UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências

Marcela Lopes de Santana

MATEMÁTICAS *OUTRAS* NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BOLÍVIA: uma etnografia multilocal

Bauru
2023

Marcela Lopes de Santana

MATEMÁTICAS *OUTRAS* NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BOLÍVIA: uma etnografia multilocal

Tese apresentada como parte dos requisitos à obtenção do título de Doutora à Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, área de concentração em Ensino de Ciências e Matemática, sob a orientação do Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves.

Bauru
2023

Em memória de minha avó, Ester Lopes de Santana.

S232m

Santana, Marcela Lopes de
Matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia : Uma Etnografia Multilocal / Marcela Lopes de Santana. -- Bauru, 2024
118 p. : il.

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

1. Decolonialidade. 2. Etnografia Multilocal. 3. Currículo. 4. Educação Matemática. 5. Educação Primária. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE MARCELA LOPES DE SANTANA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 18 dias do mês de setembro do ano de 2023, às 15:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de MARCELA LOPES DE SANTANA, intitulada **A Matemática dos documentos curriculares da Bolívia: uma etnografia ensaística e multilocal**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Assoc. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Orientador -Participação Virtual) do Departamento de Biologia e Zootecnia da Faculdade de Engenharia - Unesp Ilha Solteira, Profa. Dra. JOYCE OTÂNIA SEIXAS RIBEIRO (Participação Virtual) da Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Prof. Dr. ANTONIO HILÁRIO AGUILERA URQUIZA (Participação Virtual) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Profa. Dra. ANA LÚCIA BRAZ DIAS (Participação Virtual) do Departamento de Matemática da *Central Michigan University*, Prof. Dr. MARCOS DA CRUZ ALVES SIQUEIRA (Participação Virtual) do Instituto Federal de São Paulo – Ilha Solteira. 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 comissão examinadora deliberou a alteração do título da tese para “Matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia: uma etnografia multilocal”. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

gov.br Documento assinado digitalmente
HARRYSON JUNIO LESSA GONCALVES
Data: 18/09/2023 19:07:16-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Assoc. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

AGRADECIMENTOS

Obrigada, meu Deus, por me dar forças de chegar até aqui! Em muitos momentos minha fé em Ti me sustentou.

Toda a minha gratidão,

- Ao, meu filho, por ser o mais forte motivo da minha luta.

- À minha mãe, por ser exemplo de força em minha vida.

- Ao meu pai e à minha madrasta por me incentivarem a estudar, com todo amor, desde muito pequena.

- Ao meu esposo, por toda compreensão, amor e companheirismo que me fizeram persistir.

Aos meus irmãos, minha madrasta, minhas cunhadas, meus sobrinhos, minha avó, por apoiarem meu processo, mesmo sentindo minha falta.

Ao meu orientador querido, Professor Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves, que, como grande pessoa, tanto me fez crescer. Toda minha gratidão!

À minha querida sogra, que me socorre sempre que preciso, pelo carinho recíproco que temos uma pela outra.

Aos professores e às professoras da minha banca: Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro, Prof. Dr. Antonio Hilario Aguilera Urquiza, Profa. Dra. Ana Lúcia Braz Dias, Profa. Dra. Ana Clédina Rodrigues Gomes, Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta, Prof. Dr. Marcos da Cruz Alvez Siqueira, Prof. Dr. Elenilton Vieira Godoy. Muito obrigada por me inspirarem.

Ao *Departamento de Educación de Santa Cruz de La Sierra* e ao *Ministerio de Educación de Bolivia* e a todos os bolivianos e bolivianas que me acolheram na minha estada em Santa Cruz e La Paz.

Aos companheiros do GEPAC (Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação), pelas discussões teóricas e pelos laços construídos, obrigada! Ao novo grupo que se inicia GPAE (Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação), sigamos!

As minhas amigas que emprestaram seus ouvidos, Marcela Ribeiro Queiroz, Kedma Elisandra Zanetti e Joana Inês Novaes, obrigada por todo carinho.

As minhas amigas gestoras, Vanessa Cristiane Vollet e Regina Célia Rangel Fagali Casaca, obrigada pela amizade, por toda ajuda e suporte.

À todas as professoras e professores da E.M. Prof. Dr. Halim Atique, obrigada pela amizade e pelo reconhecimento que me move.

Ao Dr. José Simões Neto, por cuidar da minha coluna, com a paciência que eu precisava para me acalmar.

À todas as professoras e professores que passaram por minha vida!

"Um salve" para a universidade pública, em especial, a UNESP!

Se um dia me arriscar a um outro lugar, hei-de levar comigo a estrada que não me deixa sair de mim.[1]

[1] COUTO, Mia. Terra sonâmbula.

SANTANA, Marcela Lopes de. **Matemáticas *outras* nos documentos curriculares da Bolívia: uma etnografia multilocal.** 2024. 118 p. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMO

Essa pesquisa de doutorado tem por objetivo inventariar os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados das nações *guarani* (Santa Cruz de La Sierra) e *qullana aymara* (La Paz), mapeando experiências e discursos constitutivos de tais currículos. Para isso, rastreia nos discursos, as metáforas, as tramas e os vínculos entre currículo, culturas locais e matemáticas presentes nos documentos da Educação Primária Comunitária Vocacional da Bolívia em uma etnografia multilocal. Do cruzamento dos referenciais da Antropologia Crítica com os da Decolonialidade e do Currículo, construo aportes teóricos e rastreio a política de lugar, que reconhece a violência colonial do passado e do presente para geração de novas políticas de conhecimento.

Palavras-chave: Decolonialidade. Etnografia Multilocal. Currículo. Educação Matemática. Educação Primária.

SANTANA, Marcela Lopes de. **Matemáticas *otras* en los documentos curriculares de Bolivia: una etnografía multilocal.** 2024. 118 p. Tese (Doctorado en Educación para Ciencia) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

RESUMEN

Esta investigación doctoral tiene como objetivo inventariar los documentos curriculares de Bolivia, especialmente los currículos regionalizados de las naciones guaraní (Santa Cruz de La Sierra) y Qullana Aymara (La Paz), mapeando experiencias y discursos que constituyen dichos currículos. Para ello, rastrea los discursos, metáforas, tramas y vínculos entre currículo, culturas locales y matemáticas presentes en los documentos de la Educación Primaria Vocacional Comunitaria en Bolivia en una etnografía multilocal. Al cruzar los referentes de la Antropología Crítica con los de la Descolonialidad y el Curriculum, construyo aportes teóricos y rastreo la política de lugar, que reconoce la violencia colonial del pasado y del presente para generar nuevas políticas de conocimiento.

Palabras clave: Decolonialidad. Etnografía Multilocal. Currículo. Educación Matemática. Educación Primaria.

SANTANA, Marcela Lopes de. **Other mathematics in the curricular documents of Bolivia: a multilocal ethnography.** 2024. 118 p. Tese (Doctorate in Education of Science) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2024.

ABSTRACT

This doctoral research aims to inventory Bolivia's curricular documents, especially the regionalized curricula of the Guarani (Santa Cruz de La Sierra) and Qullana Aymara (La Paz) nations, mapping experiences and discourses that constitute such curricula. To this end, it traces the discourses, metaphors, plots and links between curriculum, local cultures and mathematics present in the documents of Vocational Community Primary Education in Bolivia in a multi-local ethnography. By crossing the references of Critical Anthropology with those of Decoloniality and the Curriculum, I build theoretical contributions and trace the politics of place, which recognizes the colonial violence of the past and present to generate new knowledge policies.

Keywords: Decoloniality. Multilocal Ethnography. Curriculum. Mathematics Education. Primary Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPOs	Consejo Educativo de Pueblos Originarios
COVID	Corona Virus Disease
CSUTCB	Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia
DCEPará	Documento Curricular do Estado do Pará
E. E.	Escola Estadual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EIB	Educación Intercultural Bilingue
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação
GPAE	Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação
GEPEGE	Grupo de Estudos e Pesquisa de Gênero e Educação
GT	Grupo de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MAS	Movimiento al Socialismo
MESCP	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo
MIT	Massachussets Institute of Technology
NPIOs	Naciones e Pueblos Indígenas Originarios
NIPAC	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo
OEA	Organização dos Estados Americanos
OPCE	Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
Profa.	Professora
PPG-EPF	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos
PPG-EDC	Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência
SP	São Paulo

STF	Supremo Tribunal Federal
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
TV	Televisão
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UPLA	Universidad de Playa Ancha
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PERTENÇA 14

ENSAIO 22

CONEXÕES 25

INVENTÁRIO 34

RASTREIO 79

VERSÕES 113

PERTENÇA

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado para mulher,
esta espécie ainda envergonhada.[2]

Nasci em Jales[3][4], cidade do interior de São Paulo[5], no ano de 1981, onde morei até os dezoito anos, quando me mudei para São José do Rio Preto[6] para estudar. Meus avós paternos migraram do estado do Piauí para Santa Salete - SP, em busca de melhores condições de vida. Tiveram doze filhos/as. Não tinham Ensino Fundamental completo, mas sabiam ler e escrever. Meus avós maternos migraram de Minas Gerais para a mesma cidade, embora minha avó seja imigrante de Portugal. Tiveram oito filhos/as. Eram analfabetos. Meu avô assinava seu nome, talvez lesse uma ou outra palavra, de memória.

Os filhos e as filhas das duas famílias trabalharam no campo, desde crianças, como era costume na década de 1970, embora do lado paterno, as mulheres ficassem mais em casa, em atividades domésticas, como lavar roupas, fazer comida, cuidar dos animais e de uma ou outra coisa que plantavam para comer em casa. As filhas mais novas não devem ter chegado a

---

[2] PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. p. 11.

[3] Jales fica à 586 km aproximadamente da capital de São Paulo, próxima às divisas de São Paulo com os estados do Mato Grosso do Sul, Goiás e Minas Gerais. Sua população estimada é de 49.291 pessoas e sua área territorial é de 368,574 km [2] (IBGE, 2021). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jales/panorama . Acesso em: 29 ago. 2022.

[4] NARDOQUE, Sedeval. *Apropriação capitalista da terra e a formação da pequena propriedade em Jales – SP*. 2002. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2002.

[5] Sedeval Nardoque pesquisou os antecedentes que culminaram na fundação do município de Jales, constatando que "o processo de incorporação territorial da Fazenda Ponte Pensa", onde se situam os municípios de Jales e São Francisco, ocorreu "através da ocupação por posses, nas primeiras décadas do século XIX, pelos mineiros", que vieram de Minas Gerais após a decadência da mineração; "o processo de grilagem das terras da fazenda nas primeiras décadas do século XX; a privatização e o aumento do preço das terras, através da legalização dos documentos falsificados e a expansão da ferrovia; o projeto de "fábricas" de cidades, com intenção de facilitar as vendas de terras pelas companhias ou por loteadores particulares, dando um caráter urbano à região; a transformação do sonho, por muito tempo acalentado pelos colonos das antigas franjas pioneiras, na realidade de serem pequenos proprietários; as formas de exploração e a formação de uma estrutura fundiária bastante peculiar em Jales" (NARDOQUE, 2002, p. 14).

[6] São José do Rio Preto fica à aproximadamente 440 km da capital, à Noroeste, tem população estimada de 469.173 pessoas e área territorial de 431,944 km [2] (IBGE, 2021). Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/jales/panorama . Acesso em: 29 ago. 2022. Curiosamente, a fundadora de um dos mais importantes shoppings da cidade foi esposa de um dos grileiros, o fundador de Jales, que dá nome não só à cidade e também à escola onde fiz o Ensino Médio, a E.E. Dr. Euphly Jalles. Euphly Jalles foi fundador, dentre muitas outras coisas, do Diário da Região, importante jornal, impresso e digital, de São José do Rio Preto.

trabalhar no campo, conseguiram estudar mais, várias terminaram o Ensino Médio. Duas ou três mulheres cursaram Ensino Técnico ou Superior.

Ambas as famílias eram pobres, porém, a materna era mais. Minha mãe conta que, quando trabalhava na roça com meu pai ou com outros homens da minha família paterna, via o almoço chegar quentinho pelas mãos das mulheres. Já na sua família, muitas eram as dificuldades, inclusive a fome, que não passaram mais, devido à ajuda de outras famílias da cidade. Isso fez com que, mesmo antes da maioridade, quase todos/as fossem para a capital ou cidades próximas, ou para cidades maiores nos arredores de Santa Salete, tendo as mulheres se casado para isso. Saíram da "vida difícil" do trabalho do campo, para a "vida difícil" do trabalho assalariado das cidades. Exceto minha mãe, nenhum/a dos/das irmãos/ãs cursou o Ensino Superior. Acho que nem o Médio... Ainda assim, a maioria conseguiu que seus/suas filhos e filhas fizessem faculdade.

Do meu lado paterno, apenas quatro dos filhos e filhas de meus avós não permaneceram na mesma pequena cidade. A maioria dos netos e das netas também hoje vivem lá. Os filhos e filhas ou se tornaram funcionários/as públicos/as: motoristas, cozinheiras e funcionárias da limpeza em escola, as com mais escolaridade, auxiliares administrativas; ou pequenos sitiantes. Meu pai e minha mãe se mudaram para Jales para trabalhar, depois que se casaram. Mas, como a cidade é muito próxima, pode-se dizer que viveram "em família", até que se separaram.

Espero que esse não se pareça um relato meritocrático. Muitas pessoas migraram ou imigraram e tiveram menos sorte, pararam em centros urbanos, entregues a situações deploráveis de vida ou às ruas. É lamentável que um país tão grande, com tantas riquezas seja tão desigual socialmente e não dê ao seu povo uma vida digna, como manda a Constituição. Faço esse relato, porque, como Halina Leal[7], questiono-me "por que tentamos tantas vezes escapar da busca e do reconhecimento do 'nosso' lugar territorial e simbólico?"[8]. E compreendo que "é a partir de determinado lugar que teorizamos a respeito de nossas mais variadas inquietações"[9]. Ainda, porque cultura local é um tema que perpassará todo esse trabalho.

Carrego, portanto, no meu íntimo, muitos valores de cidades pequenas do interior de São Paulo. Viver em família, cuidar dos filhos e filhas, se os tiver, sempre estender a mão para

---

[7] hooks, bell. *Pertencimento:* uma cultura do lugar. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022. p. 11.

[8] Ibid., p. 11.

[9] Ibid., p. 9.

quem precisa, ser educada com as pessoas, trabalhar duro. Muitos destes, reposiciono. Viver em família, ou constituir uma nova, quando ela for tóxica ou pior que isso. Por família, entendo qualquer constituição familiar, obviamente. Filhos e filhas também podem ter quatro patas, asas ou barbatanas. A divisão do trabalho é nada justa e precisar trabalhar tanto para pouco é vergonhoso. Antes lutar por um país mais justo. No entanto, contesto, outros com mais veemência: o machismo, o sexismo, a homofobia e a política suja de direita do estado de São Paulo, assim como fazem uns poucos de minha família. Na verdade, a presença desses comportamentos em parte desta causa-me indignação e tristeza.

Também tive uma infância pobre e difícil, embora não nas mesmas proporções. Meu pai não deixava minha mãe trabalhar ou estudar, quando eram casados. Quando se separaram eu tinha pouco mais de cinco anos, meu irmão, meses. A pensão alimentícia era pouca, quando não falhava. Minha mãe foi trabalhar de faxineira e voltou a estudar uns dois anos depois da separação. Passou a minha infância estudando e trabalhando até se tornar professora, quando eu já tinha dezesseis. Fui responsável por boa parte das tarefas da casa desde os nove, com o tempo, também pelo meu irmão. Meu pai se casou novamente e eu tenho mais três irmãos. O salário de vendedor era pouco para tantos filhos, e boa parte do sustento veio do salário de professora de minha madrasta, por vários períodos. Foi um pai presente e afetuoso.

***

Estudei em boas escolas públicas. Aos quinze anos, para que eu não começasse a trabalhar no comércio de Jales, minha mãe me incentivou a fazer o vestibulinho do *Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)*, que concedia uma bolsa de um salário-mínimo. Já pensava em vestibulares, queria ser independente, morar fora e estudar. Além do *CEFAM*, que em período integral atrelava Ensino Médio ao Magistério, fui para o Ensino Médio noturno, buscando suprir a carência do Magistério em Ciências Exatas, ou seja, estudava durante o dia e à noite. Aos fins de semana ajudava nas tarefas de casa.

