organizadas e mantidas pelo próprio Estado; *escolas privadas*, que podem atuar em todos os níveis e modalidades; *escolas sem fins lucrativos e com uma vertente social*, cuja atuação se dá por meio de convênios firmados com o governo.

Outros elementos de destaque do referido título se direcionam à garantia de estabilidade na carreira do quadro de pessoal docente, administrativo e de serviço do magistério nacional; ao direito de sindicalização dos professores como meio de defesa profissional e à organização estudantil e promoção do esporte. Ele ainda apresenta a garantia da participação da sociedade na educação, por meio de entidades representativas, incluindo as nações e povos indígenas.

Na sequência, essa parte também apresenta as bases dessa nova educação, quais sejam:

- decolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista e voltada para a reafirmação cultural das nações e povos indígenas;
- educação comunitária, democrática, participativa nas decisões sobre políticas educacionais;
- educação universal, para atender todos os habitantes do país, desenvolvendo-se ao longo da vida, sem limitação ou qualquer condicionamento, de acordo com os subsistemas, modalidades e programas;
- educação unitária e integradora do estado Plurinacional, com a promoção do desenvolvimento entre as regiões;
- educação laica e plural, com reconhecimento da garantia da liberdade de consciência e fé no ensino da religião, assim como na espiritualidade das nações e povos indígenas, de modo a fomentar o respeito e a convivência mútua entre as pessoas com diversas opções religiosas, sem imposição de dogmas e com diálogo inter-religioso;
- educação inclusiva, assumindo a diversidade dos grupos populacionais e pessoas que habitam o país;
- educação intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educacional;
- educação científica, técnica, tecnológica e artística, com desenvolvimento de saberes e conhecimentos, a partir das cosmovisões das culturas indígenas.

Outro marco importante desse título se refere à diversidade sociocultural e linguística, com destaque para a importância da interculturalidade e da intraculturalidade no processo educacional, a definição do objetivo de cada um desses conceitos para o processo de decolonização e a consolidação do Estado Plurinacional.

A interculturalidade visa o fortalecimento da cultura de cada uma das nações, praticada na família ou pela comunidade. De acordo com a Lei AS-EP-Número 70, o termo visa o desenvolvimento da inter-relação e interação dos conhecimentos, da ciência e da tecnologia em todas as culturas bolivianas, por meio de práticas de interação entre diferentes povos e culturas, com fortalecimento da identidade de cada uma delas e desenvolvimento de atitudes de valorização, convivência e diálogo entre as diferentes visões de mundo e de conhecimento.

Uma das ações interculturais propostas pelo novo sistema educativo é o desenvolvimento de uma educação plurilíngue em todo o sistema educacional.

Essa legislação afirma ainda que a educação se inicia pela língua materna, e seu uso é uma necessidade pedagógica, em todos os aspectos da formação, e estabelece princípios de valorização das línguas oficiais.

Para as populações ou comunidades com predominância da língua original, a língua nativa é a primeira língua, e o espanhol, a segunda. Nas localidades com predominância do espanhol, essa é a primeira língua, e a materna, a segunda. Nas regiões trilíngues ou multilíngues, a escolha do idioma original estará sujeita a critérios de territorialidade e transterritorialidade, definidos pelos conselhos comunitários.

No caso de línguas em perigo de extinção, serão implementadas políticas linguísticas de recuperação e desenvolvimento, com a participação direta dos falantes dessas línguas. Quanto à língua estrangeira, seu ensino começa – gradativamente e obrigatoriamente – desde os primeiros anos de escolaridade e continua em todos os níveis do Sistema Educacional Plurinacional. Em se tratando da língua de sinais, coloca-se que é um direito dos alunos que o requerem e, também, faz parte da formação dos professores.

Para o pesquisador e ex-ministro da Educação do primeiro governo de Evo Morales, Félix Patzi Paco (2013), na reforma anterior, a língua, as culturas e os símbolos das sociedades indígenas eram ensinados apenas aos indígenas de áreas rurais, excluindo-se os não indígenas que viviam em áreas urbanas. Nessa perspectiva, o sistema educacional era bilíngue para as áreas rurais, em que se desenvolvia a língua materna e o espanhol, e nas áreas urbanas era monolíngue.

Para o autor, essa forma de ensino de línguas significou uma revolução para a Bolívia, porque a língua nativa sempre foi desprezada, e a população indígena foi submetida a um processo de castelhanização, ao longo dos anos, que não conseguiu forjar a chamada identidade nacional (Patzi Paco, 2013). Para o teórico, o desafio não seria a resistência dos alunos, mas sim a dos professores, uma vez que muitos deles, principalmente os das zonas urbanas, desconheciam as línguas nativas e teriam que aprender uma segunda língua, obrigatoriamente.

No diálogo estabelecido com as professoras bolivianas, a temática do ensino plurilíngue entrou em destaque:

- Onde o professor é formado para o ensino plurilíngue? Na universidade, no magistério? Como funciona o ensino com as crianças pequenas?

*Norma: - Alguns fizeram os cursos ou capacitações para aprender, mas outros apenas seguem, adequam os textos, que já vêm impressos. Eu, por exemplo, aprendi na universidade sobre o idioma *mojeño trinitário*, que era dependente do departamento, nesse caso seria o Beni (Beni é um departamento da Bolívia. Sua capital é a cidade de Trinidad.). O catedrático que vinha ensinar nos dizia que teríamos que aprender o *cavineño*, mas com o passar do tempo, quando eu comecei a trabalhar no magistério, saiu oficial que era o idioma *cavineño*, mas de todas as formas, pra mim valeu muito a pena, porque aí aprendi o *mojeño trinitário*, agora o *cavineño*. Os professores que saem da normal de River Alta, da escola de formação superior para professores, já saem licenciados com essa especialidade de domínio do idioma *cavineño*. Existem outros idiomas, mas o mais regionalizado é o *cavineño* pra gente (região dela/departamento). Isso depende também de cada professor, se se capacita, se se prepara... se está preparado, transmite seu conhecimento, agora se não se interessa, não pode compartilhar.*

- Todas as escolas são plurilíngues?

*Norma: - Sim, estamos ensinando o idioma *cavineño*, que corresponde à província. Em outras unidades, ensinam inglês, *cavineño*, e outras com fronteira também ensinam o português. Então está no currículo atual em que o professor se prepara para compartilhar com os alunos. Em Santa Cruz, ensinam o guarani, o *aymara* ou o *quéchua*, depende das exigências de cada região.*

As professoras afirmaram que todas as escolas são plurilíngues, e aparentemente a formação de professores para a aprendizagem de uma nova língua foi colocada em prática na formação inicial, em que os docentes já saem com um idioma originário, e que dependem das

exigências de cada região. Outros podem aprender mais um novo idioma, por meio de cursos e capacitações, e alguns pautam seu ensino por meio de textos traduzidos.

Notei uma grande valorização das línguas originárias, ao adentrar em alguns prédios públicos em La Paz, como o do Ministério da Educação, em que as placas de sinalização estavam em espanhol, *aymara* e *quéchua*. Também notei a oferta de cursos anunciados em cartazes afixados em postes e muros, e muitos deles são ofertados por associações, de forma gratuita.

No caso do segundo título, **Sistema Educacional Plurinacional**, verifiquei que apresenta a organização da educação boliviana estruturada em subsistemas, assim definidos: Subsistema de Ensino Regular; Subsistema de Educação Alternativa e Especial e Subsistema de Ensino Superior de Formação Profissional.

O Subsistema de Ensino Regular abrange o ensino obrigatório, da Educação Infantil até o Ensino Médio, e está estruturado da seguinte forma: Educação Inicial em Família Comunitária, Ensino Profissional Comunitário Primário e Educação Secundária Comunitária Produtiva.

O nível de Educação Inicial em Família Comunitária se divide em duas etapas: a não escolarizada, para crianças de zero a três anos, e a escolarizada, destinada às de quatro a cinco anos.

O nível Ensino Profissional Comunitário Primário tem duração de seis anos, e está organizado em duas etapas. A primeira tem foco no desenvolvimento da leitura e da escrita, com ampliação da produção de textos na língua originária, castelhana e estrangeira. A segunda dá ênfase ao processo de orientação vocacional, com atenção ao pensamento lógico-matemático, além da leitura e escrita.

Já a Educação Secundária Comunitária Produtiva é destinada ao fortalecimento da instrução recebida na educação primária e incorpora a formação histórica, cívica e comunitária ao desenvolvimento de conhecimentos das diversas culturas, em um diálogo intercultural com o conhecimento universalizado.

Esse segundo título da lei também apresenta as características e a estrutura de outros dois subsistemas: a Educação Alternativa e Especial e a Educação Superior de Formação Profissional.

A Educação Alternativa e Especial estabelece meios e condições para a continuidade dos estudos ou formação permanente da população em situação de exclusão, marginalização ou discriminação. Nesse caso, democratiza o acesso e garante a permanência. Corresponde às áreas de Educação de Jovens e Adultos, do nível primário ao secundário, bem como à educação

permanente não escolarizada, por meio de cursos de profissionalizantes. A Educação Especial compreende a educação para pessoas com deficiência, com dificuldades de aprendizagem ou com altas habilidades.

A Educação Superior de Formação Profissional está voltada à formação profissional e visa recuperar, gerar e recriar conhecimentos e saberes, além de envolver a formação de educadores, a formação técnica e tecnológica, a formação artística e a formação universitária.

Por fim, o terceiro título da legislação, **Organização Curricular**, faz referência ao currículo do sistema educativo, e seus artigos apontam que os princípios e objetivos da sua organização emergem das necessidades da vida, da aprendizagem das pessoas e da comunidade.

O Sistema Educativo Plurinacional abarca três níveis distintos e complementares de concretização curricular: o Currículo Base, o Currículo Regionalizado e o Currículo Diversificado.

O Currículo Base, como o nome já esclarece, refere-se ao conjunto de saberes, conhecimentos e práticas comuns em todo o modelo educativo, sendo obrigatório na organização curricular de todas as escolas do Sistema Educativo Plurinacional.

O Currículo Regionalizado tem seu ponto de partida no Currículo Base e procura articular um conjunto de elementos das culturas das diferentes nações e povos indígenas e traz para a escola a língua, os costumes, a religião, a arte, as técnicas e tecnologias, entre outros elementos, como fonte de conhecimento e saberes para o fazer pedagógico.

Já o Currículo Diversificado reconhece os aspectos particulares e específicos do contexto de sua localização e é elaborado pela própria unidade escolar.

O ordenamento legislativo estabelece que o Currículo Base deve manter articulação entre a teoria e a prática educativa intercultural, enquanto os Currículos Regionalizados e os Diversificados devem privilegiar um caráter mais intracultural. A articulação entre os três currículos garantiria a unidade e integridade do sistema educativo plurinacional, assim como o respeito à diversidade cultural e linguística do país.

Dito isso, ressalto que, ao término da leitura da legislação, dei-me conta de que necessitava de buscar outras fontes documentais, para entender melhor o processo de construção dos currículos bolivianos.

Então, iniciei minha busca pelos documentos que apresentavam o Currículo Base, no site do Ministério da Educação, para entender o entrelaçamento entre a legislação constitucional e a educacional com a nova estrutura curricular e os princípios e fundamentos da educação. Busquei o documento *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional - Currículo del*

Subsistema de Educación Regular de 2012, que faz uma breve reconstituição do histórico dessa construção e apresenta seus fundamentos, bases e organização.

A parte inicial do documento faz menção à Reforma Educativa de 1994, que era parte de um pacote de medidas neoliberais, com o objetivo de proceder a uma mudança estrutural na educação. A principal proposta foi o desenvolvimento de uma educação pautada na interculturalidade e no bilinguismo, adotando como base psicopedagógica a abordagem behaviorista e construtivista, descontextualizada do ambiente e da realidade educacional.

Essa reforma construiu um “núcleo curricular comum”, com apoio de especialistas internacionais, em um processo que durou mais de dez anos, contou com um investimento milionário e gerou uma proposta baseada em competências para promover a formação de recursos humanos, de modo que as indústrias, fábricas e empresas transnacionais privatizadas pelo Estado pudessem se expandir como força de trabalho barato (Bolívia, 2012).

Nessa reforma, não foi proposto articular a educação ao objetivo estratégico de transformar a matriz produtiva do país para superar a dependência econômica. Para a implementação do currículo proposto foram realizadas formações de professores, pautadas em um conjunto de materiais educativos que não considerava os processos de ensino e aprendizagem dos diferentes territórios.