Também passeava, fiz grandes amigos/as, nesse e em outros períodos no lugar onde vivi. Os do *CEFAM* me ensinaram sobre amizade e contribuíram muito para minha formação. Ajudaram-me a manter o foco nos estudos, ensinaram-me, junto aos excelentes professores/as de lá, a apreciar a Arte, a Dança, a Música, a conhecer várias nuances da cultura brasileira, a entender a História e a Política. Estudei a origem dos partidos políticos,

fundamental para minhas escolhas partidárias. Encantei-me pelos meus professores e pelas minhas professoras. Acredito que eles e elas contribuíram muito para a boa formação de muitos/as na cidade. Muitos/as davam aulas no *CEFAM* e na faculdade e nos traziam parte dos conteúdos do Ensino Superior, quando possível. Houve um tempo em que minha mãe, que estava na faculdade, e eu usávamos o mesmo livro didático. Alguns deles fizeram Mestrado e Doutorado, como o citado em nota de rodapé, que lecionou para minha mãe e saiu para a vida acadêmica quando iria dar aulas para minha turma. Outros têm carreiras em *Diretorias de Ensino* ou em *Secretarias de Educação*, ou são artistas de impacto na cidade.

Eu não queria ser professora, mas os estágios me tornaram cada vez mais curiosa sobre as relações entre teoria e prática. Sou apaixonada pela Educação e tenho minhas utopias. Meus professores e minhas professoras, evidentemente, também são parte desse fascínio. Ao fim do terceiro ano do Ensino Médio e do *CEFAM*, fiz o vestibular na *Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)* de São José do Rio Preto, para o curso de Matemática noturno e passei a morar na cidade. No primeiro ano da universidade cursei o quarto ano de *CEFAM*. Vivia com a bolsa, morava em república, com ajuda do meu pai e de minha madrasta. Minha mãe estava em Jundiaí iniciando sua carreira de professora, ainda com aulas eventuais. Devido ao Magistério, prestei concurso como professora do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) e quando estava no terceiro ano de faculdade passei a trabalhar em uma cidade vizinha à São José do Rio Preto, Mirassol. Conheci meu marido e começamos a namorar no ano anterior. Depois fiquei grávida e quando veio o bebê, não consegui conciliar trabalho, estudo e a nova vida de mãe e esposa. Deixei, com muita dor, a Universidade. Fiquei mais três anos dando aula em Mirassol e passei no concurso do Estado de São Paulo. Assumi o cargo na diretoria de Jales e passei a dar aulas em Vitória Brasil, cidade vizinha. Até então, não tinha carteira de habilitação. Foi uma época difícil. Em Mirassol ia e voltava de ônibus, com pilhas de materiais nas mãos, mesmo grávida. Em Vitória Brasil, ia de carona com outra professora, mas sempre andando longos trechos, com a dificuldade de trazer o trabalho para fazer em casa.

Voltei para Rio Preto depois de três anos em Jales, ainda no cargo do estado. Tirei habilitação. Que liberdade poder dirigir! Esperei meu filho crescer para voltar a estudar. Enquanto isso, devorava toda literatura disponível nas bibliotecas das escolas por onde eu passava. Quando meu filho estava com seis anos decidi fazer Pedagogia. Fiquei imensamente feliz em voltar a estudar e tive a alegria de passar em primeiro lugar. Depois passei no concurso da prefeitura de São José do Rio Preto, que oferecia um salário melhor. Terminei a

graduação, cursei Especialização e fiz concurso para Coordenação Pedagógica. Já estava com doze anos de sala de aula, quando me tornei coordenadora. Foi ótimo ter outra área para estudar. Depois de um ano na coordenação de uma escola, supervisora da escola me incentivou a fazer um processo seletivo para Formação de Professores na Secretaria Municipal de Educação. Passei pelas etapas e fui ser formadora para o ensino de Matemática (Anos Iniciais). Trabalhei também com a formação de coordenadores.

***

Quando foi inaugurado, em Rio Preto, o *Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (PPG-EPF/UNESP)* fui cursar a disciplina de *Tendências em Educação Matemática* como aluna especial, buscando encontrar mais subsídio para o meu trabalho com formação de professores e com expectativas de participar do próximo processo seletivo de mestrado. Conheci, à distância, o Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves[10], que ministrava a disciplina transmitida de Ilha Solteira para Rio Preto e indiquei-o como orientador no processo seletivo para o mestrado. Fui aprovada e comecei a frequentar o *Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC)*, hoje *Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC)*[11]. Passei a atuar como Gerente do Ensino Fundamental na Secretaria de Educação no mesmo ano.

No ano seguinte, voltei a trabalhar na escola em que estou até hoje e encaminhei minha pesquisa, com foco em Coordenação Pedagógica e Educação Matemática, olhando também para os estudos de currículo, aos quais o *NIPAC*[12] se dedica. Quando fui apresentada à pesquisa narrativa me encantei novamente. Amei minha pesquisa. Também amo minha escola e ser coordenadora e admiro minhas/meus professoras/es e minha equipe de trabalho. Fico dividida entre esses dois espaços, também afetivamente.

Como cresci voltando para Universidade Pública... Como o convívio no antigo *GEPAC* e atual *NIPAC*[13], com pessoas tão diversas, contribuiu para meu crescimento pessoal, teórico e prático. Como admiro os/as professores/as da Universidade, dentre eles/as, meu orientador, líder do grupo de pesquisa, a outra líder, a Profa. Dra. Deise Aparecida Peralta[14] e a Profa. Ana Lúcia Braz Dias[15], que foi muito mais que parte da minha banca. Como admiro

[10] http://lattes.cnpq.br/3260745033583199
[11] dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817
[12] Ibid.
[13] Ibid.
[14] http://lattes.cnpq.br/3567054664699910
[15] http://lattes.cnpq.br/4691905656166343

os/as amigos/as que lá fiz... quão grandes eles/elas são. O ambiente acadêmico me faz muito bem e eu desejo ainda trabalhar, não só com a formação continuada, mas com a formação inicial dos professores dos Anos Iniciais, porque, às vezes, só a primeira não é suficiente para os grandes desafios hoje presentes nas escolas.

Devido ao credenciamento de Gonçalves[16] ao *Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência (PPG-EDC)*, da *Unesp* de Bauru, prestei o processo seletivo de doutorado lá, visto que o *PPG-EPF* ainda não ofertava doutorado. Já pretendia seguir com o mesmo orientador e, se possível, auxiliá-lo no seu projeto da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)*[17], que envolvia alguns países da América Latina. Mas fiz o processo seletivo para experiência, pois acreditava que não seria possível naquele ano, devido ao pequeno número de orientandos para cada professor e a outros colegas prestando o mesmo processo, mas deu certo.

No primeiro ano de doutorado fiz as disciplinas. No segundo ano, iniciei o inglês e logo em seguida, veio a pandemia, que achamos que passaria logo, porém, não... Submeti projeto para a *FAPESP* para poder ir para a Bolívia e também para me afastar temporariamente do trabalho, no entanto, a resposta demorou mais que o normal e veio negada pela coordenação, apesar de bem avaliada pelos pareceristas. A explicação é que o projeto não era prioridade. Se as Ciências Humanas antes não eram prioridade, em tempos de pandemia, bem menos.

Durante o segundo e terceiro ano de doutorado, portanto, vivi a pandemia. Que cenário triste no mundo e, sobretudo, no Brasil, com um presidente negacionista, genocida, que acabou com tantas famílias e colocou o país novamente no mapa da fome. Para além disso, o ódio foi permitido... racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, machismo, sexismo e todo tipo de preconceito. Escola Sem Partido já havia ganhado espaço. Com as escolas em Ensino Remoto nasceu um movimento em meu município e em vários outros denominado *Escolas Abertas*. As mães, pais e responsáveis desse movimento agrediam professores/as e gestores/as a cada matéria de jornal divulgada nas redes sociais. Também ganharam espaço na *Câmara Municipal* e em toda mídia.

Ademais, o Ensino Remoto acabou com a saúde de muitos/as professores/as, seja pelo sentimento de impotência diante da injustiça de não conseguir atingir a todos/as os/as

[16] http://lattes.cnpq.br/3260745033583199

[17] GONÇALVES, 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 n° 2018/21508-6) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2018.

alunos/as, sobretudo os que mais precisavam, seja pelas horas de dedicação a um trabalho novo, que ultrapassava em muito a carga de trabalho do dia. Os/as coordenadores/as pedagógicos/as, como eu, ficaram extremamente sobrecarregados/as por terem de atender tantas demandas de formação de professores/as, atendimento às famílias, e de relatórios e mais relatórios para comprovar que a escola estava em funcionamento, com todos/as trabalhando, seja no trabalho educacional, ou assistencial para distribuição de kits de alimentação para as famílias dos/as alunos/as. Vários/as professores/as saíram desse período com problemas nas mãos, nos ombros, na coluna, por trabalharem em seus próprios celulares ou computadores; ou com problemas psicológicos, isso para além dos que perderam entes queridos, que carregam as dores na alma[18]. Herdei da pandemia duas hérnias de disco e várias tendinites, porque além da minha carga de trabalho de oito horas que passou a ser somente no computador e no celular, tinha a carga de estudos.

Não foi fácil para ninguém, mas 2022 começou cheio de esperanças, com vacina, aulas presenciais e expectativas de eleição. E, enfim, pudemos ir até a Bolívia, em fevereiro de 2022, embora sem poder desenvolver a pesquisa como gostaríamos, visitando escolas, observando, participando, conversando com as pessoas. Ainda assim, muita coisa veio na mala...

Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
- dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.[19] [20]

[18] Para registro histórico foram, até a publicação desse trabalho, aproximadamente 688.332 mil mortes por COVID-19. No início da pandemia, o ex-presidente Jair Bolsonaro disse que esta se tratava de uma gripezinha, colocou em suspeita a vacina, influenciando parte da população a desacreditar da sua eficácia e sugeriu o uso de um "kit COVID", que incluía entre os medicamentos de prevenção, um remédio para piolho, sem eficácia comprovada. O ex-presidente ignorou ofertas de compra de vacinas de diversos Institutos de Pesquisa do mundo e atrasou em um mês o início da vacinação no Brasil, o que segundo estudo do Laboratório Nacional de Computação Científica, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, teria poupado a vida de 31 mil pessoas. Dados disponíveis em https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/06/04/atraso-na-vacinao-contra-covid-19-no-rio-custou-a-vida-de-31-mil-pessoas-segundo-estudo.ghtml . Acesso em: 29 out. 2022. Jair Messias Bolsonaro foi declarado inelegível por 8 anos em junho de 2023, por abuso de poder e uso indevido dos meios de comunicação, quando se reuniu com embaixadores para atacar o Sistema Eleitoral Brasileiro às vésperas das eleições, o que deu origem a inúmeras *fakenews*. Outros processos ainda correm.

[19] PRADO, Adélia. *Bagagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979, p.11.

[20] A partir desta e de outras pesquisas, em decorrência do *Estudo Comparativo sobre o ensino de Matemática em reformas educacionais da educação secundária: Bolívia, Brasil e México* foi criado o *Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE)*, dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrup/3736697869182634, da qual sou vice-líder.

ENSAIO

> *... certa vez, num dos 'círculos de cultura' do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de 'ignorante absoluto', declarou enquanto discutia, através de uma 'codificação', o conceito antropológico de cultura: 'Descubro agora que não há mundo sem homem'. E quando o educador lhe disse: 'Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?*
> *"Não!', respondeu enfático, 'faltaria quem dissesse '**Isto é mundo**'.*[21]

As relações entre cultura, currículo e Educação Matemática não são precisamente o objetivo dessa tese, mas são partes de sua tecitura. No mestrado concluí que se faz necessário construir um currículo e uma Educação Matemática mais pautados nas formas pelas quais as pessoas percebem as experiências subjetivas e culturais que as circundam, experiências essas que podem contribuir para o preenchimento da lacuna existente entre os conhecimentos adquiridos na escola e na vida[22].

Mas identificar traços de uma cultura local estando imersa nela não é algo absolutamente simples. "É necessário sair da ilha para ver a ilha"[23]. E essa foi minha maior intenção ao olhar para os documentos curriculares da Bolívia: fazer um movimento de "ida ao 'outro' e volta ao 'eu'"[24], com um esforço de relativização. Isso porque a Bolívia, após se configurar um Estado Plurinacional, realizou um processo de reforma curricular,

[21] FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 71 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. p.99. (grifo do autor).

[22] SANTANA, Marcela Lopes de. *Conversas de corredores:* coordenação pedagógica, narrativas, experiência e formação continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019.

[23] SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida.* São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.8.

[24] ROCHA, Everardo P. Guimarães. *O que é etnocentrismo.* 1. ed. 20. Reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. p.46.

"planificando/implementando currículos regionalizados – coordenado pelo Ministério da Educação juntamente com suas diversas nações e povos indígenas e originários campesinos, a partir de um sistema que se caracteriza intracultural, intercultural e plurilíngue"[25]. A elaboração de currículos regionalizados e locais, considera, não só a língua materna desses povos, mas também suas relações com a natureza, suas cosmovisões e os elementos de sua cultura. São vinte os currículos regionalizados da Bolívia disponíveis hoje.

No Brasil, também passamos por uma reforma no campo curricular, decorrente da lei que "Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, **a ser respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica"[26]. O documento curricular, de caráter normativo, expressa sutilmente a intenção de formar mão de obra especializada, capaz de dominar as tecnologias e suprir as necessidades de mercado. Seus mecanismos reguladores aparecem em forma de avaliação processual da aprendizagem, sistemas de monitoramento, formação de professores, tudo isso, sujeito aos interesses internacionais de desenvolvimento econômico e às leis do mercado didático-pedagógico, conforme se observa no próprio texto de apresentação do documento. E, apesar do documento reforçar que não é currículo, a obrigatoriedade do seu cumprimento tal qual como é posto, torna-o um currículo único, em um país tão diverso, já que estados e municípios não conseguem fugir das amarras do seu texto.

Assim, identificar como se constroem os vínculos entre língua, território, cultura, interações sociais e currículo em outro país também diverso pode ampliar a luta contra a centralização curricular, auxiliando na construção de formas *outras* de conceber currículo, principalmente, no campo da Educação Matemática.

Sendo assim, recorro a antropologia, que "para além de um mero inventário de outras possibilidades de visões de mundo e de formas alternativas da vida social" pode me ajudar a encontrar "por contraste ou comparação, uma visão mais densa da cultura em que vivemos, do estar-no-mundo que nos é familiar"[27].

---

[25] GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículo intra/intercultural na Bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. *Cadernos de Pesquisa,* São Luís, v.24, n.3, p.41-58, set/dez. 2017. p. 42.

[26] BRASIL. Resolução CNE CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil,* Brasília, DF, 22 dez. 2017. (ementa, grifo nosso)

[27] CASTRO, Celso. *Textos básicos de antropologia:* cem anos de tradição: Boas, Malinowski, Lévi-Strauss e outros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. p.9.

E a escolha de escrever essa etnografia por ensaios se dá por estes colocarem em jogo a liberdade da escrita frente à escrita acadêmica formal. Os ensaios são textos que têm porosidade e que possibilitam o fluxo de ideias, o que os aproxima do campo de conhecimento da antropologia que se preocupa também com as formas do fazer etnográfico, confrontando fronteiras instransponíveis e verdades incontestáveis[28].

"Moldado de acordo com as entonações reflexivas de seu autor sobre um tema, um ensaio costuma ser um texto breve, dialógico e quase artesanal. O ensaísta é, por assim dizer, um criador"[29]. Sendo uma escrita que atrela forma e conteúdo "O ensaio no Brasil não é apenas o texto na fronteira entre a arte e a ciência, como se costuma dizer, mas o modelo de escrita que permite aglutinar campos disciplinares que hoje são tidos por distintos"[30], como a Antropologia e a Educação Matemática, que são, nessa pesquisa, entrelaçados ainda ao campo de Currículo.

Assim, questionando a política de lugar e a política de conhecimento, interrogo: *Os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados, por serem destinados aos seus diferentes povos indígenas, com suas línguas específicas, guardam relação com a cultura local e concebem matemáticas outras em seu discurso, suas metáforas e suas tramas, reconhecendo a política de lugar e gerando novas políticas de conhecimento?* Como **objetivo** vislumbro: *Inventariar os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados das nações guarani (Santa Cruz de La Sierra) e qullana aymara (La Paz), mapeando experiências e discursos constitutivos de tais currículos. Para isso, rastreia nos discursos, as metáforas, as tramas e os vínculos entre currículo, culturas locais e matemáticas presentes nos documentos da Educação Primária Comunitária Vocacional da Bolívia em uma etnografia multilocal.*

[28] SEVAIO, Joanna Munhoz; SILVA, Camila Braz da. O que pode a escrita etnográfica? Incursões sobre o gênero ensaio e suas potencialidades. *Revista de Estudos e Investigações Antropológicas,* Recife, vol.8, n.1, p. 1-21, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/issue/viewIssue/3247/pdf_2 . Acesso em: 29 ago. 2022.

[29] Ibid., p.17.

[30] NICOLAZZI, Fernando. *Um estilo de história:* a viagem, a memória, o ensaio. Sobre Casa-grande & senzala e a representação do passado. Tese (Doutorado em História). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. p. 327.

CONEXÕES

O Estado Plurinacional da Bolívia tem extensão territorial de 1.098.581 Km ^{2} e faz fronteira com o Brasil, Paraguai, Argentina, Chile e Peru. Sua população estimada é de 11.633.400 habitantes. Tem densidade populacional de 10 habitantes/Km^2, Produto Interno Bruto (PIB) per capita de 3.143, 05 dólares, taxa de mortalidade infantil de 26,8 (a cada mil crianças menores que cinco anos), expectativa de vida de 71,5 anos, taxa de alfabetização de 92,5%. A moeda é o peso boliviano. Geograficamente está dividido em três regiões diferenciadas: a região andina, que ocupa 28% do território, quase constantemente com altitude de 3000 metros acima do nível do mar e com doze picos com mais 6000 metros; a zona sub-andina, que compreende a faixa entre a cordilheira oriental e as planícies tropicais e inclui vales com regiões subtropicais e altitude média de 2500 metros; as planícies tropicais, que têm altitude de 200 a 300 metros acima do nível do mar, e correspondem a 60% do território. Possui duas capitais, Sucre, capital constitucional e La Paz, capital administrativa. É dividida em nove departamentos: Beni, Chuquisaca, Cochabamba, La Paz, Oruro, Pando, Potosí, Santa Cruz e Tarija; em 113 províncias e mais de 300 municípios. Se declara um Estado Unitário, Social de Direito Plurinacional Comunitário, livre, independente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado e com autonomias, desde a Constituição de 2009. O sistema político é a república presidencialista. Seu atual presidente é Luis Arce Catacora e seu vice-presidente é David Choquehuanca, ambos do partido *Movimiento al Socialismo* (MAS).[31]

Reconhece como idiomas oficiais o espanhol e mais 36 línguas de povos indígenas originários e campesinos: *aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacanha, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré* e *zamuco*[32]

É nesse cenário tão diverso natural, social e culturalmente que planejei realizar minha pesquisa. Em janeiro de 2020 discutia o novo projeto de pesquisa com meu

[31] ESPAÑA. MINISTERIO DE ASUNTOS EXTERIORES. UNIÓN EUROPEA Y COOPERACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE COMUNICACIÓN E INFORMACIÓN DIPLOMÁTICA. *Ficha país Bolivia:* Estado Plurinacional de Bolivia. Marzo, 2022. Disponível em: http://www.exteriores.gob.es/documents/fichaspais/bolivia_ficha%20pais.pdf . Acesso em: 19 set. 2022.

[32] ESPAÑA. EMBAJADA DE BOLIVIA EN ESPAÑA. *Datos Generales*. 2022. Disponível em: https://www.embajadadebolivia.es/informacion-general/ . Acesso em: 19 set. 2022.

orientador. Em março veio o isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19 no Brasil. As expectativas otimistas foram sendo substituídas pelo espanto com a situação mundial que se arrastava, levando muitas vítimas.

Fiz o que era possível no momento de pandemia: levantei o histórico das reformas na América Latina, ainda sob a luz de outros referenciais; fiz a busca de documentos curriculares, o contato via tecnologia com alguns professores da Bolívia e liderei, com o incentivo de meu orientador, um *Grupo de Trabalho (GT)* dentro do *GEPAC* (atual *NIPAC)*[33], o *GT "Cultura, identidade e América Latina"*, para estudar à distância, junto a outros graduandos, mestrandos e doutorandos, introdução à Antropologia.

Quando o ano de 2021 iniciou sem a "volta ao normal" tive que repensar os rumos da pesquisa. Os estudos sobre decolonialidade permearam as discussões do *GT* durante o ano todo o ano de 2021. Estes estudos foram se constituindo o referencial teórico desta pesquisa. Mas como escrever uma pesquisa decolonial tendo um suporte documental?

Foi na busca sobre decolonialidade e currículo que encontrei os artigos da autora Joyce Otânia Seixas Ribeiro que me levaram a etnografia multilocal. Ribeiro[34] é doutora em Educação pela *Universidade Federal do Pará (UFPA)*, mestre em Políticas Públicas e especialista em Docência do Ensino Superior, pela mesma universidade. É pedagoga pela *Universidade Federal do Amazonas (UFAM)*. Além disso, é integrante da *Associação Brasileira de Currículo (ABdC)*, da *Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED)* e líder do *Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação (GEPEGE)*. É professora desde 1988, foi supervisora de ensino e desde 1997 leciona na *UFPA*. Seu pós-doutorado na *Universidad de Playa Ancha (UPLA)*, no Chile, originou o conjunto de três artigos, que inspirou parte desta pesquisa e também a revisão de seus objetivos.

No primeiro, Ribeiro[35] procura "seguir dois traços da episteme moderno/colonial presentes na política curricular do estado do Pará"[36], contando com as contribuições de autores do movimento conhecido como *giro decolonial* e dialogando, principalmente com Walter Mignolo, Santiago Castro-Gómez, Zulma Palermo, Tomaz Tadeu da Silva, Elizabeth Fernandes de Macedo e Alice Casimiro Lopes. A autora coloca que o *giro*

[33] dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817

[34] Dados retirados da Plataforma Lattes. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/0569883383932063 . Acesso em: 28 set. 2022.

[35] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878-1897, jul/set. 2021a. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13277 . Acesso em 28 set. 2022.

[36] Ibid., p. 1879.

decolonial é um movimento ético, teórico e político de intelectuais da América Latina que argumentam que "a modernidade é produto do colonialismo e das quatro estratégias coloniais"[37], a colonialidade do poder, do saber, do ser e de gênero. Pela visibilidade dos problemas sociais, epistemológicos e ontológicos gerados pela colonialidade, esses teóricos lutam para interromper o domínio colonial da América Latina. Ainda, segundo a autora, o movimento critica as teorias liberais, críticas e pós-críticas, dizendo que estas ignoram os efeitos do colonialismo na *política do lugar* e na *política do conhecimento*. "[S]eu desafio tem sido produzir ferramentas analíticas não-eurocêntricas capazes de auxiliar na constituição de uma episteme e uma arte do viver *outra* nesta região"[38]. Até aqui a autora menciona os mesmos autores que eu vinha estudando, sendo os autores de currículo, dentre outros, foco de estudo do *NIPAC*[39] e/ou do *GPAE*[40].

Como *arte do fazer*, Ribeiro[41] apresenta a etnografia multilocal e menciona seu outro artigo em que detalha um pouco mais este tipo de etnografia, artigo este que abordo adiante. Aponta que essa opção metodológica foi decisiva devido à etnografia multilocal "ser marcada pelo rastreio de formações culturais em espaços inusitados do *sistema-mundo,* palavra-chave do *giro decolonial*"[42] e diz que se apoia no tipo de etnografia multilocal que se ocupa do estudo de arquivos e documentos, rastreando o discurso, a metáfora e a trama[43] do *Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPará)*. Sendo assim, a autora apresenta três pontos importantes que são contribuições para esta pesquisa: a etnografia multilocal em si, que para além de uma metodologia vai se estruturar como uma "lente", uma forma de ver e desenrolar toda a pesquisa; a convergência de dois referenciais teóricos, a *Decolonialidade* e a *Antropologia Crítica,* ou *Pós-moderna*[44]; e a análise de um documento curricular brasileiro pós-*BNCC*.

---

[37] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. p.1879, jul/set. 2021a. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13277 . Acesso em 28 set. 2022.

[38] Ibid., p. 1980.

[39] dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4551766380179817

[40] dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrup/3736697869182634

[41] Ibid.

[42] Ibid., p. 1980.

[43] MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

[44] De fato, o sistema-mundo e as citações de Wallerstein, aparecem em vários textos dos teóricos do giro decolonial. Ver: WALLERSTEIN, Immanuel. *Análisis de Sistemas-Mundo:* Una introdución. Tres Cantos, España: Siglo Veintiuno Editores, 2005. 153 p.

Os dois traços da episteme moderno/colonial em que Ribeiro[45] se detém são a estrutura disciplinar e a homogeneização cultural. Durante a discussão do segundo ponto menciona a inferiorização da cultura local, citando Palermo[46] que propõe teorizar "a partir de outro lugar [...] ousando mapear outras experiências e discursos para a reinterpretação das culturas locais"[47]. A autora também cita a *política de lugar* e a interculturalidade e transculturalidade como realidade da Bolívia, Venezuela e Equador. Orientada por Mignolo[48] ela escreve que "a *política do lugar* é um processo de reconhecimento da violência colonial do passado e do presente, para se dar conta da localidade geo-histórica e da fratura de viver no Sul global"[49]. E complementa que ela "é capaz de incitar o pensar-fazer-sentir desde o reconhecimento da história, das memórias e dos conhecimentos ancestrais, para construir identidades e subjetividades decoloniais"[50]. Para além da rica e bem articulada análise feita do documento curricular do Pará, a autora toca em pontos que me vêm a calhar, como a questão do reconhecimento da cultura local no currículo.

No segundo artigo, Ribeiro[51] rastreia a *política de identidades* do *Documento Curricular do Estado do Pará*, fazendo a análise da *colonialidade do ser* por meio da etnografia multilocal. Também discorre um pouco mais sobre a etnografia multilocal, dizendo que manuseará a modalidade "que se ocupa de outras linguagens como a dos filmes, da comunicação e dos arquivos, adotando marcos teóricos *macro* para decifrar as conexões entre experiência e *sistema-mundo*"[52]. Após mencionar que a *arte do fazer* consistirá em seguir *discurso*, *metáfora* e *trama*, a autora explica que os debates metodológicos da etnografia multilocal são escassos,

[45] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878-1897, jul/set. 2021a. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13277 . Acesso em 28 set. 2022.

[46] PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una democracia decolonial". In: BORSANI, M.E.B.; QUINTERO, P. (Comp.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días:* pensar en colectivo. 1. ed. Neuquén: EDUCO/Universidad Nacional del Comahue, 2014.

[47] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878-1897, jul/set. 2021a. p. 1891.

[48] MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.) *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

[49] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878-1897, jul/set. 2021a. p. 1892.

[50] Ibid., p. 1892.

[51] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p. 9-36.

[52] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p. 9-36. p. 10 (grifo da autora).

porém que "é importante se dar conta da necessidade de rastrear e mapear diferentes cenários de um complexo fenômeno cultural"[53] e considerar que uma etnografia multilocal "é móvel e contingente, sendo possível acionar técnicas variadas para lograr as conexões almejadas"[54]. Diz ainda que George Marcus[55] "aciona o termo discurso para se referir a linguagem, ao texto de um filme ou documento"[56] e conclui sua explanação sobre a etnografia multilocal colocando que "é preciso se atentar para a metáfora e a trama para traçar relações políticas. Se necessário, é recomendado acionar outros meios impressos ou virtuais"[57], como recomenda Marcus[58].

No terceiro artigo, Ribeiro se propõe a "rastrear as relações de poder expressas nas conexões políticas internas e externas do processo de elaboração da política curricular do Estado do Pará"[59], materializadas no *DCEPará*. Amplia as informações sobre a etnografia multilocal, que segundo à autora apresenta-se como rota promissora para relacionar *sistema-mundo* e cotidiano, importante para a análise cultural contemporânea. Aponta que para Marcus[60] o seu surgimento acontece em resposta ao alargamento dos espaços de produção cultural[61] e que a etnografia multilocal é marcada "pela mobilidade e por trajetórias inesperadas, devido a se deslocar do convencional unilocal, para seguir formações culturais em espaços múltiplos"[62]. Está presente em pesquisas envolvendo meios de comunicação (filmes, TV, redes sociais, música, jogos eletrônicos), obras de Literatura ou Arte e de várias linguagens *outras*. "Seu interesse de estudo pode incluir significados, discursos, representações, objetos e identidades, na intenção de rastrear conexões nos cenários móveis do *sistema-mundo*"[63].

---

[53] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p. 9-36. p. 10.

[54] Ibid., p. 10

[55] MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

[56] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p.10.

[57] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p.10.

[58] MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

[59] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Rastreando as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial. *Revista Cocar*, v.15, n.32, 2021c. p. 1-16. p. 2.

[60] MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

[61] Ibid.

[62] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Rastreando as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial. *Revista Cocar*, v.15, n.32, 2021c. p. 1-16. p. 2.

[63] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Rastreando as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial. *Revista Cocar,* v.15, n.32, 2021c. p.2.

Saliento que a opção de trazer toda a explanação de Ribeiro[64] sobre a etnografia multilocal, ao invés de consultar direto a fonte utilizada por ela, decorre de uma tentativa de postura decolonial, de problematizar o Sul a partir de autores do Sul. Ressalto, que mesmo os autores do *giro decolonial* não criam suas teorias sem consulta a autores do Norte. Porém, criam e recriam teorias a partir desse território, dialogando com outros pesquisadores da região da América Latina. Isso também não significa negligenciar a autoria, que foi amplamente consultada e se torna complemento às considerações da autora. Implica mais, em reconhecer o feito de Ribeiro[65], que foi a primeira a etnografar multilocalmente documentos nas pesquisas em Currículo no Brasil.

Sendo assim, o complemento a todo o conjunto de explicações formuladas por Ribeiro é o primeiro tipo de etnografia multilocal que o autor Marcus[66] cita, que é a etnografia centrada em uma localidade, mas que recorre no contexto do *sistema-mundo*. Como exemplo cita o empobrecimento de culturas locais por macroprocessos vinculados à economia política capitalista.

> Tais etnografias têm produzido profundas análises da resistência e adaptação, um interesse relacionado com a dinâmica do encapsulamento, centrado nas relações, na linguagem e nos objetivos do encontro e nas respostas na perspectiva de grupos locais e cosmopolitas, e das pessoas que, apesar de situarem-se em diferentes posições de poder, experimentam o processo de estar mutuamente deslocadas daquilo que tem significado cultural para alguma delas. Essa modalidade tem mostrado que o foco da análise etnográfica contemporânea não se encontra em reivindicar algum estado cultural anterior, ou sua sutil preservação apesar das mudanças, mas nas novas formas culturais que surgiram em situações coloniais subalternas[67]

Sobre o segundo tipo de etnografia multilocal Marcus[68] coloca exemplos das diferentes modalidades: seguir as pessoas, por exemplo, em estudos de migração; seguir os objetos, bens, presentes, dinheiro, obras de arte ou propriedade intelectual; seguir a metáfora, quando a coisa se encontra no âmbito do discurso, de modalidades de

---

[64] RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no documento curricular do estado do Pará. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE*, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1878-1897, jul/set. 2021a. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13277 . Acesso em 28 set. 2022.

[65] Ibid.

[66] MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

[67] Ibid., p. 111.

[68] MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

pensamento, circulação de signos, símbolos e metáforas que guiam o desenho da etnografia; seguir a trama, história ou alegoria, quando existem histórias ou narrativas contadas no trabalho de campo unilocal, que podem ser heurísticas para aquele que trabalham no campo construindo a investigação multilocal; seguir a vida ou biografia, já que as histórias de vida revelam justaposições de contextos sociais mediante uma sucessão de experiências narradas e são guias potenciais no delineamento de espaços etnográficos dentre de sistemas formados por distinções categóricas que de outra forma fariam estes espaços invisíveis; seguir o conflito, ou seja, rastrear as diferentes partes ou grupos em um conflito, definindo outra forma de criar um terreno multilocal na pesquisa etnográfica.