Na verdade, a educação nos moldes anteriores nunca esteve ligada à melhoria, mudança ou transformação das condições de vida existentes no país, pois era orientada por modelos estrangeiros, em que os processos educacionais não levavam em consideração o contexto econômico, político, social e cultural do país (Bolívia, 2014).

O novo modelo sócio comunitário foi fruto de um amplo debate, que envolveu uma grande participação social e que, por meio de uma leitura crítica da educação boliviana, promoveu a elaboração de uma nova proposta, em resposta aos aspectos ignorados nos modelos educacionais anteriores e suas propostas curriculares subsequentes.

Em 2004, o Ministério da Educação, em conjunto com o Conselho Nacional de Educação, desenvolveu eventos nacionais, com oficinas temáticas e reuniões departamentais de educação. Ao mesmo tempo, as organizações dos povos originários, em eventos próprios, encontraram fragilidades técnicas e de gestão na implementação da Lei da Reforma Educacional. Esses apontamentos culminaram no “Primeiro Congresso Nacional de Educação dos Povos Indígenas”, realizado na cidade de Santa Cruz de La Sierra, no mesmo ano.

Em 2006 foi criada a Comissão Nacional da Nova Lei Educacional Boliviana, composta por 22 instituições e organizações nacionais, que seriam responsáveis pela elaboração de um documento pactuado, sobre novas políticas educacionais. Os resultados dessas discussões foram

apresentados e trabalhados no II Congresso Nacional de Educação, realizado na cidade de Sucre, com a participação de 33 organizações e instituições nacionais da sociedade civil.

Sobre as reformas, as professoras bolivianas nos relataram:

- O que vocês entendem por reforma educacional? Já participaram de alguma reforma aí na Bolívia? Como foi esse processo como professoras?

Norma: - A federação de professores, daqui da área urbana, convoca uma assembleia para que possamos fazer uma escolha dos professores das áreas, com a finalidade de elaborar propostas pedagógicas de cada área, partindo da educação regular, que é a área que abarca inicial, primária e secundária. Os professores escolhidos são associados para planejar novas propostas, que são levadas ao Ministério da Educação. Um grupo de professores viajou com todas essas propostas para apresentá-las ao Ministério da Educação, que posteriormente socializou tudo com os demais professores da área, para validarem as propostas e elevá-las ao nível nacional.

Isabel: - Durante essa reforma que vem se desenvolvendo na Bolívia, socializaram todas as propostas em La Paz, professores de todos os lugares foram à capital para socializar as propostas, então se fez uma só reforma.

Tanto as discussões dos anos de 2004 como as de 2006 foram ações históricas marcantes, porque pela primeira vez contaram com a participação de representantes dos povos indígenas e de outros setores excluídos, que elaboraram o projeto de Lei de Educação “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

A partir da gestão de 2007, iniciou-se a origem da nova constituição e, por meio dela, a revolução educacional em todos os níveis e modalidades, atendendo às demandas da sociedade boliviana, juntamente com os movimentos sociais. E assim foram criadas as bases e fundamentos do novo modelo educacional.

Nesse novo modelo seria preciso desestruturar a mentalidade colonial em todas as esferas, incluindo aspectos destacados pelas deliberações educativas, na valorização e resgate dos saberes e conhecimentos dos povos originários, que por séculos tiveram seus conhecimentos ignorados.

A educação proposta pelo novo modelo deve ser comprometida com a transformação da sociedade, para responder as suas necessidades, resolver as desigualdades e exclusões, construir

conhecimentos relevantes para a realidade e o contexto do povo e gerar projetos socioprodutivos, de formação técnica e humanística (Bolívia, 2014).

Assim, foram elaborados quatro fundamentos que permeiam toda a proposta curricular:

-  o ideológico-político, voltado à decolonização;
-  filosófico, apoiado no Viver Bem;
-  o pluralismo epistemológico, em que os diferentes conhecimentos são tratados sem hierarquias, por meio da interculturalidade e intraculturalidade;
-  o fundamento sociológico, apoiado na pluralidade boliviana.

O fundamento ideológico-político presente no texto curricular propõe a geração de uma consciência produtiva, criativa e transformadora, que poderá suscitar a revolução cultural do pensamento e do conhecimento e estabelecer uma educação comunitária. O documento destaca e articula práticas decolonizadoras para reafirmar, valorizar e fortalecer as identidades culturais, os valores sócio comunitários e as línguas nativas, de modo a promover a transformação da realidade boliviana.

A educação, a partir desse novo modelo, encontra alternativas de vida inspiradas no Viver Bem, que permite que os seres humanos aprendam e construam alternativas de vida inspiradas nas experiências e práticas dos povos indígenas originários.

Durante a leitura da legislação e dos textos curriculares, observei que o conceito comunitário está associado diretamente ao paradigma do Viver Bem, definido nos documentos como estar bem e viver em harmonia com a Mãe Terra (*Pachamama*), com os animais e as plantas, a fim de estar em equilíbrio biosférico.

O que seria o Viver Bem na visão originária?

Encontrei uma definição mais substancial da expressão Viver Bem, na perspectiva originária, por meio do pesquisador *aymara* e político boliviano Fernando Huanacuni Mamani (2010) – em sua obra *Buen Vivir-Vivir Bien: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. O autor se posiciona contra o paradigma ocidental, em que o capital e o individualismo prevalecem, pois segundo a ideologia dominante, todos querem viver melhor e

desfrutar de uma melhora na qualidade de vida, que de modo geral é associada ao Produto Interno Bruto (PIB) de cada país.

Para os povos originários, a vida não se mede em função da economia, a própria essência da vida, o “Viver Bem”, no modelo proposto, segundo Huanacuni Mamani (2010, p. 38), “[...] está em desacordo com o luxo, a opulência e o desperdício, com o consumismo, com não trabalhar, mentir, roubar, subjugar e explorar os outros, agredir a natureza [...]” Para o autor, o conceito de Viver Bem dos diferentes povos originários vai se complementando com as experiências de cada nação.

Na cosmovisão *aymara* e *quéchua*, toda forma de existência possui a categoria de igual, todos existem em uma relação de complementaridade; portanto, tudo é importante. Na língua *aymara*, Viver Bem é chamado de *suma qamaña*. *Suma* tem significado de plenitude e *qamaña*, de viver, conviver. A tradução que mais se aproximaria da expressão, então, é “vida em plenitude”, em harmonia com a Mãe Terra, em que o ser humano pensa e se sente parte dessa relação (Huanacuni Mamani, 2010).

No que tange à pluralidade, ressalta-se que ela foi considerada, ao longo dos séculos, um obstáculo ao desenvolvimento boliviano. Por essa razão, a educação adquiriu um caráter colonial, na tentativa de homogeneizar a população.

Hoje, a pluralidade se constitui no fundamento sociológico que embasa o novo modelo educativo. No novo modelo, ela é valorizada e contribui para reconstituir diferentes culturas, modos de vida e diversas formas educativas.

Nesse sentido, três aspectos devem ser destacados: a coexistência histórica e culturas de povos indígenas e nações com diversas visões de mundo; a diversidade de regiões com suas realidades produtivas e socioeconômicas e a diversidade organizacional, expressa nas diversas organizações territoriais e variadas identidades locais.

Por conta dessa pluralidade, o currículo deve ser contextualizado de acordo com a cultura, a região e a localidade e deve ser implantado de acordo com a realidade de cada lugar, por meio de documentos regionalizados e diversificados, dando vazão, assim, a um fundamento epistemológico plural.

Essa pluralidade também é representada pelas epistemologias (outro fundamento essencial), em que os diferentes conhecimentos são tratados sem hierarquias, por meio de um processo de recuperação e diálogo intracultural e intercultural, em que se articula ciência, saberes e conhecimentos tradicionais.

Nessa ideia, além dos fundamentos citados anteriormente, são também apresentadas a base psicopedagógica das orientações curriculares: os saberes e conhecimentos dos povos e

nações indígenas; a experiência pedagógica da escola *Warisata*; a teoria das zonas de desenvolvimento de Vigotski e a pedagogia da autonomia de Paulo Freire.

O Currículo Base boliviano é psicopedagogicamente baseado na aprendizagem comunitária, no aprender com, na e para a comunidade, na experiência cultural e na experimentação (contato direto com realidade).

A experiência pedagógica da Escola *Ayllu de Warisata* é a fonte inspiradora para esse currículo, pois seu modelo desenvolveu uma educação produtiva, libertadora, ativa e um trabalho voltado para bem da comunidade, integrando diferentes níveis de formação, da educação inicial até o ensino superior.

Outro elemento de base psicopedagógica da proposta curricular boliviana, e que foi elaborado pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski, é a perspectiva de que as pessoas aprendem em interação com outras, em um processo mediado pela cultura.

Entretanto, o documento ressalta que o teórico elaborou essas ideias em outro contexto; portanto, alguns de seus conceitos devem ser ressignificados na educação comunitária, principalmente o de zona de desenvolvimento proximal, em que as crianças, por meio das interações que estabelecem, podem ter aprendizagens significativas, diretamente ligadas à sua vida e às experiências concretas de sua cultura.

Da proposta de Paulo Freire se pode resgatar a pedagogia libertadora e problematizadora, que pode contribuir para o desenvolvimento de atitudes críticas e reflexivas e gerar mudanças estruturais no ser humano e no ambiente.

Nessa ideia, entende-se que as orientações curriculares bolivianas apontam para uma educação problematizadora, que deve ser recuperada com o Currículo Base, ressaltando que ela é fortemente contextual e histórica. Por meio do diálogo os sujeitos tomam consciência do lugar e do contexto social e histórico em que vivem, mobilizando a ação das pessoas na busca pela transformação.

Outro aspecto ressaltado pela proposta curricular é a proposição de uma educação integral que, na cosmovisão andina, dá-se em harmonia com a comunidade, a natureza e o cosmos, além de articular as dimensões do ser (valores comunitários), saber (processos mentais), fazer (aplicação-produção) e decidir (autodeterminação e pensamento crítico).

Assim, pautado nos fundamentos e na base psicopedagógica, o *Currículo Base* apresenta uma estrutura com quatro campos de saberes e conhecimento, para todas as etapas educacionais, a saber: *Cosmos e Pensamento*; *Comunidade e Sociedade*; *Vida, Terra e Território*; *Ciência, Tecnologia e Produção*. Cada um desses campos possui critérios organizadores que orientam o sentido da articulação do conhecimento disciplinar de forma abrangente.

Isso dito, ressalto que, nas diversas leituras que realizei sobre a organização educacional boliviana, com seus princípios e bases, tentei estabelecer uma relação entre o que estava sendo indicado e as especificidades das crianças, por meio da seguinte reflexão:

Como esses ordenamentos curriculares são expressos na Educação Inicial do Estado Plurinacional?

Os primeiros documentos educacionais bolivianos com os quais tive contato foram *Educación Inicial en Familia Comunitária no Escolarizada* e *Educación Inicial en Familia Comunitária Escolarizada* (ambos publicados em 2014), baixados do portal do *Sistema de Informacón de Tendências Educativas en America Latina* (SITEAL)³⁶.

De acordo com a introdução de ambos os documentos, eles seriam a referência para o professor no seu trabalho pedagógico e declaram a educação como um instrumento decolonizador e libertador, em que o currículo da Educação Infantil sustentaria esse caráter por meio das práticas da cultura local, com participação da sociedade na tomada de decisões das políticas educativas.

A Educação Inicial em Família Comunitária seria a base fundante para a construção do projeto de vida das crianças, na família e na comunidade e, além disso, contribuiria para o desenvolvimento dos valores, da identidade cultural e das capacidades físicas e cognitivas de todas as crianças.

A intencionalidade da proposta curricular é que a perspectiva da decolonização esteja presente desde a educação inicial, pois isso permitiria a transformação das mentalidades, garantindo que as crianças cresçam em sua cultura, na comunidade e na família, por meio de uma educação integral.

Outro aspecto importante a ser discutido é a consideração de que os processos educativos devam ser desenvolvidos de forma holística em dois sentidos: para fortalecer a convivência harmoniosa da família e da comunidade com a Mãe Terra, com o Cosmos e a espiritualidade e para abordar os processos de formação de forma intersetorial, com a participação dos setores da saúde, educação e proteção.

³⁶BOLÍVIA. *Educación Inicial e Familia Comunitária Escolarizada*. Minedu, 2014 (Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0275.pdf Acesso em: 16 jan. 2020).
BOLÍVIA. *Educación Inicial e Familia Comunitária no Escolarizada*. Minedu, 2014 (Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0276_0.pdf. Acesso em: 16 jan.. 2020).

Na sequência, o documento diferencia as duas fases da Educação Inicial: a não escolarizada e a escolarizada.

A Educação Inicial em Família Comunitária não escolarizada é voltada para as crianças de zero a três anos, é partilhada entre a família, a comunidade e o Estado e visa recuperar, fortalecer e desenvolver a identidade cultural dos bebês e das crianças, bem como prestar apoio à família na promoção da saúde e da boa alimentação.

Essa etapa da Educação Inicial favorece o desenvolvimento integral e promove espaços de formação, em estreita ligação com o contexto familiar e comunitário, por meio de orientação adequada em processos integrais de saúde, socialização e transmissão cultural.

A segunda etapa, denominada Educação Inicial em Família Comunitária Escolarizada, é destinada ao atendimento educacional das crianças de quatro a cinco anos, e dá continuidade aos processos educativos iniciados na fase anterior, de modo a consolidar a identidade cultural e linguística da criança e promover a intraculturalidade e a interculturalidade.

A organização curricular nessas duas fases se dá por meio dos Campos de Saberes e Conhecimentos, já destacados anteriormente, quais sejam: *Cosmos e Pensamento*; *Comunidade e Sociedade*; *Vida, Terra, Território*; *Ciência, Tecnologia e Produção*.

Essa organização em campos permite uma articulação do conhecimento, dentro de uma visão integral e holística, o que faz com que se quebre a maneira fragmentária de abordar o conteúdo, já que liga a realidade sociocultural boliviana em seus diferentes aspectos, de forma inter-relacionada, e lança as bases de uma educação sócio comunitária produtiva.

Cada um desses campos cumpre um importante papel no processo de refundação do Estado Plurinacional, na Educação Inicial, pois traz saberes e conhecimentos que permitem alcançar o objetivo da decolonização das mentes.

O campo *Cosmos e Pensamento* contribui para a decolonização da mentalidade, ao incorporar uma visão de aprendizagem intercultural entre as diferentes visões de mundo e formas de compreender a espiritualidade.

Achei conveniente esclarecer os dois conceitos que nomeiam esse campo. O *Cosmos* é a visão e interpretação de mundo que os povos indígenas estruturaram durante séculos, com base em uma ligação entre todos os sistemas de vida que compõem o planeta: a água, a terra, as montanhas, o ar, as estrelas e o mundo espiritual. O *Pensamento*, por sua vez, canaliza as múltiplas interpretações, abstrações, imaginação e conceitos que orientam os seres humanos em relação à Natureza e ao próprio Cosmos.

A cosmovisão é uma forma de conceber o mundo e a vida. Essa concepção é o ponto de referência a partir do qual as pessoas podem interpretar, conceituar e explicar a vida social,

espiritual, econômica e política expressa na cultura do povo; é uma compreensão holística da existência, em que o ponto de referência é a própria vida. A incorporação da visão e interpretação do mundo é pautada em diretrizes socioculturais de cuidado, atenção e educação, que se estabelecem na família e na comunidade e fortalece assim a sua identidade social e cultural.

Os valores sócio comunitários e a espiritualidade se baseiam na família. O seu desenvolvimento e fortalecimento se consolidam ao longo do tempo, à medida que se avança na idade e em relação às experiências de vida adquiridas no cotidiano.

Na educação inicial são valorizadas as práticas em todas as ações e atividades que as crianças realizam, como compartilhar, ouvir, falar, opinar, brincar e interagir, entre outros. A espiritualidade e os valores são focados a partir da curiosidade pelo cosmos, o que potencializa seus conhecimentos, habilidades expressivas, a imaginação e as brincadeiras, ligadas à identidade cultural de sua família e comunidade, ao cuidado, proteção, defesa e gratidão à Mãe Terra (Bolívia, 2014).

O espaço de desenvolvimento da espiritualidade e dos valores sócio comunitários se articulam com elementos da natureza e experiências cotidianas da família, da sala de aula, da unidade educacional e da comunidade e são abordados por meio de articulação com o conteúdo de outros campos.

O campo *Comunidade e Sociedade* objetiva recuperar a vida comunitária e seus valores. Contraria a tendência individualista, autodestrutiva, a crise de valores e violência na sociedade atual e desenvolve os princípios e valores sócio comunitários praticados na convivência familiar, por meio do conhecimento das expressões artísticas e práticas lúdicas, baseadas na diversidade cultural e na realidade. Tem como prática a inter-relação recíproca e a iniciação da compreensão das línguas, para promover a intraculturalidade e a interculturalidade na comunidade.

Esse campo se rege pelo princípio da relação, em que os membros de uma comunidade coexistem em um vínculo de respeito mútuo, em um espaço-tempo em que todos os elementos da vida estão articulados e integrados. Por seu intermédio são abordados saberes que promovem a convivência comunitária de forma integrada, em que o ser humano prioriza a complementaridade entre todos os seres que habitam o planeta.

O discurso do documento enfatiza que a educação desenvolvida no nível inicial deve contribuir para o desenvolvimento de identidades, da linguagem e para a promoção de uma vida baseada na prática dos valores sócio comunitários, na intraculturalidade e na interculturalidade,

com vistas à formação integral e holística das crianças, para que na vida adulta elas contribuam para a consolidação da unidade do Estado Plurinacional (Bolívia, 2014).

Nessa fase, a língua materna é fortalecida, enquanto a segunda língua é abordada de acordo com o contexto. O ensino se dá por meio da oralidade, com saudações, jogos e canções, que permitem a familiarização com diferentes sons linguísticos, desde cedo. Também há as primeiras manifestações de escrita, como rabiscos, linhas. Cria-se a familiaridade e o reconhecimento de diferentes tipos de textos e há condições para que a criança possa avançar e se aproximar cada vez mais da linguagem escrita, que será consolidada na etapa de ensino posterior.

Quanto à linguagem das artes plásticas e visuais, à educação musical, psicomotricidade e brincadeira, constituem-se em meios de comunicação, expressão, interpretação cultural e artística e desenvolvimento emocional e complementam e se integram ao desenvolvimento.

Com relação ao campo *Vida, Terra e Território*, tem-se que ele atua no sentido de organizar o conhecimento a partir da recuperação do sentido da vida e da orientação, rumo a uma relação harmoniosa e complementar com a natureza, de maneira a se evitar a tendência destrutiva do modo de vida atual do capitalismo globalizado.

Esse campo tem como objetivo incentivar atitudes de respeito, proteção e defesa da natureza, por meio das experiências de observação, investigação e experimentação, para se conhecer os diferentes sistemas de vida com base nos saberes e conhecimentos locais e universais, para gerar hábitos saudáveis na família e na comunidade.

Nesse processo de inter-relação, são apresentadas situações para observar, explorar, experimentar, analisar, refletir e questionar, de maneira a criar oportunidades para que as crianças saibam da importância da convivência em espaços saudáveis, da produção de alimentos naturais que contribuam para uma boa nutrição, uma vida harmoniosa e um desenvolvimento integral, com práticas de uma cultura ecológica, que valorize o saber e o conhecimento do povo boliviano (Bolívia, 2014).

E, por fim, o campo *Ciência, Tecnologia e Produção* objetiva quebrar a dependência econômica e tenta adaptar, aprimorar e produzir suas próprias tecnologias e usos, aplicados a partir da própria realidade, para desenvolver níveis de pensamento crítico, analítico e reflexivo, em torno dos processos produtivos em seu contexto, e conhecimentos e saberes relacionados à educação matemática aplicada ao cotidiano, por meio da exploração, descoberta e utilização de objetos (Bolívia, 2014).

O documento orienta que a educação matemática deva ser desenvolvida e abordada a partir de diferentes experiências cotidianas, tais como: visitas a mercados, feiras, lojas de bairro,

transporte público, locais de alimentação e produção, passeios, entre outros, em que operações de cálculo e estimativas de quantidades, espacialidade, lateralidade, peso, tamanho, forma, comprimento, distância, ordem, medida e tempo possam dar lugar ao pensamento criativo de caráter produtivo e problematizador.

Desse modo, pode-se garantir a identidade familiar na diversidade sociocultural e suas atividades produtivas, por meio de atividades ligadas e articuladas ao cotidiano da família e da comunidade, para favorecer o desenvolvimento de sua identidade cultural e linguística, no contexto em que vivem.

Os aspectos sobre a educação matemática propostos nos documentos também estiveram presentes em nossa conversa com as professoras bolivianas.

- Vocês sentiram que essas reformas ocorridas na Bolívia tiveram impacto no currículo da matemática ou na prática docente de vocês?

Norma: - Sim, causaram bastante impacto em todas as áreas, precisamente dentro da Lei 070. Mas isso depende muito do professor, utilizar aquelas estratégias certas para que o aluno possa compreender a matemática, porque em certas entrevistas que alguns professores especialistas fizeram, viram que alguns professores estão aplicando da maneira antiga, porque dizem que são mais eficazes. Outros já estão adaptando as reformas, mas devemos compreender que cada professor deve partir de sua estratégia para buscar a melhor forma de ensiná-la adequadamente, porque todos os alunos têm um ritmo de aprendizagem a sua maneira, né?

Recorrendo à conversa com as docentes, foi possível notar que, mesmo com as orientações propostas pelos textos, os professores demonstram dificuldades no desenvolvimento de estratégias significativas com as crianças. Mas o diálogo destaca também a importância de se considerar a autonomia docente na busca das melhores estratégias para adaptar a didática ao ritmo da criança.



Bem, o que eu havia lido e visto até aqui já destacava muitos aspectos para a construção de um entendimento sobre a organização para a infância boliviana, bem como impactava as orientações para o desenvolvimento das ações pedagógicas necessárias para se propor uma educação decolonizadora.

Contudo, eu ainda sentia a necessidade de trazer o Currículo Regionalizado para a minha experiência, para poder olhar mais de perto a infância boliviana. Assim, as questões que guiaram meu olhar nessas minhas buscas foram:

Como é organizado o currículo regionalizado? Como o Currículo Regionalizado da Nação Aymara articula a proposta da lei educativa número 70, o currículo base e o desenho curricular regionalizado da Nação Aymara? Qual o potencial desse currículo?

De acordo com o documento do caderno de número X, *Gestión Curricular del Proceso Educativo*, elaborado pelo *Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio*³⁷, a necessidade de elaboração e implantação dos currículos regionalizados vem responder aos antigos problemas históricos da realidade boliviana, em que os povos indígenas originários viveram um processo colonial muito violento e muitos deles e algumas nações foram exterminadas. Os que não permaneceram viram muitas das suas práticas, conhecimentos e valores sendo perdidos ao longo dos tempos.

Desse modo, foi fundamental que as nações e os povos indígenas originários pudessem propor currículos próprios, para permitir um processo de reconstituição de suas culturas, fragilizadas pelo colonialismo e pela colonialidade.

O Currículo Regionalizado objetiva implantar a lógica de complementaridade entre saberes e conhecimentos propostos pelo Currículo Base, no contexto local, de acordo com as demandas de cada lugar.

A minha escolha pelo currículo da nação *Aymara* se deu por se tratar de uma das maiores nações do Estado Plurinacional, presente em grande parte territorial da Bolívia.

³⁷ O PROFOCOM é um programa desenvolvido em todo o Estado Plurinacional como um processo sistemático e credenciado de formação contínua, por meio das Escolas Superiores de Formação de Professores, das Unidades Acadêmicas e da Universidade Pedagógica.

O editorial ressaltava que os currículos regionalizados faziam parte de um segundo nível de organização curricular, por trazer as características particulares de cada contexto sociocultural, linguístico e produtivo, permitindo afirmar, desenvolver e consolidar a identidade de cada povo e nação. Os currículos regionalizados eram um avanço no processo político decolonizador, com um marco intercultural e intracultural, construído por seu próprio povo e nação, por meio dos Conselhos Educativos dos Povos Originários (CEPOs).

Os currículos regionalizados também representam as bases do processo de descolonização do Estado, por expressarem os saberes, os conhecimentos e as culturas dos povos originários. Até aquela data (agosto de 2014), 11 currículos haviam sido validados pelo Ministério da Educação.

Pude notar que, à época do lançamento dos currículos regionalizados, houve um esforço do Ministério da Educação, em conjunto com os Conselhos Educativos dos Povos Originários (CEPOS), para a divulgação e construção dos novos currículos.

Mas, o que são os Conselhos Educativos dos Povos Originários (CEPOs) e como eles se organizaram nessa construção curricular?

Os Conselhos Educativos dos Povos Originários (CEPOs) foram instituídos por meio da Lei nº 1.565, na Reforma Educativa de 1994, que foi ratificada com o advento da Lei número 70, Avelino Siñani y Elizardo Pérez, no ano de 2010. O artigo 92 da Lei AS-EP, número 70, estabelece que os CEPOs devem participar da formulação e gestão das políticas educacionais, incluindo os currículos e a gestão do sistema educacional.