Além de Ribeiro[69] e Marcus, para etnografar documentos me apoiei em alguns antropólogos que percorreram discussões importantes para o campo de etnografia de documentos, produzindo teses e dissertações, discutindo e divulgando em eventos como os seminários *Quando o campo é o arquivo: etnografias, histórias e outras memórias guardadas*, *Quando o campo é o arquivo (de imagens)*, *Pesquisa em arquivos policiais e judiciais: perspectivas antropológicas, históricas e arquivísticas* e o *Simpósio de Pesquisas Pós-Graduadas Perspectivas etnográficas sobre documentos: possibilidades analíticas e desafios metodológicos* [70]

Dentre os autores experientes nesse campo está Adriana Vianna[71], que escreveu sua tese sobre a guarda de menores pela *Justiça da Infância e Juventude* que tramitaram no começo da década de 1990[72], período de implantação do *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. De acordo com a autora, por diversas vezes ela se perguntava quão "etnográfica" era sua aventura antropológica: "via-me estranhando meu material – e a mim mesma na relação com ele -, e obrigava-me a descrever de modo mais produtivo seus percalços, recorrências e, até mesmo, idiossincrasias"[73]. Em momentos posteriores, a autora, "provocada a falar e a refletir novamente sobre vicissitudes das etnografias feitas com e a partir de documentos,

[69] Ibid 2021a, 2021b, 2021c.

[70] FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. Encontros etnográficos com papéis e outros registros burocráticos. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura. (org.). Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. p. 6.

[71] VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; LIMA, Antonio Carlos de Souza; TEIXEIRA, Carla Costa (orgs.). Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014. 256 p.

[72] VIANNA, Adriana. Limites da Menoridade: Tutela, família e autoridade em julgamento. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, 2002.

[73] VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; LIMA, Antonio Carlos de Souza; TEIXEIRA, Carla Costa (orgs.). Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014. p. 44.

como muitos antropólogos vêm fazendo há tempos" considerou interessante apresentar breves considerações sobre a estranheza que acomete a antropólogos quando tecem etnografias a partir de material documental, "imagens mais ou menos explícitas que parecem rodear e assombrar o campo de significados do trabalho etnográfico"[74].

Vianna[75] descreve os desassossegos da etnografia de/com documentos. Segundo à autora, o estranhamento à junção dos termos "etnografia" e "documentos" reside em ficções míticas sobre o "trabalho de campo" e à "perplexidade metodológica em relação à documentação escrita"[76]. Para ela, limitações podem se sobressair tanto da parcialidade de algumas cenas e situações do encontro direto, quanto dos silêncios dos documentos, que desafiam o antropólogo de modo semelhante e distinto.[77]

> Semelhante porque destacam as lacunas, a sensação contínua de falta, de estarmos submetidos tanto a regimes de fala – conversas, entrevistas, depoimentos – quanto de silêncio. Coisas que não apenas não nos são ditas, seja por pessoas de carne e osso ou por pessoas de papel, mas que sequer suspeitamos ou sobre as quais podemos nos interrogar, por não termos indícios ou provocações que minimamente nos aticem a curiosidade e a capacidade de ficarmos incomodados. Distintos, porém, porque conferimos propriedades sociais muito diversas à loquacidade-silêncio de cada um desses domínios ou formas"[78]

Coloca ainda que em qualquer pesquisa etnográfica há um voto de confiança sobre os relatos produzidos, então nas pesquisas em documentos, os incômodos para estabelecimento da confiança "[e]nvolvem, antes de tudo, a elaboração sobre a verdade própria do escrito e do documentado que nos capacite a ultrapassar a falta primordial da etnografia fetichizada no encontro cara a cara, das horas partilhadas no mesmo espaço e tempo entre pesquisadores e pesquisados"[79] .

Sendo assim, do cruzamento do referencial da *Antropologia Crítica*, com o da *Decolonialidade* e do *Currículo*, olhei para as Matemáticas que se desenrolam nos currículos regionalizados *guarani* e *qullana aymara*. O currículo *guarani* está presente na região de *Santa Cruz de La Sierra* e o *qullana aymara*, na região de *La Paz*. Escolhi currículos desses dois locais, pois estive na Bolívia nesses dois lugares. Minha estada, junto ao meu grupo,

---

[74] VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; LIMA, Antonio Carlos de Souza; TEIXEIRA, Carla Costa (orgs.). Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014. p. 45.

[75] Ibid.

[76] Ibid.

[77] Ibid.

[78] Ibid., p. 45-46.

[79] Ibid., p. 46.

ocorreu no mês de fevereiro de 2022, durante vinte dias, divididos entre as duas cidades. Visitei universidades, *Dirección Departamental de Educación Santa Cruz*, que corresponde a uma *Secretaria Estadual de Educação* aqui no Brasil, o *Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia*. Conversei informalmente com alguns educadores, porém, essa etnografia se constitui mesmo a partir dos documentos.

INVENTÁRIO

Junto à busca referente aos objetivos dessa pesquisa, outras buscas ocorreram para a escrita dessa tese, como "O que significa etnografar documentos?"; "Com que 'linguagem' se registra uma pesquisa desse tipo?".

Nessa busca, encontro Letícia Ferreira e Laura Lowenkron[80]. Segundo as autoras[81], a partir da "noção pós-moderna da etnografia como um texto", acionada por James Clifford e George Marcus[82], com a publicação de *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, a atenção aos gêneros textuais que haviam perdido a importância desde quando a Antropologia se afastou dos "gabinetes", devido ao reconhecimento do trabalho de campo malinowskiano, retornou. Os "arquivos", espaços privilegiados para compreensão das relações entre governos e povos estudados, passam, então, a ser analisados como *artefatos* a que se dedicam os/as antropólogos/as em boa parte das pesquisas de campo, já que o trabalho de campo envolve também tomar notas sobre os documentos durante as suas leituras. As pesquisas mais recentes levaram à conclusão de que "a análise de documentos em seu espaço social de fabricação, circulação e arquivamento oferece um olhar privilegiado sobre o ato de documentar"[83].

Lowenkron e Ferreira[84], pelas etnografias de diferentes autores/as e pelas suas, ensinam-me a lidar com os documentos por diferentes estratégias metodológicas, como, por exemplo, a *leitura contracorrente*[85] e *ao longo da corrente*[86]. De acordo com as autoras, apoiadas em Zeitlyn[87], a leitura de arquivos *contracorrente*, "isto é, subvertendo os modos de

---

[80] FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. 218 p.

[81] LOWENKRON, Laura; FERREIRA, Letícia. Perspectivas antropológicas sobre documentos: diálogos etnográficos na trilha dos papéis policiais. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. 218 p.

[82] CLIFFORD, James; MARCUS, George (eds.). *Writing Culture:* The Poetics an Politics of Ethnography. Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 1986.

[83] LOWENKRON, Laura; FERREIRA, Letícia. Perspectivas antropológicas sobre documentos: diálogos etnográficos na trilha dos papéis policiais. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. p. 18.

[84] Ibid.

[85] ZEITLYN, David. Anthropology in and of the Archives: Possible Futures and Contingent Pasts. Archives as Anthropological Surrogates. *Annual Review of Anthropology*, Michigan, v. 41, 2012, p. 461-480.

[86] STOLER, Ann Laura. **Along the Archival Grain:** Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense. Princeton: Princeton University Press, 2009.

_____. Colonial archives and the art of governance. *Archival Science*, v. 2, p. 87-109, 2002.

[87] ZEITLYN, David. Anthropology in and of the Archives: Possible Futures and Contingent Pasts. Archives as Anthropological Surrogates. *Annual Review of Anthropology*, Michigan, v. 41, 2012, p. 461-480.

entendimento imaginados e pretendidos pelas racionalidades administrativas que produzem e mantêm tais acervos documentais"[88] leva a "escavar vozes subalternizadas e silenciadas, resgatar ações (ou agências), percepções e pequenos gestos de resistência daqueles situados à margem dos registros oficiais"[89]. Mas como ler *contracorrente* sem antes ler *ao longo da corrente*?

Lendo *ao longo da corrente*, procurando compreender a preocupação dos artífices ao produzirem o arquivo, é possível ampliar o entendimento da pesquisa de campo, concebendo os documentos como "vivos", mediadores e não, como dito em Hull[90], "acesso mediado para aquilo que documenta"[91], conferindo, como sugere Ann Laura Stoler[92] "particular atenção às convenções que moldam aquilo que pode ou não ser registrado, as repetições, os esquecimentos, as diferentes modalidades de não ditos".

Dessa forma, a visita técnica à Bolívia, apesar de não trazer respostas explícitas para a investigação sobre os vínculos entre currículo, culturas locais e as matemáticas da Educação Primária Comunitária Vocacional boliviana que me interessam, mostrou-me o espaço social de circulação dos documentos curriculares aos quais me dedico, especialmente, na *Dirección Departamental de Educación de Santa Cruz* e no *Ministerio de Educación, Deportes y Cultura*, em La Paz, onde estes circulam debaixo dos braços dos profissionais que lá trabalham, sendo o seu conteúdo, resposta para todas as perguntas colocadas.

***

Mas antes da ida até a Bolívia, a pesquisa no campo dos documentos já havia se iniciado, como já dito. Esse começo ocorreu na elaboração do projeto de pesquisa, antes

---

[88] LOWENKRON, Laura; FERREIRA, Letícia. Perspectivas antropológicas sobre documentos: diálogos etnográficos na trilha dos papéis policiais. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. p. 21.

[89] LOWENKRON, Laura; FERREIRA, Letícia. Perspectivas antropológicas sobre documentos: diálogos etnográficos na trilha dos papéis policiais. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. p. 21.

[90] HULL, Matthew. Documents and Bureaucracy. *Annual Review of Anthropology*, Michigan, v. 41, p. 251-267, 2012.

[91] LOWENKRON, Laura; FERREIRA, Letícia. Perspectivas antropológicas sobre documentos: diálogos etnográficos na trilha dos papéis policiais. In: FERREIRA, Letícia; LOWENKRON, Laura (orgs.). *Etnografia de documentos:* pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020. p. 20.

[92] STOLER, Ann Laura. Colonial archives and the art of governance. *Archival Science*, v. 2, p. 87-109, 2002.

mesmo da minha entrada no doutorado, quando o Gonçalves[93] me apresentou o seu projeto *Estudo comparativo sobre o ensino de Matemática em reformas educacionais da Educação Secundária:* Bolívia, Brasil e México[94] e a *Ley n. 70 de la Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*[95], de 20 de dezembro de 2010.

Posterior a leitura da lei, localizei o *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional* [96] e, em seguida, o *Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad* [97]. Fiz a leitura flutuante desses documentos e o fichamento dos pontos principais. Fiz o levantamento dos currículos regionalizados.

Somente após o retorno da visita técnica na Bolívia, selecionei os currículos *guaraní* e *qullana aymara* pelos motivos antes explicitados e fiz a leitura flutuante. Depois iniciei um processo de comparação com o documento do *Currículo Base*[98] e o *Programa de Estudio*[99].

Neste capítulo, registro o obtido pela leitura *ao longo da corrente* [100], para no capítulo "Rastreio", ao realizar a *leitura contracorrente* [101], fazer isso etnografando multilocalmente. Sendo assim, contém esse inventário: o *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional* [102] da Bolívia; o *Programa de estudio primero a sexto año de escolaridad*, da *Educación Primaria Comunitaria*

[93] http://lattes.cnpq.br/3260745033583199

[94] GONÇALVES, 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 n° 2018/21508-6) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Ilha Solteira, 2018.

[95] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[96] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Curriculo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf . Acesso em: 28 out. 2022.

[97] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/VER/2015/TX_PLANES-Y-PROGRAMAS-PRIMARIA--05-05-14.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[98] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p.

[99] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p.

[100] ZEITLYN, David. Anthropology in and of the Archives: Possible Futures and Contingent Pasts. Archives as Anthropological Surrogates. *Annual Review of Anthropology*, Michigan, v. 41, 2012, p. 461-480.

[101] STOLER, Ann Laura. *Along the Archival Grain:* Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense. Princeton: Princeton University Press, 2009.

[102] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p.

Vocacional [103]*;* o *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní* [104]*;* o *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio*[105]

Meu material de pesquisa consistiu em pastas organizadas em meu computador, nas quais baixava arquivos importantes para a pesquisa, separando-os em subpastas. Os textos mais relevantes foram impressos para grifos e anotações nas margens. Datei a maioria deles e agora, durante a escrita, reflito sobre o zigue-zague das leituras e anotações distribuídas ao longo do tempo e sobre os textos descartados. Uma guia de um caderno denominada "estudos" contém rabiscos, reflexões, tópicos de caminhos possíveis, próximos passos da pesquisa. Muitos arquivos de nomes *Rascunho 1, 2, 3*... foram salvos no computador e alguns foram excluídos.

***

Na *Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"* [106] a educação boliviana é apresentada como "descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais"[107]; "Comunitária, democrática, participativa e de consensos na tomada de decisões sobre as políticas educativas, reafirmando a unidade na diversidade"[108]; "orientada à reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários e campesinos, às comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e do *Vivir Bien*"[109].

Percebo que essas bases são incorporadas no texto curricular e também apresentadas como princípios. O *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*[110] da Bolívia, publicado em 2012, está estruturado da seguinte maneira: primeiro, apresenta uma

[103] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p.

[104] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

[105] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio*. 2019. 111 p. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[106] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[107] Ibid., art. 3, I.

[108] Ibid., art. 3, II.

[109] Ibid., art. 3, I.

[110] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p.

caracterização geral da Educação na Bolívia, um retrospecto histórico que se inicia com as formas de educação existentes antes da colonização. Depois adentra na Educação na Colônia, na República, no surgimento das escolas indígenas, no marco que foi a organização da *Escuela Ayllu de Warisata*, descreve a importância do *Primer Congreso Indigenal*, explica sobre o *Código de la Educación Boliviana*, a primeira *Ley de Reforma Educativa (nº 1565)* e a transição para uma educação revolucionária, democrática e cultural.

Após, apresenta o *Currículo Base* do novo modelo educacional, descrevendo as realidades que respondem ao modelo socio-comunitário-produtivo, os fundamentos ideológico-políticos, filosóficos, sociológicos, epistemológicos, explicando as bases do currículo, os saberes e conhecimentos dos povos e nações indígenas que este envolve, a experiência pedagógica da *Escuela Ayllu de Warisata* e as propostas pedagógicas críticas, de Vigotsky e de educação popular latino-americana libertadora, de Freire. E discute os princípios da Educação boliviana, que se propõe decolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista e transformadora, comunitária, democrática, participativa e de consensos, intracultural, intercultural e plurilíngue, produtiva territorial, científica, técnica-tecnológica e artística.

Só então, descreve a organização curricular, disposta em *Campos* e *Áreas de Saberes e Conhecimentos*, sendo eles *Vida Tierra Territorio*; *Tecnologia y Productividad*; *Comunidad y Sociedad*; *Cosmos y Pensamiento*. E expõe os *eixos articuladores* que são: *Educación Intracultural y Plurilingüe*, *Educación para la Producción*, *Educación en Valores Sociocomunitarios*, *Educación en la convivencia con la naturaleza* y *salud comunitaria*. Também apresenta os *objetivos holísticos* e as *dimensões* e finaliza descrevendo a *Concreción Curricular del Sistema Educacional Plurinacional*, dividido em *Currículo Base*, *Currículo Regionalizado* e *Currículo Diversificado*, bem como o sistema de avaliação, seus momentos, critérios e instrumentos.

***

Trago, em linhas gerais, o conteúdo do *Currículo Base* para que o leitor possa compreender o rastro que segui para etnografar os documentos. Assim, pormenorizando as etapas de apresentação do documento curricular[111] percebo um esforço na elaboração para resgatar as formas de educação anteriores à colonização, trazendo a educação como diversa

[111] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p.

entre a história e a geografia das diferentes culturas. Diz o texto que as terras baixas, baseadas nas atividades de coleta, caça e pesca realizavam processos educativos de acordo com seu entorno e, destas atividades, sistemas de transmissão cultural e simbólicos foram desenvolvidos. As aprendizagens se davam mediante à experimentação e à prática. Os anciãos eram os educadores mais reconhecidos e articulavam vida e mundo espiritual. A visão biocêntrica, de que a vida se dá em relações multidimensionais que não se dissociam das necessidades humanas, era a que vigorava.

Nas terras altas, a educação também era parte dos processos produtivos. A forma de escrita estava associada às expressões têxteis, como os *kiphus*. Os processos educativos estavam centrados na vida comunitária, onde memória e oralidade tenham função central. Histórias sobre as relações sociais, a identidade, o território, a relação com o cosmos, a espiritualidade, a natureza eram o que traziam as textualidades narradas.

Mesmo nas tradições do tempo inca, onde os processos de ensino aconteciam em *yachaywasi*, espaços para ensino de ritos, idiomas e o que se assemelha hoje à engenharia e astronomia, a educação ocorria de maneira integral e estava próxima da vida cotidiana, horizonte comum dos três modos de vida.