Os CEPOs são órgãos consultivos de controle e fiscalização do setor educacional boliviano, cujo papel é emitir observações, recomendações e sugestões, para orientar o desenvolvimento e garantir a qualidade da educação. Para tanto, são levadas em consideração as necessidades, usos, costumes, valores, formas de organização e práticas socioculturais dos povos originários.

A organização de tal órgão se dá por meio de uma coordenação nacional CEPOs (CNC-CEPOS), que congrega diferentes conselhos: Conselho Educativo Aymara (CEA); Conselho Educativo Amazônico Multiétnico (CEAM); Conselho Educativo da Nação Quechua (CENAQ); Conselho Educativo do Povo Originário Guarani (CEPOG); Conselho Educativo do

Povo Indígena *Guarayo* (CEPIG); Conselho Educativo do Povo Originário *Chiquitano* (CEPOCH); Conselho Educativo do Povo Originário Indígena *Mojeño* (CEPOIM); Conselho Educativo do Povo *Yurakaré* (CEPY); Conselho Educativo da Nação Uru (CENU); Conselho Educativo da Nação *Tsimané* (CENITS) e Conselho Educativo do Povo Afroboliviano (CEPA).

Os CEPOs trabalharam em uma série de diagnósticos, estudos e investigações, que permitiram elaborar e apresentar ao Estado a possibilidade de gerar uma proposta educativa das Nações e Povos Indígenas Originários, em um trabalho de vários anos, concretizado na elaboração dos Currículos Regionalizados.

De acordo com a Lei AS-EP número 70, o Currículo Regionalizado é um conjunto organizado de diretrizes, que expressa a particularidade e a complementaridade do conhecimento, consideradas fundamentalmente as características do contexto sociocultural e linguístico, em articulação com o Currículo Base do Sistema Educativo Plurinacional (Boliviano, 2010, art. 70, inciso 1).

Nesse entendimento, para elucidar alguns pontos, recorri aos documentos “*Lineamientos Curriculares de la Nación Aymara* (2022)”, “*Currículo Regionalizado da Educación Inicial en Familia Comunitaria NO Escolarizada e Escolarizada de la Nación Aymara*”, “*Diseño Curricular Regionalizado - Planes y Programas de Estudio de la Nación Qullana Aymara*”, de 2017, e até a Lei AS-EP, número 70.

Devido a minha limitação temporal, fiz a opção de pesquisar o Currículo Regionalizado da Nação *Aymara*, pois era um dos poucos que estavam estruturados no que se refere à educação das crianças de zero a cinco anos.

Além disso, a nação *Aymara* tem representatividade populacional, pois é a segunda maior nação indígena do país, e habita áreas rurais e urbanas nos departamentos *Oruru* e *Potosí*, de La Paz. O idioma *aymara* é falado por cerca de dois milhões de pessoas no país e países vizinhos, o que demonstra que, apesar do longo período de exploração colonialista e das práticas etnocidas executadas contra os povos indígenas, suas culturas e seu sentimento de pertencimento étnico não sucumbiram de todo, preservados principalmente por meio da língua e da tradição oral.

Ao ler os trechos dos documentos e da legislação que tratavam da construção do Currículo Regionalizado da Nação *Aymara*, eu estabelecia conexões com a conversa virtual com as professoras Norma e Isabel:

- Professoras Norma e Isabel, no governo do Evo Morales houve uma reforma curricular voltada para o regional. Como foi a elaboração? Ouviram vocês para a elaboração?

Isabel: - Bom, o que eu posso mencionar é que quando foram elaborar isso, eles reuniram vários representantes de várias organizações, comunidades indígenas, professores, diferentes classes, grupos sociais, que se reuniram e elaboraram a proposta.

Norma: - Desde que o Ex-presidente Evo Morales entrou até sua saída houve muitas mudanças, os professores participaram do novo currículo que foi feito, de todas as áreas, houve participação de toda gente, dos pais de família, das entidades sociais - todos que são envolvidos com a área educacional, todos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem e assim que houve as modificações.

Todos os documentos consultados ressaltam que, no processo de construção do currículo, o Conselho Educativo Aymara organizou a participação de vários departamentos, representados por docentes e técnicos de várias unidades educativas, sindicatos de professores e variadas organizações, e as falas expressas pelas professoras reforçam esse discurso.

Apesar da ênfase dada aos Currículos Regionalizados nos documentos e legislações, a sua localização do site do Ministério da Educação foi muito complicada, pois não havia um ícone ou *link* por meio do qual fosse possível localizá-los facilmente. Em minha busca de 2022 foi preciso acessar várias janelas, para enfim localizar alguns de tais documentos. Já nem isso consegui em 2023 e no início de 2024, pois mesmo acessando vários lugares no site, não foi mais possível localizá-los.

Ufa!! Ainda bem que eu havia baixado e arquivado todos os textos e documentos que teria que acessar! Porém, essa dificuldade de localização me deixou intrigada e gerou muitos questionamentos:

Mas, qual o motivo de esses documentos não estarem no site do Ministério da Educação? Seria algo proposital ou somente algum problema de design do site? Seria uma

tentativa de invisibilização desses currículos? Como o docente terá acesso a tais documentos e propostas, se no principal site educacional do país eles não estão disponibilizados? Será que essa divulgação e implantação ficaria somente a cargo dos CEPOs?

Até agora, mesmo buscando muito, não consegui uma resposta concreta para essa e outras questões... (quem sabe iniciar um novo projeto de pesquisa para outro momento, no futuro). Mas agora é preciso dar continuidade na pesquisa em curso.

O *Currículo Regionalizado da Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada de la Nación Aymara* é um documento de 221 páginas, publicado em 2018. Está organizado em quatro seções: Contexto e Diretrizes; Orientações Metodológicas para o trabalho com crianças de zero a três anos; Programa de Estudos para as crianças de quatro e cinco anos e, por fim, as Orientações metodológicas para a aplicação do Currículo Regionalizado.

A ficha catalográfica desse documento não faz menção da participação do Ministério da Educação na sua elaboração; por isso, ao citá-lo, farei referência ao órgão que se responsabilizou por ele, o *Consejo Educativo Aymara* (CEA).

A apresentação desse documento destaca que a nova legislação, por meio da Constituição boliviana e da lei educacional, abriu a possibilidade de, pela primeira vez na história da educação do país, implementar um modelo educativo que permitisse que uma nação ou povo tenha o direito de receber uma educação desenvolvida plenamente no contexto de sua cultura. Esse reconhecimento dá resposta às lutas históricas dos povos originários, de acordo com a filosofia, os conhecimentos, os saberes, os valores, os princípios, a cultura e a língua *aymara* (CEA, 2018).

Ademais, o documento ressalta por diversas vezes que os processos educativos produtivos comunitários devem ser desenvolvidos de acordo com as vocações produtivas de seu território e suas particularidades, consideradas as características do contexto sociocultural e linguístico que formam sua identidade, de modo a complementar e harmonizar com o Currículo Base.

O contexto de criação do currículo também é muito enfatizado na introdução do referido documento, pois há uma preocupação em realizar um breve resgate histórico. No entanto, tal resgate traz poucos elementos sobre a educação dos povos indígenas; as descrições são breves e pouco contextualizadas. De maneira geral, foi possível observar que as diferentes políticas

educacionais implementadas ao longo de anos negligenciaram e ignoraram a educação das crianças de diferentes povos e nações.

De acordo com o Conselho Educativo *Aymara-CEA* (2018), durante a época da colônia os povos foram dominados e escravizados, explorados nas minas e nas fazendas espanholas. Sua cultura foi oprimida, em uma tentativa de se eliminar a língua e a identidade, impondo-se-lhes uma cultura estrangeira com práticas e valores fora da sua realidade, pautada na ideologia dominante e marcada pela exaltação dos princípios e conhecimentos eurocêntricos, com desprezo à cultura indígena.

Ao longo dos séculos, os povos originários, além de perderem a posse de seus territórios geográficos, também tiveram suas localidades identitárias e culturais sufocadas. Na verdade, grande parte do território geográfico das nações originárias pode ter sido tomado e saqueado; entretanto, o processo de silenciamento e apagamento orquestrado pelo colonialismo de então não obteve sucesso completo, porque eles insistiram em manter sua identidade e seus saberes, isto é, em continuar sendo quem eram e resistir com suas éticas comunitárias.

Esse passado de dores e resistência é expresso e lembrado nos monumentos e na arte encontrada nas ruas de Santa Cruz de La Sierra e Laz Paz, em diversos grafites, distribuídos em complexos viários e avenidas das duas cidades.

Figura 13 - Fotografia dos grafites na Avenida Banzer em Santa Cruz de La Sierra



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

A resistência também pôde ser expressa pelo documento, que retoma os princípios e a experiência da *Escuela Ayllu de Warisata*, pelo destaque dado à educação das crianças pequenas, com ênfase no papel preponderante da família, principalmente da mãe, por sua atuação direta na educação de seus filhos.

Apesar da destruição do espaço e da dispersão dos alunos e professores da *Escuela Ayllu de Warisata* (como já citado anteriormente), o modelo educacional proposto por ela permaneceu vivo, e vários princípios e valores ancestrais da sua educação foram incorporados ao texto. Vale a pena destacá-los:

No princípio da complementaridade (*Ch'ullacha*), a nação Aymara tem como premissa que nada é construído na “individualidade”; a construção do todo é uma complementação com o outro.

Na reciprocidade (*Ayni*), o documento ressalta a convivência cósmica com todos os seres, com os valores de responsabilidades compartilhadas. Esse princípio deve ser aplicado na escola por meio de uma aprendizagem coletiva.

A rotação (*Muyu*) enfatiza a alternância de papéis nas atividades, tanto do *ayllu* quanto da comunidade, pois ela é fundamental para o processo e aperfeiçoamento da sociedade, no cumprimento de papéis individuais e de grupos. No desenvolvimento da prática pedagógica é incentivada a alternância de papéis entre professores e alunos.

A redistribuição (*Tumpa*) é o reconhecimento de uma relação de reciprocidade de um para com o outro.

A saudação (*Arunta*) é o princípio que gera humanidade, por meio da circulação de energias entre as pessoas.

O consenso (*Arsuña*) é gerado por meio da palavra e, assim, é possível o acordo entre duas ou mais pessoas. Esse princípio pode ser abordado na educação a partir da prática democrática, em que as decisões são tomadas por meio de acordos comunitários que representam o grupo.

A territorialidade reflete todas as práticas, aspirações e projetos de vida familiar ou comunitária. Na cultura *aymara*, começamos em nosso território, onde nascemos e vivemos, pois ele reflete o nosso conhecimento. Nesse caso, entende-se que em uma educação sem território existe menos sabedoria indígena.

O princípio da harmonia (*Suma kankaña, suma qamaña*) busca alcançar a máxima satisfação com a vida, no ser humano e no grupo social, relacionamento com seus pares, com a natureza e o cosmos.

No princípio da ciclicidade (*Pachakuti*), a noção de tempo é cíclica, o que dá espaço para um novo começo, que une o passado com o tempo futuro. Na educação convém resgatar esse aspecto por meio de uma adequada gestão institucional, curricular e administrativa das instituições.

Por fim, destaca-se a participação social, princípio comunitário que cumpre a função de unir e articular o funcionamento social, econômico e político do contexto territorial. Na educação, essa estrutura organizacional é conhecida como Conselhos Educacionais Sociocomunitários.

Cumpra salientar que os princípios não se constituem separadamente, mas formam um conjunto que se relacionam entre si, juntamente com os fundamentos pautados na cosmovisão, na identidade e nos conhecimentos indígenas, que são orientadores da formação das crianças, desde a sua concepção.

A filosofia da Nação *Aymara* é baseada na sabedoria cósmica. No cosmos não há nada solto, isto é, nenhuma entidade, substância ou evento é realizado ou manifestado individualmente, pois tudo está interligado em uma relação homem-natureza-cosmos. A educação das crianças *aymaras* é voltada para a formação do seu pensamento, seu modo de vida, partindo do entendimento de que tudo tem vida merece respeito e cuidado (CEA, 2018).

O documento do *Currículo Regionalizado da Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada de la Nación Aymara* traz como fundamento político uma educação que deve ser promovida de forma participativa, transformadora, libertadora, democrática, comunitária, para garantir os direitos de autodeterminação, recuperação do território e dignidade da nação.