Durante a colonização, quando o domínio político-militar, por imposição, modificou a matriz cultural dos povos indígenas originários que a resistência cultural teve que ressignificar para manter resquícios, desenvolveram-se dois tipos de educação: a dos colonizadores e dos colonizados. Para os filhos dos espanhóis existiam a escola de primeiras letras, a de gramática e a universidade ou seminário. Para os povos indígenas, os processos educativos giravam em torno da catequização, que inicialmente ocorria nos idiomas indígenas e, no fim da colônia, após a insurgência *quechua* e *aymara* liderada por Túpac Katari, passou a ocorrer mais em espanhol e abarcar também a cultura espanhola, devido as várias lutas pela conservação das terras e da identidade das populações indígenas.

No século XIX, a educação boliviana passou por algumas etapas. Em 1825, o *Decreto de Simón Bolívar e Simón Rodríguez* estabeleceu que a Educação era dever do Estado e foi então que se criou a Escola de Ciências e Artes, de educação primária. Em 1826, foi elaborado o *Plano de Educação Popular* responsável pelo surgimento de sociedades de literatura e ensino de artes e ofícios, um instituto nacional, escolas primárias, secundárias e centrais e colégios de ciências e artes. Em 1870, os municípios passaram a ser responsáveis pelo funcionamento das escolas de primeiras letras. Depois, foram fundados institutos de artes e ofícios, escolas elementares e superiores e escolas paroquiais, já na segunda metade

do século XIX. Em 1872, a lei de ensino livre deu impulso às iniciativas privadas e particulares para o ensino secundário e facultativo. Mas, durante a Guerra do Pacífico a educação se transformou em caos e de 1878 à 1885, os recursos da Instrução Pública passaram a ser destinados à Guerra do Pacífico.

No século XX, em 1904 houve uma Reforma Educativa, no governo do Presidente Ismael Montes, cuja motivação foi a modernização do país. De ideologia liberal, projetada pelo pedagogo belga, Georges Rouma, que em 1909 dirigiu a *Escuela Normal de Profesores Preceptores de la República*, na cidade de Sucre, a reforma trouxe a visão de educação como processo de constituição do ser humano integral, bio-psico-social. Trouxe também a perspectiva interdisciplinar das ciências na pedagogia, a partir de oito princípios básicos: educação laica, co-educação, política educativa, educação prática, científica, ativa, integral e estética. Em 1915, foram fundadas *Escuelas Normales Rurales* em *Umala* (La Paz), *Sacaba* (Cochabamba) e *Puna* (Potosí), mas nenhuma beneficiava diretamente campesinos e indígenas.

Anos depois, o Presidente Hernando Siles realizou a *Cruzada Nacional Pro Indio*, para mudar a imagem do indígena no país, já que este era compreendido como atraso no desenvolvimento do Estado, mas a cruzada fracassou pela forte oposição de latifundiários e pela crise socioeconômica da época.

Entre o fim do século XIX e início do XX surgiram as escolas clandestinas, criadas por indígenas para aprendizagem da leitura e da escrita, espaço de resistência comunitária contra a expansão do latifúndio e contra governos liberais no poder.

Em 1905, o governo criou *Escuelas Ambulantes* que ofereciam uma quantia para os professores que ensinassem uma criança indígena a ler e escrever. Em 1914, caciques começaram a instalar escolas indígenas financiadas pelo Estado ou pelas próprias comunidades. Em 1920, o cacique e professor Marcelino Llanqui criou duas escolas indígenas em Jesús de Machaca. Em 1930, Eduardo Leandro Nina Quispe fundou a *Sociedad República del Qullasuyo* e chegou a dirigir oito escolas indígenas no Departamento de La Paz. Em Omasuyos, o Cacique Rufino Willka instalou escolas na região do lago Achacachi, onde surgiu a *Escuela Ayllu de Warisata*. Em Potosí, a *Caiza "D"*, enriqueceu o sistema nuclear de extração campesina e a formação de educadores. As escolas indígenas vincularam a vida comunitária à escola e fortaleceram a identidade pela aprendizagem criativa, reflexiva, ativa e transformadora.

Foi em 1931 que surgiu a *Escuela Ayllu de Warisata*, por Elizardo Pérez e Avelino Siñani, que criaram um modelo de luta contra a exploração e a exclusão pelo projeto educativo da escola.

A comunidade educativa era composta por professores, amautas (que discursavam em "festas do sol" sobre fatos históricos), avôs, avós, jovens, meninos e meninas que desenvolviam atividades que articulavam a vida, ao trabalho e a produção. A experiência se tornou paradigma de educação para a libertação e transcendeu as fronteiras nacionais – México, Peru, Equador e outros, servindo sua estrutura de modelo para uma educação sociocomunitária. Para gestão reconstituíram o *Ulaka*, parlamento *Amawta*, tornando a *Escuela-Ayllu* uma pedagogia paradigmática que vinculava a educação e a organização política e social.

Em *07 de julho de 1994*, a *Ley Educativa nº 1565* foi publicada, reforma educativa originada a partir de um pacote de medidas neoliberais, de orientação individualista, modernizadora, humanística e globalizadora, que visava uma educação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem e trazer à tona a interculturalidade e o bilinguismo, como forma de amenizar as manifestações indígenas pelo direito à educação. Para isso, recomendou o uso da abordagem construtivista, de forma acrítica e descontextualizada do meio e da realidade educacional da Bolívia.

Com o apoio de especialistas internacionais ergueu-se um tronco curricular comum, elaborado para o nível primário. Também foram capacitados docentes e autoridades e produzidos materiais didáticos, num processo que durou mais de 10 anos e teve um investimento de 84 milhões. Como abordagem curricular, os elaboradores propuseram a aprendizagem e o currículo por competências, "fomentando a formação de recursos humanos como mão de obra barata para engrossar as indústrias, fábricas e empresas transnacionais privatizadas pelo Estado, respondendo às políticas econômicas do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial"[112].

Mas no ano de 2004 a ação dos movimentos sociais que queriam mudanças no *Sistema Educativo Nacional* foi intensa. A oposição de alguns setores do magistério de La Paz, por exemplo, impediu a realização do *II Congreso Nacional de Educación* e, buscando transformações que atendessem mais aos seus anseios, várias organizações de povos indígenas originários campesinos, como o *Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu*

[112] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. p. 22

(CONAMAQ), Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia "Bartolina Sisa" (FNMCB-BS), Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB) e Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs), realizaram o *I Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios,* na cidade de Santa Cruz de La Sierra.

Em 2006 criou-se a *Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana*, composta por 22 instituições e organizações, dentre elas, *Central Obrera Boliviana (COB), Confederación de Trabajadores de Educación Urbana de Bolivia (CTEUB), Confederación Nacional de Maestros de Educación Rural de Bolivia (CONMERB), Confederación de Estudiantes Normalistas de Bolivia (CEN-B), Confederación de Estudiantes de Secundaria de Bolivia (CES-B), Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), Consejo Educativo Aymara (CEA), Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Federación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia – Bartolina Sisa (FNMCB-BS), Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), Confederación Universitaria Boliviana (CUB), Confederación de Empresarios Privados de Bolivia (CEPB)* e *Confederación de Trabajadores;* que redigiu um documento buscando o consenso, apresentado no *II Congreso Nacional de Educación,* realizado em Sucre, com a participação de 33 organizações e instituições da sociedade civil, bem como representantes dos povos indígenas e de setores excluídos. Desse, surgiu o *Proyecto de Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"* que, em 20 de dezembro de 2010, deu origem à *Ley de Educación nº 070 Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez".*

O *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo* responde assim, à leitura crítica da educação boliviana realizada pela sociedade, expressa as insuficiências e aspectos não contemplados nos modelos e propostas curriculares anteriores e atende às reivindicações dos bolivianos quanto ao ponto de partida do novo modelo, o consenso dentro de um processo de participação social "porque as experiências sobre modelos pré-fabricados acarretam processos de recolonização e de alta concentração de poder que podem se tornar posturas autoritárias"[113].

Assim, o novo currículo põe luz em quatro problemáticas: *a condição colonial e neocolonial da educação*, expressa na supervalorização do estrangeiro, que resulta em conteúdos alienantes e descontextualizados e na imitação de estereótipos de outras culturas; *a falta de articulação entre as políticas educativas e as propostas para sair da dependência econômica*, dependência

[113] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. p. 24.

econômica esta decorrente do processo de colonização e da condição histórica boliviana de fornecedora de matérias primas para o mercado mundial, que se perpetua pela incipiente formação técnica e que necessita de uma formação produtiva, articulada à políticas econômicas concretas para transformar a matriz produtiva e proporcionar a soberania alimentar*; a reavaliação e reconstituição dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas originários*, já que os conhecimentos indígenas foram considerados "inferiores" frente à modernidade capitalista, sendo necessário produzir conhecimentos a partir das culturas em igualdade de hierarquia, reconstituindo identidades e formas de vida na plurinacionalidade; *o caráter cognitivista e desarraigado da educação*, centrado sempre no desenvolvimento cognitivo.

Como *fundamentos ideológicos-políticos*, o novo currículo imprime aspirações pela descolonização e pela saída da condição colonial, cuja dominação política, econômica, social e produtiva se manifesta no âmbito material, de exploração da força de trabalho e saqueamento dos recursos naturais; e saída do neocolonialismo que se manifesta na dominação e subordinação simbólica e cultural, almejando uma forma alternativa de pensamento e de convivência, inspirada nas nações e povos indígenas. Assim, o currículo se apresenta como descolonizador por poder transformar essas estruturas neocoloniais e propiciar, em diálogo com os saberes do mundo, o desenvolvimento da consciência comunitária, os valores sociocomunitários, o reconhecimento das identidades culturais, a legitimação dos saberes e conhecimentos próprios, as cosmovisões e a espiritualidade dos povos indígenas originários.

Como *fundamento filosófico* é proposto o *Vivir Bien*, que se expressa em um currículo onde o ser humano pode desenvolver uma consciência holística e integral, pensando e sentindo-se como parte das relações harmônicas com a natureza e o cosmos. A educação, dessa forma, propicia uma formação onde há complementariedade entre ciência, inclusive a ciência alternativa gerada em outros lugares, tecnologia, consciência e convivência com a natureza, cosmos e dimensão espiritual, ou seja, uma educação da vida, na vida e para a vida.

Como *fundamento sociológico* o currículo se alicerça na condição plural da realidade boliviana, na reconstituição das "distintas culturas, modos de vida e formas educativas diversas"[114]. A pluralidade que é constituída pela coexistência de povos e nações indígenas originárias, com longa preservação de modos de vida, memória cultural e cosmovisões;

[114] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. p. 30

diversidade de regiões e realidades socioeconômicas; e diversidade identitária e organizativa, que englobam territórios e identidades locais de uma região. Essa pluralidade desemboca na exigência de uma gestão educacional localmente protagonizada e de um currículo que se contextualize na cultura, região e localidade.

Como *fundamento epistemológico* pressupõe que a ciência não é o único conhecimento válido e que a tecnologia que dela deriva não é a solução de todos os problemas, muito pelo contrário, gera a crise ecológica em que o ser humano se encontra. Assim, outros tipos de conhecimentos, como os diferentes conhecimentos originários indígenas que incorporam a relação espiritual com a natureza devem, segundo o texto curricular, ser reconhecidos e isso requer diálogo inter e intracultural e um processo de recuperação destes.

Como *fundamento psicopedagógico* se baseia na aprendizagem comunitária, que tem sentido e pertinência e é gerada dialógica e criativamente. Baseia-se em quatro critérios: uma educação na prática que se expressa pela vivência, pela experiência e contato direto com a realidade, a partir de sua cultura; um contato direto com a realidade a partir de diferentes campos de saberes e conhecimentos; uma construção teórica que reflita, elabore, sistematize e organize conteúdos pertinentes e novos a partir de experiências e experimentações capazes de gerar pensamentos teóricos que contribuam para a transformação da realidade concreta; um processo avaliador que se projete no bem comum, fortalecendo atitudes positivas para a transformação social, em complementariedade com a natureza e o cosmos;

Tem como *bases*: os saberes e conhecimentos dos povos e nações indígenas, a partir de uma educação comunitária, que se interrelaciona com a natureza, o cosmos e as espiritualidades; a experiência pedagógica da *Escuela Ayllu de Warisata*, onde houve uma educação da vida, que integrava estudo, trabalho e produção e que buscava o desenvolvimento de "pensamento crítico, criativo e propositivo, dirigido à produção de bens materiais, intelectuais e espirituais para um bem comum"[115]; propostas pedagógicas críticas, inspiradas em Vigotsky, que consideram "que as pessoas aprendem em interação com as demais, processo que é mediado pela cultura desenvolvida histórica e socialmente"[116]; a proposta de educação popular libertadora latino-americana de Freire, que defende que a educação exige compreensão crítica da realidade e conscientização do

[115] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. p. 33

[116] Ibid., p. 34

processo de dominação a que se está sujeita, processo que se desenvolve pela problematização, reflexão e diálogo com a comunidade, para uma educação como prática da liberdade.

Os *princípios,* defendidos no texto curricular, para a Educação são: a Educação *descolonizadora, libertária, revolucionária, anti-imperialista e transformadora*, por propor a libertação das diferentes formas de dominação que o colonizador impôs e continua impondo sobre os bolivianos, seja a material e espiritual, do passado, ou a submissão econômica, política e/ou cultural do presente e de um grupo sobre o outro de pessoas; por questionar a visão etnocêntrica, capitalista e ocidental e buscar a transformação em todas as esferas, rechaçando as imposições do neoliberalismo e da globalização e fortalecendo a identidades próprias e comunitárias para construção da nova sociedade; A Educação *comunitária, democrática, participativa e de consensos*, por propor a convivência com pertinência, cultural, social e histórica, onde as práticas sociocomunitárias inspiram exemplos de participação em comunidade como requer o *Vivir Bien*, para que os estudantes aprendam sobre os espaços democráticos de luta pelos direitos e de decisões que necessitam de participação e, muitas vezes, consensos; A Educação *intracultural, intercultural e plurilíngue*, por visualizar a educação como um processo de aprendizagem do *próprio*, que contribui para autoafirmação, coesão e reconhecimento de identidades e de conhecimentos para o desenvolvimento de ciências e tecnologias próprias; por promover o intercâmbio de culturas sem a hierarquização destas para produção dos conhecimentos; por entender a importância do reconhecimento e do desenvolvimento das línguas originárias como parte das reivindicações de identidade e de transformação das lógicas de pensamento transfronteiriço, que amplia a comunicação e promove a convivência; A Educação *produtiva territorial, científica, técnica tecnológica e artística*, sendo a Educação produtiva importante para orientar a transformação da matriz produtiva, promovendo a produção, conservação, manejo e a defesa dos recursos naturais local e regionalmente, a gestão territorial comunitária, e o desenvolvimento da ciência e tecnologia de maneira aplicada. Expressão, criatividade, sensibilidade pessoal e social, para a existência material e as experiências espirituais. Tecnologias da informação e comunicação para aprendizagem, acesso, difusão e desenvolvimento de ciências de impacto na comunidade.

Quanto à organização curricular, o currículo tem foco: *descolonizador* almejando uma "uma educação transformadora da realidade que busca, por um lado, recuperar a afirmação identitária das nações e povos indígenas da Bolívia e, por outro, a liberação das formas perversas do capitalismo, que é a forma contemporânea de dominação neocolonial". Para

isso procura inspiração nos conhecimentos e práticas de povos e culturas indígenas, com foco nos conteúdos transformadores, que modificam as estruturas políticas, econômicas, jurídicas e socioculturais do pensamento colonizado, com pertinência linguística, cultural, geográfica, social por processos pedagógicos libertadores; *Integral e holístico*, integral, porque enfatiza a interrelação entre os saberes nas dimensões do *ser*, *saber*, *fazer* e *decidir*; holística, pela busca complementar entre natureza e cosmos, consciência e espiritualidade; *Comunitário*, que se baseia nos saberes e conhecimentos dos povos e culturas de origem, buscando a interrelação com outras culturas, numa permanente prática de aprendizagem comunitária da vida orientada pelo *Vivir Bien*. *Produtivo*, porque todo processo educativo é produtivo em si mesmo; e porque as vocações produtivas dos diferentes territórios podem transformar a matriz produtiva e desenvolver a soberania alimentar.

A estrutura curricular base consiste na divisão em *Campos e Áreas de Saberes e Conhecimentos* e *Eixos Articuladores*.

O campo *Vida Tierra Territorio* "organiza os conhecimentos em função da recuperação do sentido da vida e orienta para uma relação harmônica e complementar com a terra, evitando a tendência destrutiva do atual modo de vida capitalista globalizado"[117] e contrapondo-se à exploração indiscriminada dos recursos naturais, ao desequilíbrio ecológico da globalização capitalista, ao aumento da pobreza e à mercantilização de tudo.

O campo *Tecnologia y Productividad* tem a finalidade de estudar e produzir tecnologias próprias, com respeito à natureza, para romper a dependência econômica a partir das potencialidades de cada território, desvinculando a formação técnica da formação de mão de obra barata e retirando o ensino de disciplinas como a Matemática, por exemplo, do modo teórico e memorístico, mecânico e repetitivo e colocando-a, por exemplo, como alternativa para dar respostas às problemáticas dos diferentes contextos, desenvolvendo a capacidade de criar e inovar.

O campo *Comunidad y Sociedad* busca recuperar os valores da vida sociocomunitária, contrastando com a violência, crise de valores, autodestruição e individualismo da sociedade atual. Por meio da complementariedade e relacionalidade pretende a descolonização da formação humanística e das artes, por áreas que permitam a dialogicidade para compreensão holística do mundo, como a Comunicação e Linguagem,

[117] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. p. 43.

que podem recuperar a riqueza cultural e literária dos povos; e as Ciências Sociais, que podem promover análises críticas da realidade.

O campo *Cosmos y Pensamiento* visa a descolonização da mentalidade, a interculturalidade, pela aprendizagem de diferentes formas de compreender o mundo e pela espiritualidade. Assim, baseia-se na visão dos povos indígenas e, pela consciência holística, complementariedade e reciprocidade, extrai da relação entre ser humano, natureza e cosmos, várias compreensões de mundo, de diferentes culturas, favorecendo uma epistemologia plural.

Como *eixos articuladores* aparecem: A *Educación Intracultural Intercultural y Plurilingüe*; a *Educación en Valores Sociocomunitarios*; a *Educación en Convivencia con la Madre Tierra e salud comunitaria*; a *Educación para la Producción*.

Os *elementos do currículo* são: os *objetivos holísticos*, que são orientações pedagógicas para os processos educativos "descolonizadores, comunitários e produtivos que desenvolvem qualidades e capacidades do ser humano em suas dimensões do *Ser-Saber-Fazer-Decidir* de maneira integral e holística em harmonia e complementaridade com a *Mãe Terra* e o *Cosmos*"[118]; e as *dimensões* são *Ser, Saber, Fazer e Decidir*, sendo que a dimensão *Ser* recupera e fortalece tradições e valores de diferentes culturas, transmitidas pelas relações intergeracionais e que se expressam em sentimentos e ações; a dimensão *Saber* se expressa nos conteúdos e eixos articuladores e envolvem a relação entre conhecimentos e saberes locais e universais; a dimensão *Fazer* se desenrola na aplicação de saberes e conhecimentos em práticas e procedimentos técnicos e tecnológicos, com pertinência sociocultural; a dimensão *Decidir* se expressa em ações de impacto social, de formação do pensamento crítico e propositivo.

São níveis de *concretização curricular*: o *Currículo Base*, o *Currículo Regionalizado* e o *Currículo Diversificado*, sendo este último aplicado a localidades específicas, como as autonomias indígenas.

***

Termino a leitura *ao longo da corrente* desse documento com a interrogação: Onde estão os conteúdos? Comecei a buscar outros documentos relacionados e encontrei o

[118] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. p. 51.

Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad, da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*[119], portanto, complementa o *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*[120] este documento, elaborado dois anos depois e que passa a ser revisado todos os anos. O Programa[121] está organizado da seguinte forma: Em seu início traz a *Caracterização do Nível*, o *Objetivo do Nível*, o *Objetivo holístico por ano de escolaridade*, as *temáticas orientadoras*, suas *dimensões*, os *objetivos holísticos por bimestre*, os *conteúdos e eixos articuladores por Campos de saberes e conhecimentos*, as *orientações metodológicas*, a *avaliação* e o *produto*.

Depois adentra nos *Campos de Saberes e Conhecimentos* que são: *Cosmos y Pensamiento*; *Comunidad y Sociedad*; *Vida Tierra Territorio*; *Ciencia Tecnología e Producción*. Em cada um dos *Campos de Saberes e Conhecimentos* caracteriza, explica a fundamentação e apresenta o objetivo do campo. Em seguida, entra nas áreas contidas em cada um deles, sendo elas: *Valores, espiritualidades y religiones* (*Cosmos y pensamiento*); *Comunicación y lenguajes*, *Artes plásticas y visuales*, *Educación Musical*, *Educación Física y Deportes* e *Ciencias Sociales* (*Comunidad y Sociedad*); *Ciencias Naturales* (*Vida Tierra y Territorio*); *Matemática* e *Técnica Tecnológica* (*Ciencia Tecnología e Produción*).

Para cada uma dessas áreas descreve a caracterização, a fundamentação e o foco. Só então, entra nos *Programas de Estudo por Ano de Escolaridade*, com quadros que expressam uma *temática orientadora*, as *dimensões (ser, saber, fazer, decidir)*, o *objetivo holístico*, os *conteúdos e eixos articuladores*, as *orientações metodológicas*, a *avaliação* e o *produto*.

São temáticas orientadoras: *La comunicación en la família, la escuela y en las comunidad, Convivencia familiar y prácticas productivas en la comunidad* (Primeiro ano); *Principios de convivencia en comunidad*, *Potencialidades productivas y factores climáticos en la comunidad* (Segundo ano); *Principios de convivencia en comunidade*, *Producción en el municipio en equilibrio com la naturaleza* (Terceiro ano); *Diversidad sociocultural y su relación com los ecosistemas de la región*, *Principios ético morales en las diversas relaciones económicas de la región* (Quarto ano); *Identidad cultural y formas de producción*, *Producción y seguridad alimentaria en el Estado Plurinacional* (Quinto ano); *Sistemas de organización sociopolítica en los pueblos del Abya Yala*; *Desarrollo e intercambio de la ciencia, tecnología y artes del Estado Plurinacional en el contexto del Abya Yala* (Sexto ano). As temáticas são abordadas em dois bimestres.

---

[119] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p.

[120] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p.

[121] Ibid.

***

Trazendo aspectos importantes do texto para responder à minha questão de pesquisa, observo que o introdutório, o *Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad*, da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional* [122] menciona que o currículo da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional* enfatiza os processos de comunicação e de aprendizagem dos idiomas, da orientação vocacional e do pensamento lógico-matemático de acordo com os avanços da ciência e da tecnologia e a cosmovisão das diferentes culturas bolivianas.

Assim, nos três primeiros anos de escolaridade é priorizado um trabalho com o desenvolvimento das capacidades de escrita e leitura, numa crescente de complexidade em relação as situações de produção de textos, utilizando os diferentes idiomas, estrangeiro, castelhano e originário.

A construção do raciocínio lógico-matemático se inicia com o ensino de geometria, a partir do entorno social, cultural e natural das crianças, para o desenvolvimento das capacidades de abstração necessárias para compreensão das operações aritméticas.

A partir do quarto ano, há fortalecimento da leitura, da escrita, do pensamento lógico-matemático e da orientação vocacional, para que sejam descobertas as inclinações produtivas articuladas as potencialidades do entorno social, cultural e econômico. O castelhano e a língua originária estão imbuídos nos processos de aprendizagem dos diferentes *campos de saberes e conhecimentos*.

O campo *Cosmos y Pensamiento* tem como base a visão de equilíbrio e harmonia que existe entre o cosmos e todos os seres da natureza. A crença nesse equilíbrio se transporta para a complementariedade entre conhecimentos oriundos da filosofia, da religião, da espiritualidade, das psicologias e valores das culturas e da plurinacionalidade, importantes para transformar as relações de dominação política, social, religiosa, cultural.

O *cosmos* se apresenta como um sistema harmônico composto pela água, ar, terra, bosques, montanhas, astros e toda a natureza orgânica, visível e espiritual. A relação espiritual, afetiva, consciente e prática entre os povos indígenas originários, a *Mãe Terra* e o *Cosmos,* configura-se pela cosmovisão biocêntrica destes povos, "resultado de sua leitura e compreensão do cosmos e da vida, expressa em fluxos de energia, de sinergia, de

[122] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p.

frequências de ondas, onde há interação harmônica de todos os elementos e forças da existência".

Partindo do princípio de que "toda entidade vital é capaz de ensinar algo e ao mesmo tempo aprender com os outros", essas pessoas compreendem de outra forma os ciclos de vida, os ciclos climáticos, hidrológicos e a medicina natural, que expressam na transformação dos elementos da natureza. No entanto, também percebem os efeitos da colonização, que trouxe uma distinta cosmovisão, a visão antropocêntrica, que coloca o homem "ocidental" como parâmetro de referência universal, impõe seus sistemas econômicos, políticos e sociais, desencadeia processos de homogeneização, de unidirecionalidade na leitura da história e do ambiente natural, da racionalidade tecnológica e econômica, da perda da identidade social, do individualismo, do acúmulo de capital pela exploração da natureza e dos povos originários, da coisificação da vida.

O presente requer, portanto, que se renuncie à compreensão colonial de natureza isolada, para que o ser humano se reconheça em um todo denominado "comunidade", reconstruindo a relação entre os seres humanos e o cosmos, a nível social e pessoal, o que implica na superação do parcelamento da realidade em disciplinas. O novo *Modelo Sociocomunitário Produtivo* exige, assim, uma epistemologia dialógica, cíclica e holística, a interculturalidade e a intraculturalidade, além da estrutura transdisciplinar e interdisciplinar com as outras áreas e campos.

O campo *Comunidad y Sociedad* explica a comunidade como "um sistema vivo que integra os seres humanos e outras formas de vida, com uma história em movimento, com valores que permitem o diálogo e a convivência de maneira harmônica em reciprocidade e complementariedade". A sociedade aparece como uma coletividade, de um determinado espaço-tempo, que satisfaz suas demandas e responsabilidades sociais próprias pelas instituições sociais que autorreferencia.

A finalidade do campo é fortalecer o pensamento crítico propositivo, com base na realidade e no *Viver Bien*; incorporar os idiomas originários como base do novo modelo, por meio da prática sociocultural e artística e da construção da identidade comunitária.

O campo *Vida Tierra Territorio* "privilegia a aprendizagem integral e holística sobre os sistemas de vida e componentes da Natureza, baseando-se em práticas vivenciais do contexto territorial e sociocultural de onde se desenrolam as atividades socioprodutivas" em relações de intra e interdependência.

O campo *Ciencia, Tecnología y Producción* visa contribuir para uma economia baseada nos princípios sociocomunitários, uma economia plural, pautada na distribuição e redistribuição dos recursos e bens pelo Estado. Assim, pretende uma educação produtiva, tecnológica, técnica e científica, que aja em complementariedade com a diversidade cultural e sugira processos de produção que se equilibrem harmonicamente com a *Mãe Terra* e o *Cosmos*.

Na interdependência com outras áreas e campos, os conteúdos revelam as potencialidades produtivas e as vocações práticas das diversas regiões do Estado e geram soluções para as necessidades e problemas, levando em conta a pluralidade produtiva, sociocultural, ecológica e econômica.

Nesse contexto, a ciência é entendida como "conjunto de saberes e conhecimentos que são desenvolvidos a partir da vida, em diferentes momentos de relação em tempo e espaço, mediante a observação, indagação, prática, experimentação, pensamento lógico, reflexão, conceitualização e teorização sistemática"; a tecnologia, como "a aplicação da ciência e da técnica, levando em conta aspectos econômicos naturais, sociais e culturais nos processos de produção com a finalidade de gerar bens [...] para satisfazer as necessidades da comunidade"; a produção, como "criação material e intelectual vinculada as potencialidades e vocações produtivas das regiões mediante a geração, a adaptação de ciências e tecnologias próprias e diversas, em equilíbrio e harmonia com a *Mãe Terra* e o *Cosmos*. A partir do campo se questiona "a estrutura econômica do colonialismo, baseada na concepção extrativista e exploradora dos recursos da Natureza".

E é nesse trecho que encontro mais informações sobre a Matemática da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. A área de *Matemática*, que se enquadra no campo, é compreendida e aplicada a partir do trabalho comunitário e produtivo, com atividades, técnicas e métodos que se delineiam na prática concreta. As situações-problema derivam do contexto, em que formas, medidas, desenhos e números, presentes no contexto social, cultural e natural são parte das experiências da vida cotidiana. A educação matemática se desenrola de situações concretas em que se observa, registra-se dados, pesquisa-se fontes de informação e aplica-se o conhecimento matemático, ou seja, em espaços abertos, como laboratórios, oficinas, ou campos de produção.

O ensino se inicia da geometria, pois o entorno natural, cultural e social está envolto de formas. O propósito é o desenvolvimento do pensamento lógico matemático pelas relações construídas a partir da geometria, que desenvolve as capacidades de

abstração necessárias para resolução de problemas e compreensão das operações aritméticas. A finalidade é contribuir para a compreensão e explicação de fenômenos sociais e naturais, para a transformação da vida a partir da solução dos problemas dela, para a compreensão do caráter histórico da matemática, a partir da interculturalidade e para formar o espírito investigador, interessado na recuperação de saberes e conhecimentos dos diferentes povos.

A área *Técnica Tecnológica* tem sido instrumento de imposição ideológica estrangeira no campo produtivo e educativo, já que a dependência e lacuna tecnológica gerou a crença na incapacidade de pensar e criar tecnologias, que tem como consequência a formação de sujeitos passivos que repetem e reproduzem modelos externos.

A educação técnica tecnológica produtiva promove, portanto, "o início do processo de mudança da matriz produtiva", levando em conta as problemáticas regionais, plurinacionais e locais. A área *Técnica Tecnológica*, busca identificar e orientar as vocações produtivas das e dos estudantes a partir da formação integral, complementar e de reciprocidade com os diferentes sistemas de vida. Este empreendimento comunitário desenvolve a "capacidade e iniciativa de gerar, organizar e manejar uma atividade produtiva pessoal e/ou comunitária, seja de caráter material ou intelectual, sobre um espírito que permita transformar a realidade socioeconômica da família, comunidade e região".

***

Se no *Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad*, da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*[123] o caráter histórico da Matemática a partir da *interculturalidade* é que é enfatizado, vejamos como fica este aspecto *intraculturalmente* nos currículos regionalizados.

De maneira geral, o *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní*[124] está organizado da seguinte maneira: primeiro, recorre aos *antecedentes* históricos do povo guarani, depois à *Análise do Contexto Plurinacional* e às *Análise do Contexto Regional*, que o faz no *âmbito político*, *cultural*, *social*, *econômico* e *jurídico*. Em seguida expressa seus *princípios e valores*, tais como, *Ñande Reko (Nuestra Cultura), Yomboete (Respeto), Mboroaiu (Amor), Meteïramiño (Unidad), Yeyora*

[123] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p.

[124] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

(Libertad), Yopoepi (Reciprocidad), já nas duas línguas, *guarani* e espanhol. E aborda os *fundamentos*: *epistemológico, filosófico, político-ideológico, psicológico, cultural, pedagógico e linguístico.* Após, traz os *Objetivos* do currículo regionalizado e a *Finalidade*.

A *Estrutura Curricular* com seu *princípio filosófico, eixos, campos de conhecimentos, áreas curriculares* e *temáticas curriculares* são seus próximos tópicos, sendo suas *áreas curriculares*: *Educación para la identidad*, *Educación para la vida en comunidad*; *Educación para la vida armónica*; *Educación para la producción*. Suas temáticas curriculares: *Simbologia, Música y danza, Principios y valores, Espiritualidad* (*Educación para la identidad*); *Mitos e Historia, Gobierno y Organización Comunitaria, Idioma y Comunicación, Justicia* (*Educación para la vida en comunidad*); *Salud, Naturaleza, Espacio, Tierra-Territorio* (*Educación para la vida armónica*); *Artes-Artesanías, Producción y Economía, Cálculo y Estimación, Tecnología (Educación para la producción)*. Para cada temática curricular há uma *Unidade Didática* ou *Projeto Sociocomunitario*.

A *Planificação Curricular* apresenta um quadro por ano de escolaridade, com as *Áreas curriculares, Objetivos holísticos, Temáticas curriculares, Orientações Metodológicas, Avaliação* e *Produto*. Finda-se com as *Estratégias Metodológicas* e a *Avaliação*.