O fundamento pedagógico e cultural está pautado na visão da prática educativa dos povos originários, que valoriza o diálogo horizontal, a negociação, a interação entre ação, conhecimento e produção. É uma ideia que orienta a articulação do conhecimento da Nação *Aymara* com o conhecimento universal, para contribuir com a afirmação e a formação da identidade cultural das crianças, por meio da recuperação e sistematização de práticas, conhecimentos, saberes e experiências da nação.

O fundamento jurídico se baseia em normas e legislações nacionais e internacionais, com o objetivo de promover e garantir o pleno exercício dos direitos das crianças *aymaras*, para que tenham acesso a uma educação integral baseada nos valores, princípios e práticas de sua cultura.

Esse documento traz a compreensão de que a educação é um direito fundamental, que deve ser acessado pelas crianças desde a concepção e deve ser a base do desenvolvimento integral da infância *aymara*. Dessa forma, o texto destaca que o seu objetivo é fortalecer a educação integral e a identidade cultural das crianças *aymaras*, por meio do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, emocionais, afetivas, espirituais, artísticas e comunicativas pautadas nos saberes e conhecimentos da sua nação.

Outro aspecto que achei necessário explicitar é sobre a matriz básica desse currículo, pautada no *Mundo Espiritual* e no *Mundo Natural*, articulados com as áreas curriculares que expressam os saberes e conhecimentos da nação *Aymara* e complementados com os conhecimentos universais.

O *Mundo Espiritual* envolve a formação da pessoa, para que ela possa entender sua vida, conhecer a si mesma e assumir responsabilidades consigo mesma e com o mundo. Já o *Mundo Natural* engloba o conhecimento de tudo o que envolve as pessoas e a relação homem-cosmos-natureza.

A etapa não escolarizada conta com sete diretrizes curriculares voltadas a orientações para as famílias, que vão desde a concepção das crianças aos valores familiares, com destaque para a importância da afetividade no seio dos lares.

Na etapa escolarizada são trabalhadas as temáticas curriculares, e as orientações são dirigidas aos professores. Esse trabalho é acompanhado pelas famílias e pela comunidade, por meio de seus representantes, nos conselhos educacionais ou outros tipos de representação da comunidade.

Outro elemento de destaque do discurso expresso nas orientações do documento é sobre a necessidade de se respeitar e valorizar as características individuais e culturais de cada criança, entendendo que a vida é integral e holística, sem cortes abruptos de idade. Para além, traz como proposta o trabalho por meio de áreas, quais sejam: i) Educação para a formação da pessoa; ii) Educação para a vida em comunidade; iii) Educação para a compreensão do mundo e iv) Educação para a transformação do meio (CEA, 2018).

A Educação para a formação da pessoa e a Educação para a vida em comunidade são as áreas curriculares ligadas ao *Mundo Espiritual*.

A Educação para a formação da pessoa visa o desenvolvimento do ser (*Jaqi*), por meio das práticas, princípios, valores e a convivência com a natureza, integrada com a formação de sua identidade e autonomia. Esse objetivo é alcançado pela observação da natureza, a escuta dos ensinamentos dos mais velhos (avós e sábios), participação em rituais e nas datas festivas, reflexão sobre a importância do cuidado com o corpo, jogos tradicionais da Nação *Aymara*, práticas e cerimônias, lugares sagrados e alimentação, tudo de acordo com a região.

A Educação para a vida em comunidade possui o objetivo de fortalecer a identidade cultural, pelas práticas das expressões artísticas e manifestações culturais de seu contexto. As temáticas desenvolvidas nessa área curricular são valores, tais como: apoio e trabalho comunitário; práticas e cerimônias; a relação de responsabilidade comunitária; valorização dos personagens e símbolos da comunidade (visita a sábios, curandeiros e artesãos, originários da comunidade); apresentação dos símbolos das identidades culturais; aprendizagem da língua originária, por meio das ações cotidianas; canções, mitos, lendas e danças.

No eixo *Mundo Natural* estão organizadas as áreas curriculares da Educação para a compreensão do mundo e Educação para a transformação do meio.

A Educação para a compreensão do mundo objetiva desenvolver a capacidade de analisar e compreender o significado dos fenômenos naturais, sociais e culturais, pela observação. As temáticas curriculares dessa área envolvem orientações de prevenção de enfermidades, pela observação de plantas medicinais e explicações sobre sua importância, além das práticas de cuidado e respeito para com a natureza.

Na Educação para a transformação do meio, o objetivo é desenvolver os saberes e conhecimentos das tecnologias produtivas da cultura *aymara*, pela prática vivencial de atividades produtivas.

Nesse caso, as temáticas organizadas são os tecidos e artesanatos elaborados em família, vestimentas, pinturas, cerâmicas, artesanatos etc.; práticas e/ou cerimônias associadas às atividades produtivas da comunidade - pecuária, agricultura, caça e pesca; noções de tamanho, peso, volume, distância, espaço e tempo; organização de várias atividades de observação da natureza, em comparação com as diferentes noções de tamanho, distância e espaços, próprios da Nação *Aymara*.



Até aqui, o texto foi encadeado em sua grande parte por meio de uma descrição densa, que procurou responder ao questionamento: *O que é isso que vejo?*

A partir de agora serão discutidas as afetações que dirigiram meu olhar, para expor as respostas sobre *Como eu componho com isso que vejo*, a partir da educação matemática delineada pelos textos curriculares e aspectos outros que cruzaram meu olhar.

A área curricular *Educação para a transformação do meio* agrega as práticas voltadas para a educação matemática, pelo trabalho com as noções desse componente, organizadas em práticas e vivências cotidianas das crianças, em conjunto com o exercício do idioma *aymara*.

No levantamento das noções matemáticas presentes no texto curricular, encontrei algumas dificuldades, pois muitos termos e conceitos estavam somente em idioma *aymara* e, além disso, grande parte das traduções que acessei foi por meio de outro documento, organizado e publicado pelo Conselho Educativo *Aymara*, o *Semillero de palabras: glosario pedagógico aymara - castellano, castellano – aymara* (CEA, 2018).

Nessa ideia, também busquei significados de termos em sites de buscas e descobri alguns influenciadores digitais *aymaras* que se propõem a valorizar a cultura e a língua da nação, pela utilização de materiais que fazem referência aos saberes e à identidade. Dentre eles

está a influenciadora Stela Maldonado Mamani, que produz um vasto conteúdo, principalmente sobre o ensino da língua com elementos que se relacionam à educação matemática.

Trago a seguir, como exemplo, uma fotografia de vídeo em que os números naturais na língua *aymara* são ensinados por meio de uma cantiga:



Fonte: Página no Facebook *Aymara del siglo 21*³⁹.

Essa constatação me trouxe mais um exemplo de possibilidade de decolonização das mentes e do pensamento por meio das redes sociais, pela apresentação da identidade *aymara* para o mundo, com oportunidades de ressaltar e valorizar o idioma, a cultura e os conhecimentos para toda sociedade boliviana e para o mundo.

As noções matemáticas destacadas no documento do Conselho Educativo *Aymara* estão voltadas para o tamanho, peso, distância, quantidades, volumes, espaços, texturas, o tempo e seus marcadores, números e sólidos geométricos. Destaco a seguir as noções elencadas e seus significados:

-  Noções de tamanho: *jach'a* (grande), *tantiyu* (médio), *jisk'a* (pequeno), *sinti jach'a* (muito grande) e *sinti jisk'a* (muito pequeno);
-  Noções de peso: *phisna* (leve) e *jathi* (pesado);
-  Noções de distância: *jak'a* (próximo), *jaya* (longe), *khaya* (aquele), *aka* (este), *uka* (direita), *ch'iqa* (esquerda) e *taypi* (centro);

³⁹ A página é dedicada a divulgar conteúdo do ensino da língua e dos conhecimentos *aymaras* por meio de vídeos de influenciadores *aymaras*, além da divulgação de cursos gratuitos. (Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=631144204202777> > . Acesso em 17 nov. 2023).

 Noções de quantidade: *walja* (mais), *pisi* (menos), *phuqha* (cheio), *ch'usa* (vazio) e *juk'a* (pouco);

 Noções de volume: *thuru* (grosso) e *juch'usa* (fino);

 Noções de espaço (lugares de referência nas comunidades): *pampa* (planície), *qullu* (cerro), *thiya* (costa ao redor), *irana* (ladeira), *parki* (subida), *manqha* (dentro), *anqa* (fora), *urinsaya* (direção de onde o sol nasce), *aransaya* (direção de onde o sol se põe), *Urqu Suyu* (território seco – representa *al varón*), *umasuyu* (território fértil – representa *a la mujer*), *alaxa* (acima), *aynacha* (abaixo), *qhirwa* (vales), *yunka* (yungas), *ch'umi* (interior) e *quta laka* (costa);

 Noções de textura: *chhankha-khankha* (áspero), *llusq'a* (liso) e *quña* (suave);

 Noções de tempo: *jichuru* (hoje), *qharuru* (amanhã), *wasuru* (ontem), *alwa* (amanhecer), *jayp'u* (tarde), *aruma* (noite) e *jurpuru* (anteontem);

 Conhecimento do tempo: *jichha pacha* (tempo presente) e *nayra pacha* (tempo passado);

 Conhecimento de marcadores temporais: *phaxsinaka* (meses do ano), *urunaka* (dias da semana) e *pachanaka* (semelhante às horas);

 Conhecimento sobre época climática: *jallu pacha* (tempo de chuva), *awtiwaña pacha* (tempo de seca);

 Números naturais na língua materna e espanhol: *maya* (uno), *paya* (dois), *kimsa* (três), *pusi* (quatro), *qallqu/phisqha* (cinco), *suxta/maqallqu* (seis), *paqallqu* (sete), *kimsaqallqu* (oito), *llatunka* (nove) e *tunka* (dez);

 Sólidos e figuras geométricas: *murug'u* (esfera), *sayt'u* (retângulo), *t'alpha*, *pallalla* (plano), *tika* (quadrado) e *mujina* (triângulo).

Isso dito, um aspecto que acho importante ressaltar é o papel atribuído à linguagem materna. Parto do entendimento de que a linguagem está presente em todas as esferas de comunicação social, em cada contexto e se coloca de acordo com as necessidades de cada grupo; afinal, as ações humanas se dão por meio da linguagem. Nesse esteio, o ensino da língua materna, em conjunto com as noções matemáticas, contribui para a apropriação do idioma e para o desenvolvimento do pensamento da criança, dentro de uma cosmovisão da sua história de vida e seu contexto.

Ao longo dos anos, como educadora da infância, fui entendendo que o trabalho pedagógico com as noções matemáticas, tais como: tamanho, peso, distância, quantidade, espaço, tempo, volume etc., permite que o aprendizado seja construído pelas crianças por meio de suas experiências com o meio, em interação com outras pessoas, crianças e adultos.

Essa compreensão foi sendo fortalecida por alguns referenciais teóricos e, também, pela observação do trabalho da Educação Infantil. As autoras brasileiras Celi Espasandin Lopes e Regina Célia Grando (2012) afirmam que a criança percebe o número por meio das relações de significado que ele assume em diversas situações. Assim, ela adquire a noção numérica de maneira articulada com a leitura da realidade.

Para Sérgio Lorenzato (2008), as crianças convivem com a linguagem matemática o tempo todo, e as relações com esses conceitos necessitam ser consideradas pela escola. O trabalho docente precisa criar condições para que a criança se aproprie de tais conceitos em situações organizadas e planejadas pela professora ou professor.

Com relação ao aprendizado das crianças *aymaras*, a orientação é a de que os professores devem organizar propostas em que as crianças possam desenvolver ações exploratórias, em interações com seus pares e com os adultos, pois é nessa situação que elas fazem descobertas, traçam hipóteses e tecem relações. E isso acontece a todo momento.

Como exemplo, tome-se o compor e o decompor. É uma ação muito frequente nas brincadeiras das crianças e se manifesta por meio do montar e desmontar, de separar e juntar, de pôr e tirar. Na fronteira do Brasil com a Bolívia, como já relatei, pude perceber uma criança que estava brincando com essa ação. Empilhava e desempilhava pedras. Por meio desse brincar, ela tenta compreender os fenômenos físicos e matemáticos que ocorrem em suas explorações, como resultado de suas ações e interações com os materiais.

As orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho com a educação matemática para as crianças é para que elas se apropriem das noções, das aplicações e das denominações em *aymara*. Destaca-se que é preciso organizar diversas atividades para observar o tempo, comparar as diferentes noções de tamanho, distância e espaço, próprias da Nação *Aymara*. São práticas cotidianas da comunidade, em seus espaços ancestrais, e a criação de jogos com noções e formas ensinadas por meio dos recursos do entorno.

As crianças carregam um vasto conhecimento construído por meio de suas vivências na família e na comunidade a que pertencem; portanto, estão em contato com a educação matemática em todos os momentos.