Grande parte do currículo está escrito em *Guarani* (ou em *Aymara*, no caso do outro currículo regionalizado etnografado) e traz elementos de sua cultura, nem todos decifrados. Eu me detive em decifrar o que se relacionava à Matemática, mesmo campos que não era propriamente o campo em que esta se enquadra, mas nem tudo consegui traduzir, ou conhecer por outros textos e documentos. Uma pesquisa futura com visita a um CEPO poderia trazer mais informações.

***

No *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní*[125], a "Matemática" como disciplina não aparece, pelo contrário, encontra-se diluída em vários campos e saberes, sendo notada de maneira mais direta na área de *Educación para la producción* que envolve: Artes – Artesanato; Produção e economia; Cálculo e estimativa; Tecnologia. Dessa forma, assim como fiz com os demais documentos, debulho o documento como um todo, neste momento.

[125] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

Recuperando os *antecedentes* do *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní*[126] o texto curricular levanta os quatro séculos de lutas e de resistências da Nação Guarani que, apesar dos problemas, continua a viver no território herdado ancestralmente. Em relação à educação diz que por muito tempo acreditou-se que a Nação Guarani não tinha educação, quando esta existia de outra maneira, já que sempre houve "a formação das novas gerações para viverem bem em comunidade"[127]. A educação, dessa forma era ministrada dentro das famílias e pais e mães ensinavam valores e responsabilidades. Até os cinco anos de idade, as mães ficam responsáveis pela educação das crianças e, em seguida, os pais educavam os meninos para o trabalho e as mães, as meninas para os afazeres domésticos. Avôs e avós acompanhavam a educação dada por seus filhos/as aos seus netos e suas netas. Os *arakuaiyas*, sábios anciãos, formavam os *payes*, adultos que liderariam a comunidade. Em época de defesa de território eram formados os *Kereimba*, jovens educados para a guerra.

A Nação Guarani, durante a República, defendeu seu território de latifundiários e governantes, no que ficou conhecido como *Masacre de Kuruyuki* em 1892. Depois de silenciados pelos *karais* (descendentes de espanhóis), passaram a se esconder e negar sua própria identidade, recusando sua língua, tradições e culturas, o que se repetiu por muitas gerações, nas décadas de 60, 70 e 80.

Na década de 1990 a Nação ressurge, mostrando sua língua e cultura. Isso se deve "ao fato de seus líderes originais (*Mburuvicha Reta*), autoridade máxima da área e da comunidade, com a participação e cooperação de instituições não-governamentais, decidirem priorizar e tomar a Educação [...] como entidade libertadora de toda opressão"[128].

Na *Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)* se reivindicou uma nova geração que não fosse discriminada e humilhada por ser guarani, que pudesse se comunicar em sua língua em qualquer parte do país e, ainda, que o idioma guarani fizesse parte do ensino em todas as escolas do território[129].

Essa demanda se transformou na política educacional de *Educación Intercultural Bilíngue (EIB)*, que teve uma primeira experimentação em 1989, sendo reavaliada em 1998 como pouco implementada, mesmo existindo enquanto lei.

---

126 BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

127 Ibid., p. 10.

128 Ibid., p. 11.

129 Ibid.

Sendo assim, o *Estado Plurinacional* é decorrente da luta das *Naciones e Pueblos Indígenas Originarias Campesinas*, que elaboraram propostas nos âmbitos social, linguístico, político, cultural, econômico, jurídico e demográfico, de diferentes culturas. A situação econômica da população boliviana, em desvantagem quanto aos benefícios gerados pelo Estado foi um questionamento recorrente que a economia plural do *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo* passa a se dedicar, economia esta que passa a operar articulando os princípios de igualdade, redistribuição, reciprocidade, equilíbrio, complementaridade, solidariedade, justiça e transparência.

Para fortalecer sua identidade *Ñandereko*[130], a Nação Guarani, no âmbito político, inspira-se nas autoridades políticas denominadas *Mburuvicha, Iviraiya* e *Arakua Iya*, "que tinham a responsabilidade de organizar, convocar e dirigir as assembleias, para propor soluções alternativas para os problemas". No âmbito cultural, a convivência com a natureza e valores como honestidade (*jupivae*), unidade (*meteiramiño*), respeito (*moromboete*), reciprocidade (*yopoepi*), são resgatados na família (*cherëtaraete*), comunidade (*cherëtaramombirimivae*) e em relação a outras comunidades (*ñanerëtarareta*), com vistas à convivência harmônica (*tekokavi*). No âmbito social, todos esses princípios e o *motïro* (trabalho em comunidade), são cultivados para o bem-estar coletivo, prioridade antes do individual, nas esferas social, cultural e econômica. No âmbito da economia se propõe o resgate da reciprocidade (*Yopoepi*), unidade (*meteiramiño*), no trabalho coletivo (*Motirö*), que tem base na troca e apoio laboral para fortalecimento da produção. No âmbito jurídico, resgatam-se os *Conselhos de Sábios* para resolver conflitos sociais de uma comunidade.

São *princípios e valores*: *Ñande Reko* (Nossa Cultura), pilares que sustentam a cultura guarani, costumes, modo de vida, normas e valores importantes para convivência mútua e a integração cultural, social e econômica, quanto à organização, forma de pensar, governar, ver a realidade; *Yomboete* (Respeito), que se aplica na convivência e abrange também a natureza e a ancestralidade. *Mboroaiu* (Amor), que envolve a solidariedade (*yopararekо*), o desapego da reciprocidade (*yopoepi*), manifestado na afeição pela natureza e pelas pessoas, na ação sem egoísmo e no viver juntos como família (*tëtara*). *Meteïramiño* (Unidade), que se baseia na formação integral que interliga língua, cultura, território, economia, política, educação e sociedade com a natureza. *Yeyora* (Liberdade), "manifesta-se em ser *Iyambae*, ser livre no pensamento, nas ideias e viver sem barreiras ou fronteiras, portanto, sem dono de

[130] Modo de ser guarani de acordo com os pilares fundamentais da cultura guarani.

si e livre para ser autônomo, soberano"; *Yopoepi* (Reciprocidade), que leva em conta o respeito à natureza e por isso a troca entre as pessoas para a convivência.

O *fundamento epistemológico*, baseia-se na forma de entender o que é conhecimento pelo povo guarani, que envolve a *arakua* (conhecimento próprio), a experiência transmitida de geração a geração, o que se faz pela memória oral, uma sequência histórica transmitida pela oralidade que tem embutida a cosmovisão guarani de equilíbrio entre o entorno natural, cultural e social.

O *fundamento filosófico* é o de que o mundo é um todo holístico, dinâmico e complementar, que inter-relaciona natureza e ser humano, de modo que um faz parte do outro, assim como acontece também com o *cosmos*.

Como *fundamento político-ideológico* se almeja manter identidade, autonomia, território e recursos naturais como se fazia no passado, porém, essa busca se ressignifica nas relações simbólicas e práticas vigentes, com visões de mundo e funcionalidades necessárias às novas comunidades. O que se requer, portanto, é que estas tenham o poder de decidir, autônoma e livremente, sobre as mudanças que querem para os seus espaços de vida. Como fundamento psicológico se aplica a abordagem psicossocial para "compreender a relação do homem consigo mesmo e com os demais seres da natureza", levando em conta que os povos indígenas originários consideram que "têm conhecimentos os quais só se pode acessar mediante sonhos e visões, ao final de certos processos de aprendizagem". Como fundamento cultural, segundo o texto curricular, a cultura guarani "são todos os elementos identitários que o homem e a mulher Guarani carregam, a particularidade de ver e compreender o processo do ciclo da sua própria vida, da comunidade e da natureza, focados no *Ñandereko*". Leva-se em conta, portanto, que as culturas indígenas foram transformadas ao longo do tempo, mantendo alguns princípios e práticas da tradição ancestral. "Hoje suas línguas, suas histórias orais, seus conhecimentos têm um valor extraordinário para a humanidade, cuja diversidade está sendo perigosamente reduzida, também devido ao efeito da globalização".

Como *fundamento pedagógico* se propõe que a prática pedagógica se dê por processos comunicativos dinâmicos, mediante interações, em espaços de livre expressão, o que requer a reorganização das tarefas cotidianas, para que a aprendizagem se dê coletivamente, em contextos diferenciados da comunidade, para formar integralmente as pessoas. A comunidade participa do processo pedagógico, assumindo a responsabilidade na construção de novos ambientes, na participação do *Consejo Sociocomunitario*, estabelecido em

paridade entre famílias, autoridades e professores. Como fundamento linguístico se assume que a língua (*Ñee*) "é um meio fundamental para a identidade cultural e construção de conhecimentos" e deve ser enriquecida pela prática, para fortalecimento das identidades.

Como objetivos o *Currículo Regionalizado Guarani* estabelece: Disseminar a visão filosófica de *Ivi Maraëi* (terra sem mal), para promover educação que fortaleça o desenvolvimento político, social, cultural, econômico e linguístico da Nação Guarani; Recuperar, fortalecer e desenvolver processos pedagógicos baseados na *Ñandereko*, buscando a convivência harmônica, formas de produção própria e promoção da identidade; Contribuir para a consolidação das estruturas econômicas de base produtiva da Nação Guarani; Fortalecer a identidade e pertença dos alunos ao território guarani; Promover a convivência harmônica das pessoas e da comunidade com a natureza; Formar lideranças para o exercício das autonomias e do autogoverno.

Como *finalidade* o currículo regionalizado tem o resgate, fortalecimento e exercício do "*Ñandereko* em harmonia e equilíbrio com o *Ivi Maraëi*, através de processos pedagógicos".

A *estructura curricular* traz o *princípio orientador Ivi Maraëi* (Terra sem mal), da procura pela "terra boa, fácil para ser cultivada, produtiva, suficiente e agradável, tranquila e pacífica, onde os Guarani possam viver em plenitude com seu modo de ser autêntico"; Como eixo orientador traz o *Ñandereko*, princípio básico de *arakua* (sabedoria/conhecimento próprio), na qual se juntam a cosmovisão e identidade Guarani em dois componentes: material, saberes e conhecimentos escolares ou da experiência; e espiritual, advindos da cosmovisão guarani que coloca o presente em função dos princípios dos antepassados, para que as ações futuras tenham suas raízes na identidade guarani.

Os *campos de conhecimentos* são três: o Campo *Arakua Ñamomirata Vaerä Ñandereko*, que propõe que o currículo regionalizado Guarani aprofunde saberes e conhecimentos a partir de formas próprias e práticas coletivas, criadas e recriadas em conjunto, intergeracionalmente; o Campo *Yaikokavi Päve Ivipo Reta Ndive*, formas de compreender o próprio ciclo vital, o da comunidade e o da natureza, enraizado culturalmente na identidade guarani, que faz com que se alcance uma reflexão sobre a coexistência harmônica, com equilíbrio cultural, emocional e econômico a ser fortalecida pelo currículo; o campo *Yayemboe Mbaraviki Apore*, que dita formas de rompimento das estruturas colonizadoras, melhoria da situação econômica da região pela produção de conhecimentos e tecnologias próprias.

São quatro as *áreas curriculares*: *Educación para la Identidad* que envolve as *temáticas curriculares - Simbología; Música y danza; Principios y Valores; Espiritualidad; Educación para la vida en comunidad*, que envolve as *temáticas curriculares - Mitos e Historia; Gobierno y Organización Comunitaria; Idiomas y Comunicación; Justicia; Educación para la vida armónica*, que envolve as *temáticas* - Salud; Naturaleza; Espacio; Tierra – Territorio; *Educación para la producción* que envolve: *Artes – Artesanías; Producción y economía; Cálculo y estimación; Tecnología.*

Como *estratégias metodológicas* o professor deve fazer uso da aprendizagem cooperativa, contextualizada, que estabeleça relações horizontais e propicie o desenvolvimento integral e holístico. Para isso cabe oferecer atividades que estimulem: a observação, a experimentação, a participação de sábios e especialistas nas temáticas curriculares, a participação dos outros atores educativos em processos de pesquisa, o planejamento de espaços de aprendizagem e ensino com a participação da comunidade educativa, a elaboração de projetos educacionais junto com os/as estudantes, que permitam a interação com os conhecimentos teóricos e com os conhecimentos práticos, a pesquisa participativa na comunidade educativa para que os alunos/as se sintam envolvidos com sua realidade contextual.

A avaliação dos objetivos do currículo regionalizado envolve: o *ñemboati*, "no qual alunos, pais, professores e autoridades, por consenso, estabelecem o andamento, os resultados de maneira quantitativa e qualitativa dos objetivos propostos"; o *motirö*, "para avaliar o grau de alcance dos princípios e valores sociocomunitários através do trabalho coletivo".

Como *Planos y Programas* gerais o *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* [131] para a *Educacíon Primaria Comunitaria Vocacional* se divide em quatro quadros que eu aqui descrevo.

O primeiro quadro diz respeito ao *princípio orientador ~~Ivi~~ maraëï (Cosmovisión y Identidade)*, como *eixo orientador,* o *Ñandereko (Mundo Espiritual e Mundo Natural)*; como *Campo de Conhecimento,* o *Arakua ñamomirata vaerä ñandereko*, como área do conhecimento a *Educación para la Identidad*, com as temáticas curriculares *Simbología, Música e Danzas, Principios y Valores, Espiritualidad.*

Propõe, neste Quadro 1, uma série de Unidades didáticas e projetos sociocomunitários que recuperam conhecimentos ancestrais no que se refere à *Simbología,*

[131] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

Música e Danzas, Principios y Valores, Espiritualidad. O Quadro 2 diz respeito à *Educación para la vida en comunidad* e faz o mesmo em relação aos *Mitos e Historia, Gobierno e Organización Comunitaria, Idioma e Comunicación* e *Justicia.* O Quadro 3 traz a *Educación para la vida armónica*, envolvendo *Salud, Naturaleza, Espacio, Tierra e Territorio.*

Já o Quadro 4 se refere à *Educación para la producción*, trazendo *Artes/Artesanías, Producción y Economía, Cálculo e Estimación, Tecnología.*

Como Unidades Didáticas e Projetos Sociocomunitários de *Artes/Artesanías* traz "o dom da palavra e seu uso em diferentes espaços" como, assembleias, festas, motiro, cerimônias de funerais, rituais de invocação aos *iya*, *yerure*; a arte da caça e da pesca; olaria, com técnicas de elaboração de cerâmica, utensílios para sólidos e líquidos; produção e reprodução musical, instrumentos e materiais dos instrumentos; tecidos e confecções, figuras de decoração; cestaria, matéria prima e produtos.

Como Unidades Didáticas e Projetos Sociocomunitários de *Producción y Economía* explora os Produtos Agrícolas (milho[132], mandioca, amendoim, batata doce, feijões), os tipos de chaco, os tipos de semeadura e a produção intelectual de sistematização de experiências sociais, linguísticas, econômicas ou produtivas; a economia da felicidade "o dom de dar o que se tem para felicidade de quem dá"; *Mbarea*, convite para a reflexão; *Motirö*, atividade para o trabalho comunitário, de reflexão com participação como fonte de análise, de reencontro de reconciliação.

As Unidades Didáticas e Projetos Sociocomunitários de *Cálculo y Estimación* abordam: Sistemas de medida como passos, braçadas, palmos; figuras e corpos geométricos em máscaras, tecidos, ferramentas, cerâmicas guaranis; sistema de número; medidas de peso, de longitude, de capacidade, de superfície, de temperatura guaranis;

E as Unidades Didáticas e Projetos Sociocomunitários de *Tecnología* lançam mão da construção de ferramentas próprias (arado, jugo, trapiche, carrinho) , tecnologias recentes, armas de caça e guerra (arco, flecha); utensílios para processamento de alimentos, classificação do solo para o plantio; sistema de irrigação; tratamento de semente; combate de pragas; sistema de coleta de milho; confecção de sabonete, xampu; processo de clareamento da água.

[132] Ver o vínculo com a cultura guarani em "Avati-Maíz" sobre la importância de preservar el maíz nativo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mbiowfXwyBI . Acesso em: 03 ago. 2023.

Adentrando nos *planos curriculares* de cada ano de escolaridade no *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní*[133] novamente vejo que a matemática não se mostra disciplinarmente demarcada, estando mais eloquente na *área curricular Educación para la transformación del médio/Educación en la producción*, onde aparece nas *temáticas curriculares Artes/Artesanias, Producción y economia, Calculo y estimación, Tecnología*.