As orientações curriculares para a educação matemática reforçam a necessidade de se explorar a brincadeira como ação de ensino, pois ela permite que a criança se aproprie das

noções envolvidas tentando compreender os fenômenos físicos e matemáticos, ao mesmo tempo em que se desenvolve dentro de sua própria cultura.

O diálogo com as professoras bolivianas corrobora as orientações propostas nos documentos.

- Como a criança aprende a matemática na educação inicial?

Norma- Por meio de canto, danças, movimentos corporais que fazemos, utilizando conteúdo, por exemplo, do número 1 ao 5 utilizamos os próprios recursos humanos que temos, como as mãos, também utensílios como copos, colheres, lápis... dessa maneira ensino matemática para as crianças, fazendo cada um participar, cantando, fazendo roda, dinâmicas... o que chame atenção das crianças e os agradeam. Dessa maneira detectamos os gostos dos alunos e daí pegamos mais atividades, por exemplo, a soma de 2, tanto na quantidade como no número, então pra mim já é fácil ensiná-los, usando materiais do contexto.

Outro elemento destacado na conversa foi sobre a valorização da cultura e do contexto territorial no trabalho com a educação matemática.

Norma e Isabel nos relataram um pouco de sua experiência:

Isabel - Eu realmente não tenho experiência no campo, posso dizer que tenho um irmão e cunhada que vivem no campo e usam os materiais do seu entorno para ensinar.

Norma: - O que eu posso dizer é sobre o que eu tenho visto, já que estive visitando várias comunidades fronteiriças daqui de Rondônia, são escolas rurais, até participei de uma expedição que fez a universidade federal de Rondônia de Guajará, como estamos fronteira, visitei algumas comunidades bolivianas ribeirinhas, com alguns professores que fizeram um trabalho de investigação de como estava sendo ensinada a matemática no campo. Os professores que eram de fora daquele contexto rural sentiam dificuldade para ensinar matemática, porque eles eram da cidade e queriam aplicar os mesmos métodos que usavam lá em Cochabamba, Santa Cruz, Oruro de onde eles vinham, né? Já os professores que já são dali, não sentem dificuldades para ensinar, já que usam os recursos do contexto, palitos secos, coco, amêndoa, sementes, tudo que está disponível ali ao redor, e disseram que essa maneira de ensinar a matemática tem sido bastante eficaz, porque era uma forma tradicional que eles aprenderam de seus professores, e seguiam aplicando, que os tornam diferente dos que vinham

da cidade, que vinham com os métodos de lá, olhando para os contextos de lá e querendo aplicar aqui. Até fizemos um levantamento, e os alunos responderam que os métodos usados pelos professores daqui foi mais eficaz, e que os outros professores não costumam usar o contexto. Deu a entender que os métodos dos professores que usavam os elementos do contexto foram mais eficazes.

Esse esclarecimento feito pela professora Norma veio ao encontro da valorização do contexto e das atividades cotidianas comunitárias que encontrei expresso no texto curricular: *Es importante recordar que las actividades comunitarias que se desarrollan en el área rural conllevan aprendizajes cotidianos para niñas y niños, transmitiendo conocimientos de generación en generación (Consejo Educativo Aymara, 2018, p.204)*⁴⁰.

Ao longo da leitura, por várias vezes, observei o quanto os textos enfatizam que a família e a comunidade são as responsáveis por transmitir valores individuais e coletivos, considerando-os ferramentas didáticas e núcleos culturais dos processos educativos, levando em consideração as diferentes formas de ensino e aprendizagem comunitárias de cada *ayllu* e dos territórios *aymaras*.

Todavia, compete relatar que o que me intrigou nos documentos curriculares foram dois termos recorrentemente presentes na nomenclatura da Educação Infantil boliviana: “família” e “comunitária”.

O que se entende por família e comunidade? O que seria essa educação no âmbito familiar e comunitário para as crianças de até cinco anos de idade?

Uma nota de rodapé do documento *Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada* traz o entendimento de que a família é um conjunto de pessoas que, unidas por diferentes laços, compartilham um espaço e um cotidiano, e estabelecem entre si inter-relações afetivas, que constituem o ambiente de referência e a identidade dos seus membros.

Esse documento reconhece a família como o primeiro espaço socioafetivo de atenção, cuidado, proteção, socialização e convivência interpessoal e intrapessoal, em que as crianças desenvolvem suas primeiras interações e aprendem a participar da vida comunitária, justificando-se assim a necessidade de a educação inicial se dar em família. Além disso, também

⁴⁰ É importante lembrar que as atividades comunitárias que ocorrem em áreas rurais implicam na aprendizagem diária para meninas e meninos e transmitem conhecimento de geração em geração (Conselho Educativo Aymara, 2018, p.204, tradução nossa).

ressalta que, por séculos, as atividades comunitárias, os valores e os princípios foram e são transmitidos por meio da família, de geração em geração.

O conceito de família expresso no documento curricular reconhece a diversidade dos arranjos familiares e destaca a dimensão relacional entre pessoas que se unem por diferentes laços e que compartilham um espaço e um cotidiano. O conhecimento construído na comunidade e que envolve diferentes gerações, incluindo os idosos, considerados os sábios da localidade, cria condições para se garantir a intraculturalidade, pela valorização e ensinamento dos elementos culturais e dos saberes, fortalecendo a formação da identidade.

A identidade, então, deve ser compreendida como processo, que se configura ao longo da vida do indivíduo em relação a si mesmo, aos outros, com o mundo e com seu território. Seria, nesse caso, o “quem nós podemos nos tornar”, conceituado por Stuart Hall (2012), se estivermos imersos em nosso território e cultura, marcados por um passado histórico:

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual continuariam a manter certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões ‘quem nós somos’ ou ‘de onde nós viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem nos podemos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios’” (Hall, 2012, p. 108-109).

No trecho acima, o autor destaca a necessidade de diferentes estratégias, como o uso dos recursos da história, da linguagem e da cultura, para o desenvolvimento da identidade. Os documentos curriculares, em seus discursos, também enfatizam a necessidade de se utilizar diferentes recursos para resgatar os princípios, saberes, conhecimentos e o pensamento dos povos originários, na educação das crianças, de maneira a desenvolver a sua identidade, que está ligada diretamente à comunidade e aos seus valores.

As famílias estão inseridas em uma comunidade que pode se organizar em zonas, vilas, bairros, *ayllus* ou outras formas de organização territorial, e que constituem a rede cultural e social das pessoas, o que configura sua esfera histórica, social e ideológica. O território também é outro elemento de destaque para o desenvolvimento de uma educação comunitária, em prol da identidade, e se constitui em um dos princípios destacados pela legislação.

Para o sociólogo e antropólogo boliviano Elías Caurey (2013), existem três territórios a serem olhados simultaneamente: o território geográfico (físico), o território simbólico e a fusão entre ambos.

No caso, a recuperação geográfica territorial se daria por meio do estabelecimento de um sistema educacional, que organizaria uma educação, por meio dos Currículos Regionalizados, que refletiria as práticas, saberes e conhecimentos, de modo a instrumentalizar o aluno para fazer uso dos direitos constitucionais, estabelecendo dessa maneira um sistema social e, por meio dele, o restabelecimento do território simbólico.

A recuperação simbólica é fundamental para alcançar a reconstituição territorial física, pela articulação entre o espaço geográfico e o território simbólico. É preciso desenvolver a identidade e um sentimento de pertencimento, que permita projetar uma nova sociedade, com seu próprio sistema social.

Para tanto, o território é essencial, sobretudo para a formação das identidades das crianças, em diferentes contextos. As pesquisadoras brasileiras Ana Tereza Reis da Silva e Issana Soares (2022), ao realizar uma investigação sobre a educação em contextos de grupos sociais e étnicos, constataram que as crianças experimentam diferentes processos nos territórios em que vivem:

Em seus territórios de vivência, as crianças também experimentam processos de afirmação, negação, marcação e comunhão de suas identidades, em razão da forma pela qual cada grupo assume suas identidades históricas e forja seus modos de vida, suas formas de interação com a terra e seus costumes (Reis da Silva; Soares, 2022, p.08).

Assim, as crianças aprendem a se “tornar”, formando e marcando identidades pautadas na historicidade do grupo ao qual estão ligadas em seus territórios geográficos e simbólicos, locais em que podem desenvolver uma relação profunda com a vida comunitária.

Para Huanacuni Mamani (2012), as nações indígenas do norte ao sul do continente *Abya Yala*⁴¹, apesar das suas diversas formas de expressão cultural, organização e saberes, emergem de um mesmo modelo comunitário, em que a vida é concebida não somente como uma relação social, mas como uma profunda relação de vida comunitária. Para o sociólogo *aymara*, essa seria a “a cultura da vida”, em que o paradigma comunitário se sobrepõe a uma visão individualista.

É preciso reconstruir a visão de comunidade (comum-unidade) das culturas ancestrais, sendo ela a estrutura e unidade de vida, constituída de toda forma de existência, em uma relação

⁴¹ *Abya Yala* vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente, como contraponto à América. *Abya Yala* significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”, na língua do povo Kuna (Colômbia). Em diferentes encontros do movimento dos povos originários, o nome *América* vem sendo substituído por *Abya Yala*, que indica não somente outro nome, mas, também, a presença de outro sujeito enunciativo de discurso, até aqui calado e subalternizado em termos políticos: os povos originários (Disponível em: Enciclopédia Latino-Americana. <https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em 10 de nov. 2023).

de complementação. Dessa maneira, estabelece uma relação respeitosa com todos os elementos que fazem parte da comunidade: o ser humano, os animais, os insetos, as plantas, as montanhas, o ar, a água, o sol e até mesmo com o que não se vê, como os ancestrais e outros seres.

O sociólogo Félix Paco Patzy (2013) enfatiza que o conceito comunitário se opõe ao pensamento eurocêntrico, pois traz a noção ecológica da reprodução da vida, em contraste com a noção antropocêntrica ocidental.

A vida comunitária é ligada a um propósito comum na convivência entre pessoas, animais e culturas, com princípios e valores que conduzem as ações no sentido de se garantir a unidade, nesse espaço que seria o *ayllu*, que se relaciona diretamente com a comunidade.

Nesse contexto, tanto o Currículo Base quanto o Regionalizado expressam que a educação das crianças deve se dar por meio das formas de ensino presentes no núcleo familiar e na comunidade, para promover a relação intergeracional como fonte e meio de construção da aprendizagem. Essa ideia enfatiza a participação de mães, pais e da sociedade, especialmente dos adultos mais velhos, como os avós, considerados sábios.

Em uma entrevista realizada em 2012 para o periódico *Propuesta Educativa*, o pesquisador boliviano Mario Yapu (2012) discorreu sobre a pedagogia indígena e o papel preponderante da família:

La pedagogía indígena es una pedagogía totalmente abierta, compleja, no hay una regla, el papá no se da tiempo ni un minuto para decir “hijo tenemos cinco minutos, usted me va a poner atención, le voy a decir qué va hacer” y el niño lo va hacer. Esa pedagogía no existe. La pedagogía indígena más bien es una pedagogía de imitación, si al niño se lo deja hacer viendo al papá, al mayor, a sus pares. Solamente los adultos intervienen cuando está cometiendo un hecho que va a ser peligroso para el chico o la chica, entonces le dice no hagas, abre otra senda de acción [...] (Yapu, 2012, p. 55)⁴².

Para o autor, a pedagogia indígena é intracultural, aberta e complexa e não se aprisiona por meio de regras e de tempo; valoriza a imitação, pela qual a criança aprende, observando os mais velhos e seus pares. Ressalta que a pedagogia indígena é uma pedagogia da imitação, pois as crianças apreendem o mundo imitando os adultos, a si mesmas, os animais, as plantas e os objetos.

⁴² A pedagogia indígena é uma pedagogia totalmente aberta, complexa, não tem regra, o pai não tem tempo para falar “filho, a gente tem cinco minutos, você vai prestar atenção em mim, eu vou te contar o que você vai fazer”, e o menino vai fazer. Essa pedagogia não existe. A pedagogia indígena é antes uma pedagogia de imitação, que a criança aprende a fazer vendo o pai, o mais velho e os seus pares. Os adultos só intervêm quando está sendo cometido um ato que vai ser perigoso para o menino ou a menina, aí eles dizem para não fazer, abrem outro caminho de ação [...] (Yapu, 2012, p.55, tradução nossa).

Destaca-se que, nesse caso, a imitação não é uma cópia e sim uma atividade criadora, em que a criança elabora, interpreta e expressa sua imaginação. Os estudos contemporâneos sobre as crianças e as infâncias ressaltam esse aspecto, que já estava presente nas práticas dos povos originários.

Nesse aspecto, as leituras realizadas tanto nos documentos educacionais quanto nos demais textos permitiram compreender que há séculos a pedagogia indígena desenvolvida no núcleo familiar e na comunidade traz em seu cerne princípios filosóficos e pedagógicos, que destacam a importância de se confiar na capacidade da criança e de não intervir desnecessariamente em seu curso de ação, dando tempo para ela aprender dentro de seu ritmo e por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano. Nessa pedagogia, os adultos acreditam e confiam no potencial infantil, intervindo somente em casos de perigo iminente.

O documento curricular ressalta que a pedagogia comunitária requer práticas educativas com temas comunitários próprios, mas em complementaridade com as temáticas nacionais mais abrangentes e os conhecimentos canônicos. Observo que a interculturalidade proposta nos documentos *aymaras* cria a possibilidade de um intercâmbio entre os conhecimentos tradicionais, silenciados e subalternizados por séculos, e outros, em uma relação que, apesar de tensa, precisa ser igualitária.

Segundo a legislação e os textos curriculares, a interculturalidade é entendida como uma série de relações de igualdade, equilíbrio, respeito e complementaridade entre pessoas, grupos sociais, cidades e diferentes nações, que coexistem no território plurinacional, e envolve atitude e prática nos campos social e escolar.

Catherine Walsh (2012), ao longo dos anos, vem debatendo sobre esse conceito, olhando para diferentes países da América do Sul, tais como Equador, Peru e a própria Bolívia. Para a intelectual, pensar a interculturalidade a partir do contexto europeu não é o mesmo que pensá-la na América do Sul, onde as aspirações de dominação do mundo, o surgimento do mercado global e a imposição de modernidade e seu lado oculto, a colonialidade, tomou forma prática e sentido (Walsh, 2012).

Na América Latina, a interculturalidade assumiu um significado particular, estando “ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a decolonização” (Walsh, 2006, p. 21).

Para a autora, a interculturalidade deve ser entendida como conceito e prática. A nomenclatura significa “entre culturas”, mas não é simplesmente um contato entre culturas; é sim um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade,

devendo ser processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimento, diferentes valores e tradições, com vistas a gerar, construir e promover o respeito mútuo e um pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, acima de suas diferenças culturais e sociais.

Por si só, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e de outras subordinadas e, dessa forma, reforça identidades tradicionalmente excluídas, para construir, na vida cotidiana, uma coexistência de respeito e legitimidade entre todos os grupos da sociedade (Walsh, 2005). Assim, pensando na sociedade plurinacional boliviana, entende-se que ela deve assumir uma dimensão prática, por meio do diálogo entre as diversas culturas, com um projeto político que contemple a dimensão educativa e todas as demais estruturas sociais.

Importa notar que, embora o sistema educacional não seja a única instituição social que deva reconhecer e expressar a diversidade cultural para promover a interculturalidade, talvez seja a instituição com maiores possibilidades de impactar a população em grande escala.

Nessa perspectiva, notei que nos textos curriculares há um esforço constante para se ressaltar a importância das relações igualitárias entre saberes e conhecimentos tradicionais e os conhecimentos ocidentais. É um belo discurso, mas é ingênuo colocar a interculturalidade nessa ‘prateleira’, em que basta estabelecer oportunidades relacionais.

Nesse ponto, Catherine Walsh (2005) propõe colocar em prática uma interculturalidade que avance para além do campo relacional, pois há a necessidade de que ela se transforme em um processo e abra espaço de negociação, em que sejam reconhecidas as desigualdades sociais, econômicas e políticas, de maneira que as relações conflituosas de poder sejam confrontadas.

Mesmo assim, a autora não nega que a interculturalidade é também um intercâmbio construído entre pessoas, conhecimentos, saberes e as diversas práticas culturais, mas o que ela propõe é a necessidade de se desenvolver um novo sentido entre elas, na sua diferença (Walsh, 2005).

Nesse aspecto, para que a interculturalidade não se estabeleça somente no campo relacional, sem a transformação social e política que seu significado aponta para o movimento indígena, é preciso estabelecer o desenvolvimento da plurinacionalidade, da interculturalidade crítica (Walsh, 2008).

A interculturalidade crítica é um instrumento estratégico proposto por Catherine Walsh (2012) e pode ser mais bem definida como um “Projeto político, social, ético e epistêmico que afirma a necessidade de mudar não somente as relações, mas também as estruturas, condições

e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação” (Walsh, 2012, p.93).

Para tanto, prevê a mudança nas relações; porém, vai além desse objetivo, porque se propõe a abalar todas as estruturas e dispositivos de poder, dentro de um projeto que abarca o sentido político, social, ético e epistêmico, apresentando-se ao mesmo tempo como uma estratégia e prática para o desenvolvimento de uma educação decolonial (Walsh 2012).

Ao olhar para os textos curriculares, notei que eles abrem a possibilidade para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, pela criação de um espaço epistêmico, a partir dos conhecimentos e saberes elaborados pelas nações e povos do sul global, que mostra outras perspectivas para que possamos olhar para o conhecimento a partir de outras bases e compor novas linhas de pensamento e posicionamentos.

Ponto de chegada: paisagens outras

Figura 15 - Pés a caminho.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Uma pessoa que viaja nunca é a mesma quando retorna, pois inicia um caminho com o desconhecido. Retornamos com outros ares, paisagens e cenários. É... o meu território existencial definitivamente se transformou, ao longo do trajeto e caminhos trilhados, pois, despida das minhas certezas, pude olhar de dentro e perto para a minha experiência em curso e isso me transformava, a cada nova paisagem encontrada. Nesse percurso, foi preciso aprender a desaprender (Mignolo, 2008), para assumir uma opção decolonial.

Durante a pesquisa, tive que me voltar constantemente para mim mesma, atenta aos sentidos e afetos que me detinham ou que me faziam avançar. Em muitos momentos me vi obrigada a voltar para minha essência, para me ver e, assim, entender os fenômenos que me cercavam. Tudo isso me permitiu explorar outros modos de produção durante a investigação, na relação estabelecida comigo mesma e no encontro com outras pessoas, com textos, pensamentos, teorias, conceitos, etc., compreendendo-me como parte do processo, conforme transitava pelos diferentes territórios: geográficos, metodológicos, teóricos e epistemológicos.

A poesia esteve presente em meu olhar e caminho, auxiliando-me a unir as ideias e os sentimentos, pois os poemas são talhados nas experiências duras do dia a dia. A saudosa socióloga e poeta estadunidense, Audre Lorde, defendeu a importância da poesia para nós, mulheres, dizendo que ela não é um luxo e sim uma necessidade vital de nossa existência, como possibilidade de “nomear o inominável”:

Forma a qualidade de luz dentro da qual pregamos as nossas esperanças e sonhos para a sobrevivência e a mudança, primeiro transformada em linguagem, depois em ideia e depois em ação mais tangível. A poesia é a forma como ajudamos a nomear o inominável para que possa ser pensado. Os horizontes mais distantes das nossas esperanças e medos são pavimentados pelos nossos poemas, esculpidos a partir das experiências rochosas do nosso cotidiano (Lorde, 2003, p.15, tradução nossa)

Utilizei a poesia como uma forma de dar passagem, para me ajudar a comunicar o que não conseguia esculpir por meio das minhas próprias palavras; então, tomava-as emprestadas de outras vozes.

A polifonia esteve o tempo todo presente nesse percurso, nas leituras, nas conversas estabelecidas com as pessoas, no andar pelas ruas da Bolívia, na observação de ações cotidianas, nos sons, cheiros... Toda essa “escuta” contribuiu para prestar atenção nas afetações produzidas em mim nesse caminho e que se revelam em novas paisagens, pelas quais me vejo hoje, inserida no mundo.

Apresento a seguir alguns dos elementos que me afetaram ao longo da travessia.

As crianças, nos discursos dos textos curriculares, são consideradas sujeitos de direitos, dentro da família e da comunidade, um ser único em permanente desenvolvimento, com características próprias, e participantes ativas na construção de sua própria história, em diálogo permanente com seu entorno.

Parte desses princípios, com salvaguardo das particularidades, também estão presentes nos documentos curriculares e nos estudos contemporâneos sobre a infância no Brasil, que trazem como base as inspirações europeias. Isso demonstra o quanto os conhecimentos sobre as crianças e a infância sul-americanas são invisibilizados e não acessados por nós, educadores brasileiros, que, presos pela colonialidade (do poder, do saber, do ser), validamos e valorizamos somente as pedagogias eurocêntricas.

Há séculos as populações originárias vêm desenvolvendo em seus núcleos uma pedagogia voltada para uma formação em que os ritmos são formas de aprendizagem significativa dentro do contexto cultural e em relação com a natureza.

Hoje, percebo esses elementos sendo discutidos aqui no Brasil como uma grande descoberta atual...

Quantos saberes outros da pedagogia indígena não estão encobertos pela nossa cegueira epistêmica, política e estética, que poderiam nos servir como fonte de conhecimento para o desenvolvimento de um campo didático mais ampliado para o trabalho com as crianças, de maneira que acolhêssemos seus ritmos, tempos, as suas ações e confiássemos em sua capacidade de ação?

A primeira infância é um período crucial para o desenvolvimento humano, caracterizado por mudanças na vida física, emocional, espiritual e cognitiva, que afetam e que abrem possibilidades de aprendizagem para o resto da vida.

O enfoque epistemológico dos documentos analisados enfatiza que o aprendizado e o conhecimento são gerados a partir da vida familiar e comunitária, das próprias formas de transmissão de saberes, conhecimentos e experiências, dadas a partir de relações intergeracionais, na família e comunidade, na sabedoria dos avós e dos mais velhos. Os princípios educacionais reconhecem o papel preponderante da família e da comunidade como os primeiros espaços em que os valores, saberes e práticas são cultivados e aprendidos.

De modo geral, a família é reconhecida como a primeira instituição educadora e difusora da cultura, dos valores e princípios comunitários, e uma das responsáveis pela manutenção deles ao longo dos séculos.

Essa ideia demonstra o potencial da intraculturalidade na formação integral das crianças. Ao longo da história, em diferentes e adversos contextos, o sentimento de pertencimento e de

resistência foram garantidos, por meio da educação no núcleo familiar, o que permitiu a conservação da cultura, dos valores e da língua materna e garantiu, também, a manutenção de seus territórios existenciais.

As orientações curriculares ressaltam que as crianças são pessoas ativas, que têm a possibilidade de compreender e agir no mundo e interagir com seu ambiente natural, físico, cultural e espiritual, desde quando nascem. Aqui me deparo com o potencial de os processos interculturais serem desenvolvidos desde a mais tenra idade junto às crianças, por envolver elementos pessoais e sociais complementares e essenciais para a formação dos pequenos.

Na visão de Catherine Walsh (2005), os processos interculturais, no campo pessoal, centram-se na necessidade de construir relações entre iguais, enquanto os processos sociais se centram na necessidade de transformar as estruturas da sociedade e das instituições, tornando-as sensíveis às diferenças culturais e à diversidade de práticas culturais em exercício.

Como a decolonização envolve processos de busca para se estar no mundo e fazer/atuar nesse estar, concluo que as orientações propostas pela legislação e pelos documentos abrem essa possibilidade, por meio de uma formação decolonial, que parte da formação pessoal dentro de um coletivo (família e comunidade), reafirma princípios, valores, saberes e conhecimentos que, posteriormente, ampliam-se para um processo social maior e de transformação das estruturas.

Todavia, essa investigação é um recorte das orientações presentes em documentos, pois a decolonização é projeto e prática. Por essa razão, vejo a necessidade de ampliação do estudo, por meio do desenvolvimento de pesquisas que possam ser vivenciadas no cotidiano dos contextos em que as crianças estão inseridas, com observação das práticas pedagógicas e das interações que lá acontecem.



Creio que essa pesquisa tenha se tornado um processo de decolonização da minha maneira de pensar e estar no mundo acadêmico, em que tentei me desatrelar da epistemologia moderna, que separa o sujeito cognoscente do objeto a conhecer (Mignolo, 2014). A Joana Inês que finda esse estudo já não é mais a mesma da que o iniciou... estou aprendendo a pensar fronteiroço (Mignolo, 2003).

Pensar fronteiroço, como expôs Walter Mignolo (2013), é uma maneira de ser e de existir de todas aquelas e aqueles que habitam a fronteira que separa e une a colonialidade e a

modernidade. Quem habita a fronteira do lado da colonialidade “sente”, cedo ou tarde, a diferença colonial.

Ao longo da vida eu sentia os efeitos da colonialidade sobre mim, mas não sabia identificar ou nomear corretamente esse fenômeno; a tomada de consciência veio tardiamente, por meio desse processo de pesquisa, pois, ao resgatar minhas vivências, dei-me conta dos atravessamentos e dificuldades que fizeram parte da minha formação e existência e percebi que eles também estão presentes na vida de outras pessoas (em especial para nós, mulheres), em contextos brasileiros ou latino-americanos, como produtos da colonialidade.

A consciência e o ser de fronteira se transformam em pensamento fronteiro ativo, em que colocamos a experiência e o pensamento em ação e começamos a construir projetos que apontam para outras formas de vida (Mignolo, 2013). É o que tentei reproduzir por meio dessa viagem-pesquisa.

A viagem e a pesquisa foram pautadas pelo encontro. Encontro com um novo território, com outros conceitos, com outras pessoas, outras culturas e o encontro comigo mesma. Ver as coisas por mim mesma foi e é libertador! Permitiu-me questionar e procurar entender para além do meu próprio mundo, alargando os meus horizontes.

Da mesma forma que uma viagem transforma o viajante, tornando-o uma pessoa diferente, a pesquisa fez a mesma coisa comigo. Por meio da visita à Bolívia, das conversas junto às pessoas e aos documentos e das constantes voltas a mim mesma, algo em minha subjetividade mudou e impactou o meu modo de enxergar o mundo e a cultura.

Procurei fazer uma escrita pautada na experiência e tentei ir além da descrição daquilo que visualizei. Algumas vezes obtive sucesso, outras, nem tanto, mas tudo o que vi e experienciei foi mediado pela cultura que me forma. Todavia, essa viagem ainda não terminou, pois estou aberta para novas circunstâncias, atravessamentos e afetações.

Busco as palavras da escritora boliviana Norma Mayorca (2012), presentes na abertura dessa seção, como último aviso aos viajantes que estiveram comigo e agora chegaram ao ponto final, com as paisagens outras constituídas em mim:

*Um passo y outro passo,
sin tiempo, sin eco
Y sin apuro.
Es mi camino (Mayorca, 2012, p.33).*

REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Linn Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: understanding qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2015.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia.; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.131-149.

ANTÔNIO, Severino; TAVARES, Kátia. **A poética da infância: conversar com quem educa as crianças**. Cachoeira Paulista, SP: Editora Passarinho, 2019.

ARCE, Alessandra. Compre o kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf>> Acesso em: 04 fev. 2020.

ARAÚJO, Bruno Azambuja. Campos de experimentação agrícola na Escuela-Ayllu de Warisata: reflexões sobre produtividade, trabalho e saber indígena no altiplano boliviano (1931-1940). **Oficina do historiador**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 1-13, jul.-dez. 2020.

Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/37907/26357>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**, livro da Editora Vozes, 2000.

BALESTRIN, Luciana. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de jun. 2020.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo**. São Paulo: Editora Alfaguara, 2015.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 21 jan, 2021.

BOLÍVIA. **Nueva Constitución Política del Estado**. Congresso nacional, 2009.

Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf>

Acesso em: 21 jan. 2021.

BOLÍVIA. **Ley de la Educación n70 “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em:

https://www.minedu.gob.bo/index.php?option=com_content&view=article&id=1524:ley-avelino-sinani-elizardo-perez&catid=233&Itemid=933. Acesso em 17 jul. 2021.

BOLÍVIA. **Aspectos políticos y administrativos**. Instituto Nacional de Estadística, 2023. Disponível em: <<https://www.ine.gob.bo/index.php/bolivia/aspectos-politicos-y-administrativos/>>. Acesso em: 4 ago. 2022.

BOLÍVIA. Gestión Curricular del Proceso Educativo. **Cuadernos de Formación Continua (X)**. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia. Disponível em: <<https://edufisicaesfmms.files.wordpress.com/2017/03/uf10.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BOLÍVIA. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional** - Currículo del Subsistema de Educación Regular. Minedu, 2012. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Currículo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf> Acesso em: 16 nov. 2022.

BOLÍVIA. **Educación Inicial e Familia Comunitária Escolarizada**. Minedu, 2014. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0275.pdf . Acesso em: 16 jan. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Estado, Estado-Nação e formas de intermediação política. **Lua Nova**, São Paulo, n. 100, p. 155-185, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/3WBTjZLvPzdLqdxsbCVNTQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

CAJÍAS DE LA VEGA; Magdalena.CAJÍAS DE LA VEGA, Beatriz. Apuntes para repensar la educación indígena a la luz de su historia y de los procesos de liberación del indio en Bolivia. **Historia de la Educación**, v. 29, p. 103–116, 2011. Disponível em: <<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/8160>> . Acesso em: 7 mai. 2023.

CAUREY, Elías. Autonomía indígena y currículos regionalizados. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, v. 17, n. 30, p. 35-55, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S207733232013000100003&script=sci_abstract Acesso em: 05 ab. 2024

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

CONSEJOS EDUCATIVOS DE PUEBLOS ORIGINARIOS DE BOLIVIA. **Diseño Curricular Regionalizado Planos y Programas de Estudio de La Nación Qullana Aymara**. Consejo Educativo Aymara, 2017. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/upiip/curriculo-qullana-aymara.pdf>. Acesso em: 05 set. 2022.

CONSEJO EDUCATIVO AYMARAS. **Currículo Regionalizado de la Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada y Escolarizada de la Nación Aymara**. Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia., 2018. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/librosdel-ilcna/nayriri-laphi>> Acesso em: 05 set. 2022.

CONSEJO EDUCATIVO AYMARAS; AYMARAS YATICHAWI ULAQA. **Semillero de Palabras**: glosario pedagógico. Consejo Educativo Aymara: La Paz, 2020. Disponível em: <https://cemse.edu.bo/wpcontent/uploads/cartillas/GLOSARIO_AYMARA_FIN.pdf> Acesso em: 17 out de 2023.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista digital do LAV**. Santa Maria, UFSM, Vol. 7, n. 2, p. 65-76, mai./ago. 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000935545&loc=2014&l=e1b68d91de8b6a7e>>. Acesso em 05 fev. 2022.

CUNHA, Olívia. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2004b, p. 287-322. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/mana/a/XYZjLRvbTLVNnfsZVMJTYgf/?lang=pt>>. Acesso em 14 jul. 2023.

DAN, Vívian Lara Cáceres. Por uma reflexão sobre o estado plurinacional boliviano: Questões sobre identidade chiquitana e o termo originário. **Civitas**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 473-490, jul.-set. 2015. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/19681/13972>>. Acesso em: 14 mar. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DES CHENES, Mary. Locations the past. In: GUPTA, A.; FERGUNSON, J. **Anthropological locations boundaries and grounds of a Field Science**. Berkeley: University of California Press, 1997. pp. 66-85.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography**. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, Carolyn.; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur. P. Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio**, Córdoba, n.14, p. 249–273, jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ELLIS, Carolyn.; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 18p, 2010. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ELLIS, Carolyn.; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000, p. 733-768.

FERREIRA, Laura; LOWENKRON, Letícia. **Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papeis, carimbos e burocracias**. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FREHSE, Fraya. Os informantes que jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. **Revista de Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, nº 6. julho-dezembro de 2005, p. 131-156. Disponível em:

<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2247/1386>. Acesso em 14 jun.2021.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. O movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson.; GROSGOUEL, Ramón. (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133.

HUANACUNI MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien**: filosofia, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima, Peru: Coodinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010.

HULL, Mathew. S. Documents and Bureaucracy. **Annual Review of Anthropology**, Vol. 41, pp. 251-267, 2012. Disponível em:

<https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2158244> Acesso em: 15 jul. 2023.

JUSTINO, Katiuce. Implosão. In: HANA, Jeong et al. **Prosa poética**. Curitiba: Editora Persona, 2022.

LAZCANO, Mayorga; ANTONIO, Jorge. Entrevista a Mario Yapu: sobre la última Reforma Educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Propuesta Educativa**, Nº. 38, noviembre, 2012, p. 49-58

LINERA, Álvaro Garcia. Democracia liberal vs. Democracia Comunitária. In: MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

LISPECTOR, Clarice. **A Descoberta do Mundo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

LORDE. Audre. **La hermana, la extranjera** (artículos y conferencias). Madrid: Editora horas y Horas, 2003.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p.109-183, Maio/Jun/Jul/Ago, 2004.

LOPES, Celi Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas na matemática para a infância. In: ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas, **ANAIS...** Campinas, 2012.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n.49, p.11-29, jun. 2002.

MAYORGA, N. **El canto de las olas**. Grupo Editorial Kipus: Cochabamba, 2012.

MEDEIROS, Marta. **Trem bala**. Porto Alegre: Editora L&M Pocket, 2006.

MEJÍA VERA, Yvette. Warisata, el modelo del ayllu: Sistematización de Warisata escuela-ayllu 1931-1940. In: XIX REUNIÓN ANNUAL DE ETNOLOGÍA. La Paz: MUSEF, 257-78. 2006. Disponível em: <<http://www.katari.org/pdf./warisata.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – **Dossiê: Literatura, língua e identidade**, nº 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory Culture and Society**, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. [Entrevista concedida a] Luciano Gallas. Decolonialidade como caminho de cooperação. **Revista IHU**, São Leopoldo, nov. 2013. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/5253-walter-mignolo>. Acesso em: 17 ab. 2024.

MOLINA, Fernando. **El País**, 2019. Evo Morales renuncia na Bolívia após militares cobrarem sua saída. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/10/internacional/1573419777_926417.html#?rel=mas>. Acesso em: 13 abr. 2021.

MUZZOPAPPA, María Eva; VILLALTA, Carla. (2011). Los documentos como campo: Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. **Revista Colombiana de Antropología**, vol. 47 (I), jan-jun 2011, p.13-42. Disponível em: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5879/1/2011%20Muzzopappa-Villalta-Los%20documentos%20como%20campo%20RCA%2047%281%29%20.pdf>. Acesso em abr. 2023.

PACO PATZI, Félix. Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Ciencia y Cultura**, La Paz, 2013, p. 57-85. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839843004>>. Acesso em: 25 mar. 2023

PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virginia.; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PEREZ, Elizardo. **WARISATA**: La escuela-ayllu. La Paz: Ministerio de la educación, 2015. [1963]. Colección Pedagógica Plurinacional – Serie Clásicos I. Primera parte. Disponível em: <<https://red.minedu.gob.bo/fuente/download/eyJpdjI6Ik0wZDJQY2FzaFFIZzhSR2lhWGd4OUE9PSIsInZhbnVlIjoIRWpZMjNpZzQrRkNtVHRHNTloem5jQT09IiwibWFjIjoIMDE3MjYyMTIlnjRmMTEzNjU4M2ZmMzg5YjlmMWI3OTE4YmQxMzNhM2UzMzNhYzlmMzM3ZGE4MzA2NzExNWZjZSJ9>>. Acesso em: 25 mar. 2023

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina IN: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: QUIJANO, A. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad**. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. El mito de la pertenencia de Bolivia al "mundo occidental". Requiem para um Nacionalismo. **Temas Sociales**: La Paz, n. 24 p. 64 – 65, 2003. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004029152003000100006&lng=es&nrm=iso >. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Ana Tereza Reis da; SOARES, Iassana Rodrigues. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. **Roteiro, Joaçaba**, v. 46, jan./dez. 2021 | Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/41134/1/ARTIGO_%20DiversidadeCulturalPotencia.pdf . Acesso em 04 mar.2024

SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angélica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Revista de Epistemología en Ciencias Sociales**, v. 34, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html>>. Acesso em 24 mar. 2023.

SIMIONI, Eduardo. Linhas, tramas, cartografias e dobras: uma outra geografia nos cotidianos das pesquisas. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019, p. 73-92.

VERSIANI, Daniela Becaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002. Disponível em: < <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258/9483>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

VERSIANI, Daniela Becaccia. Reflexões sobre comparativismo em uma sociedade multicultural: a proposição do método autoetnográfico. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 14, p. 11-23, jul./dez. 2008. Disponível em: < <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/426/319>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. IN: CASTILHO, Sérgio; SOUZA LIMA, Antônio Carlos de; TEIXEIRA, Carla Costa. (orgs). **Antropologia das Práticas de Poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contracapa- Faperj, 2014.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y

posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabua Rasa**: Bogotá, n. 9, jul./dec., 2008. Disponível em: </<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

WALSH, Catherine. (2009). **Interculturalidad, estado, sociedade**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito-Ecuador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad**: ensayos desde Abya-Yala. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas/Abya-Yala, 2012.