Em *Artes/Artesanias,* no 1º ano, recomenda-se o trabalho com figuras e formas geométricas na criação de arte em madeira, em argila, fios, couro, plumas; conversas sobre a importância das vivências, dos saberes e dos conhecimentos das famílias da comunidade e da produção artesanal, agrícola e pecuária na vida guarani; a compreensão das atividades produtivas das famílias e a confecção de trabalhos artesanais para identificar corpos e figuras geométricas de várias dimensões, utilizando diversos materiais, bem como a demonstração da responsabilidade na participação de trabalhos comunitários. No *2º ano*, recomenda olhar para técnicas de fabricação de cerâmica e de utensílios para líquidos e sólidos, com diferentes matérias primas, de acordo com as práticas comunitárias de produção para a vida em comunidade, em equilíbrio com a natureza, utilizando saberes e conhecimentos ancestrais no processo de trabalho. No *3º ano*, recomenda visita ao processo de utilização de diferentes matérias primas para produção de artesanatos (palmeira, argilas, madeiras); Compreensão do tempo de produção, do tipo de solo e habitat onde se produz a matéria prima; valorização das estratégias de cuidados para preservação das matérias primas do contexto; produção com familiares de diferentes materiais e objetos do contexto, como máscara da festa guarani de *areté guasu*, cestarias e móveis, tecidos e confecções. No *4º ano*, o contéudo do 2º ano se repete. No *5º ano*, produção de decorações em tecidos e compreensão da importância da oratória e liderança como parte dos princípios culturais; uso da oratória e liderança em festas, motirö e rituais. No *6º ano*, participação em assembleias e observação das lideranças; visitas à comunidade para apreciação dos produtos; elaboração de artes com diferentes materiais do contexto.

Em *Producción y Economia*, no 1º ano, orienta-se a observação/produção agrícola de produtos-base cultura guarani, como o milho, a mandioca, os feijões, as abóboras; a economia por meio do motirö ou trabalho comunitário; a observação da preparação de alimentos produzidos pelas famílias e pela comunidade; identificação da época de plantio e

[133] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

colheita; conhecimento do valor nutritivo dos alimentos-base da nação guarani; manutenção de horta comunitária. No 2º ano, participação na preparação da alimentação complementar na escola, com produtos nativos, manejo dos números envolvidos nas diferentes etapas de crescimento das plantas cultivadas; exposição de produtos da região. No 3º ano, participação no trabalho comunitário da horta escolar e no motirö. No 4º ano, realização do trabalho sociocomunitário na horta escolar. No 5º ano, produção de cartilha em guarani de diferentes variedades e espécies de sementes nativas, tipos de solo e época de produção destas. No 6º ano, debate sobre processos de cultivo em diferentes espaços de produção, analisando os principais produtos do contexto imediato; pesquisa das diferentes formas de cultivo ancestral guarani e comparação com o cultivo atual; benefícios da rotação de culturas; sistematização de experiências produtivas.

Em *Cálculo y Estimación*, no 1º ano, recomenda-se a leitura, a escrita e as brincadeiras com números; realização de atividades de recreação com números; conversa sobre a utilização dos números em contextos familiares; o uso dos números em guarani em diferentes situações comunicativas; a realização de atividades lúdicas em função da prática dos números. No 2º ano, figuras e corpos geométricos nas máscaras e ferramentas do povo guarani, conversa sobre a importância dos números como meio de interrelação comunitária; conhecimentos ancestrais sobre cálculos e estimativa; construção de figuras e corpos geométricos pela estimativa de medidas. No 3º ano, práticas de leitura e escrita de números em guarani, em diferentes espaços, no contexto da comunidade, contando objetos e demais coisas do entorno. No 4º ano, participação no chaco, horta ou outro espaço de produção e aplicação de sistemas de medida; aprofundamento de conhecimentos para identificação e utilização dos elementos, materiais ou espaços onde se utilizam sistemas de medida; utilização de sistemas de medidas próprios dos avós para calcular e estimar. No 5º ano, aplicação de medidas de longitude de acordo com as características distantes dos espaços correspondentes a produção e povoado como também utilizar a medida de superfície para calcular a superfície ipiguasu, ipoimivae um espaço físico ou objetos reais do contexto; sistematização de operações matemáticas com medidas para aplicação em espaços, ferramentas e construções do contexto imediato. No 6º ano, pesquisa sobre o sistema de cálculo de figuras e corpos geométricos em tecidos e cerâmicas.

Em *Tecnología* a numeração guarani e as operações básicas relacionadas as atividades produtivas da família e da comunidade; os tipos de ferramentas e uso em seu cultivo; a elaboração e preparo de produtos alimentícios e de materiais didáticos; a visita de

especialistas e de sábios para investigação do uso e manejo das distintas ferramentas tecnológicas utilizadas no passado e no presente para produção artesanal, carpintaria e agricultura; a classificação das ferramentas ancestrais, de acordo com seu uso, em diferentes atividades produtivas; a reflexão sobre a importância do uso e manejo da tecnologia e de técnicas próprias na Nação Guarani; a elaboração de álbum de diferentes trabalhos artesanais, em cerâmica, entalhes de madeira, trabalho com couro, tecido e ferramentas tecnológicas de seu contexto. No 2º ano, conversa com avós da comunidade para extrair informações para construção de tecnologias ancestrais. No 3º ano, diálogo com pessoas da comunidade sobre a variedade de utensílios e o processo de construção de materiais. Ideias dos sábios anciãos para construção de trabalhos manuais; confecção de ferramentas próprias individuais e coletivas. No 4º ano, visita ao domicílio do Mburuvicha responsável pela produção da comunidade para adquirir conhecimentos sobre a classificação do solo na comunidade para o plantio de produtos segundo às características do terreno e a elaboração da "chua, ~~iv~~irakarua", mantendo o manejo adequado da planta. No 5º ano, visita ao Mburuvicha de produção para conversar sobre as tecnologias recentes como o arado e o jugo utilizados no chaco para preparação do terreno, bem como o tratamento da semente e pragas do cultivo. Sistematização e exposição em guarani, das tecnologias próprias de produção. Aplicação na horta escolar. No 6º ano, visita a um especialista na confecção de utensílios e na construção do avatio (sistema de coleta de milho). Produção de um álbum com desenhos e instruções sobre o uso de tecnologias próprias.

***

Quanto ao *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional – Planes y Programas de Estudio*[134], de maneira geral, pode-se dizer que se estrutura da seguinte forma: inicialmente, apresenta os antecedentes de sua elaboração, suas diretrizes, o marco normativo, a justificativa e as alianças estratégicas para sua elaboração. Depois apresenta o *Diseño Curricular Regionalizado de la Nación Qullana Aymara*, citando a concepção de Currículo Regionalizado, os objetivos do Currículo Regionalizado, os princípios, as fontes curriculares, as características (comunitário, produtivo e territorial, intracultural e intercultural, descolonizador, científico, técnico e tecnológico, espiritual e de

[134] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio*. 2019. 111 p. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

qualidade), os fundamentos filosóficos, políticos, epistemológicos, pedagógicos e culturais, o modelo educacional comunitário e o foco pedagógico e socioprodutivo. Depois traz a sua estrutura curricular, que parte do princípio de formação da *Cosmovisión y Identidad*, pelos eixos do *Mundo Natural* e *Espiritual*. O eixo *Mundo Espiritual* se divide nos âmbitos de *Educación para la formación de la persona*, que contempla as temáticas de *simbología*; *música/danza/juego*; *principios y valores; espiritualidad y ritualidad*, e de *Educación para la vida en comunidad*, que engloba as temáticas de *mitos y historia; gobierno, organización comunitária; comunicación y lengua; justicia.* O eixo *Mundo Natural* se divide nos âmbitos de *Educación para la compreensión del mundo*, que contempla as temáticas de *salud y medicina; naturaleza; espacio-tiempo; territorio*, e de *Educación para la transformación del mundo*, que engloba *artes/artesanía; producción; cálculo y estimación; tecnología.*

Ainda, entra na complementariedade dos Currículos Base e Regionalizado, na definição das dimensões do saber pedagógico, das correntes pedagógicas, tipos de aprendizagem e metodologia, critérios de avaliação. Depois abarca os propósitos educacionais do nível primário e apresenta os planos curriculares do primeiro ao sexto ano da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional.*

***

Na apresentação do documento[135] é registrado que o *Consejo Educativo Aymara (CEA)*, criado em 1995, iniciou em 2006 a coleta de informações sobre saberes e conhecimentos da *Nación Qullana Aymara*, informações estas sistematizadas e organizadas nos eventos distritais de La Paz, Oruro, Cochabamba, Potosí, tendo a proposta socializada e aprovada em um evento a nível de Nação *Aymara*, em 2012, em sua primeira versão (revista em 2016 e 2019), com participação de organizações sociais, conselhos educativos sociocomunitários, Diretores Distritais, Diretores do CEA, CENU, CEPA, representantes da ESFM, governos municipais e departamentais da área sociolinguística *aymara* dos departamentos de La Paz, Oruro, Potosí e Cochabamba.

Assim, o *Diseño Curricular Regionalizado (DCR)* da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional* foi elaborado *pelo Consejo Educativo Aymara (CEA)*, órgão de participação social na educação.

[135] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. 111 p. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares dos *Consejos Educativos de Pueblos Originarios (CEPOs)* e o *Bloque Educativo Indígena Originario (BEIO)* das *Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs)* apresentam as diferentes formas de ver o mundo de povoados andinos; seus princípios e valores, saberes e conhecimentos orientados para a prática, para o desenvolvimento de pedagogias e didáticas indígenas, com o intuito de construir uma educação própria dentro do paradigma do *Vivir. Bien* Seus paradigmas se fundamentam na ciência holística multidimensional quântica e abrem caminho para que os habitantes dos Andes realizem processos pedagógicos que reconheçam que o ser humano é "pura vibração, composto de matéria e energia, ou seja, de um corpo físico e de um espiritual"[136]

A abordagem pedagógica socioprodutiva assume que a formação das NPIOs é acontece por meio da ação, do conhecimento, do desenvolvimento e da produção. Assim, se alcança a consciência produtiva que tem natureza intelectual e material. Os projetos produtivos comunitários que surgem das vocações produtivas nos diferentes contextos geográficos (contextos municipais, regionais, departamentais, de autonomias indígenas) se tornam espaços de aprendizagem humanística que, me zonas dispersas ou concentradas, devem se desenvolver numa educação pela comunidade.

Em seus *antecedentes*, o texto curricular destaca que, desde a independência e durante toda a república, a educação boliviana esteve sujeita a correntes pedagógicas e modelos de visão ocidental, ou seja, a "experiências alheias à realidade sociocultural do país"[137], de maioria indígena e com educação negada a esta.

No século XX houve uma reorientação para uma maior cobertura educacional da população em idade escolar e experiências trazidas da Europa foram implantadas com maior força, sendo a *Escuela Nacional de Maestros y Preceptores de Sucre*, idealizada pelo belga Georges Rouma, em 1909, um exemplo. Outras escolas normais também foram criadas em La Paz, Cochabamba, Potosí e outras localidades, sendo estas as responsáveis pela formação dos primeiros profissionais para educação de crianças dos centros urbanos. A população indígena de comunidades rurais continuava excluída.

Devido a isso, de 1910 a 1920, escolas itinerantes passaram a funcionar nas terras altas dos departamentos de La Paz, Oruro e Potosí e foram consideradas como escolas clandestinas, que ficavam em um determinado local por duas semanas e, em seguida,

[136] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 7. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[137] Ibid., p. 8.

passavam a outro. Nestes espaços se aprendiam as primeiras letras e conhecimentos de outras áreas. Foi, então, que em 1931, Avelino Siñani e Elizardo Pérez criaram a *Escuela Ayllu de Warisata* com uma abordagem pedagógica voltada para a população indígena do altiplano de La Paz, com metodologias que resgatavam as vivências e experiências da prática ancestral do *Pueblo Aymara*.

Quando os relatos desse modelo de educação própria, que despertou o desejo pela liberdade do povo *aymara*, nascida *de* e *para* os indígenas espalharam-se, as escolas foram tomadas por latifundiários com o apoio do governo, os indígenas foram perseguidos, algumas escolas foram fechadas, outras queimadas e a experiência de dez anos, única da América do Sul, desapareceu.

Em 1955, foi promulgada uma *Ley de Educación* considerada uma das mais avançadas da Educação boliviana, no entanto, a lei era homogeneizadora, aculturante e alienante, oferecida somente em castelhano e apenas para a população da cidade, ou seja, mais uma vez, foi implantada uma educação alheia à realidade boliviana.

A próxima reforma vem com a *Ley 1.565, de 7 de julho de 1994*, que propõe uma educação com abordagem intercultural e bilíngue e com participação social, há muito reivindicada pelas NPIOs, e que, apesar das lutas da Central Obrera Boliviana (COB), das organizações sindicais de professores urbanos e rurais e organizações sociais campesinas, nunca foi atendida pelos governos bolivianos. Logo, no entanto, ficam claras as influências do modelo econômico vigente no mundo, o modelo neoliberal e se percebe, que o que houve foi a implementação de um rol de instruções do Banco Mundial (BM), para um modelo educacional sob esta influência.

Em novembro de 2004, diversas organizações se reuniram em Santa Cruz de La Sierra, no *I Congreso Indígena de Educación*, sendo elas o *Consejo Nacional de Ayllus y Marcas del Qullasuyo (CONAMAQ)*, *Confederación Sindical Única dos Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB)*, *Confederación de Pueblos Indígenas del Oriente Boliviano (CIDOB)*, *Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)*, *Confederación Sindical de Colonizadores de Bolivia (CSCB)*, *Confederación Nacional de Mujeres Campesinas de Bolivia Bartolina Sisa (CNMCB-BS)*, *Consejo Educativo Amazônico Multiétnico (CEAM)*, *Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG)*, *Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), Consejo Educativo Aymara (CEA)* e *Institutos Normales Superiores de Educación Intercultural Bilingue (INS-EIB)* para discutir uma Proposta Educacional que aprovariam *no I Congreso Indígena de Educación* de 2005. O Congresso de 2004 deu origem a um manifesto que reivindicava, dentre outras coisas, o surgimento de um Estado

plurinacional, pluricultural e plurilíngue, o fortalecimento da Educação Intercultural Bilíngue, a formação de "equipes interdisciplinares para projetar, preparar e implementar currículos para cada povo indígena, considerando suas respectivas cosmovisões, território, língua, usos e tradições"[138]; o fortalecimento da formação de professores; a adequação de universidades e centros de ensino superior às necessidades e demandas dos NPIOs; e a criação de universidades indígenas para a formação de recursos humanos para a aplicação de currículos com base "na recuperação e desenvolvimento de conhecimentos e saberes ancestrais"[139].

Dentre as reinvindicações das NPIOs está a proposta de que a educação seja "comunitária, intracultural, intercultural, produtiva-territorial, descolonizadora, científica, técnica-tecnológica, espiritual e de qualidade"[140], com orientação para a filosofia andina.

Assim, foram elaboradas diretrizes tendo as diversidades cultural e linguística como ponto de partida para o *Currículo Regionalizado Qullana Aymara*[141], pois estas diversidades refletem história, memória, visões de mundo e diferenças que fazem parte das identidades dos povos andinos. Em um árduo trabalho, conhecimentos e saberes educativas sobre ancestralidade, identidade, cosmovisão e educação, territorialidade educacional de Qullanasuyu, bem como discussões sobre uma nova formação de professores e sobre autonomias indígenas originárias foram reunidos pelos CEPOs. As jornadas pedagógicas realizadas pelo Ministério da Educação possibilitaram conhecer novas experiências que também auxiliaram na elaboração do Currículo Regionalizado Aymara. Também foram identificados os recursos naturais potenciais e as "vocações produtivas para atender demandas e necessidades locais, municipais e regionais" a partir da "ação, conhecimento, produção e desenvolvimento" para o alcance do *Vivir Bien*.

A nova construção curricular nasce defendendo a não existência de modelos únicos para propostas curriculares, mas diretrizes, políticas e ações diversificadas, para superar modelos de ensino ocidentais obsoletos enraizados no sistema educacional.

---

138 LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 10. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

139 Ibid., p.10.

140 Ibid., p.10.

141 LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

Para que escola e comunidade se desenvolvam o texto curricular defende "o apoio de instituições, organizações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas"[142]. As alianças estratégicas que aparecem são: primeiramente o Estado, que tem obrigação e responsabilidade primeira de sustento, garantia e gestão da educação e desenvolvimento de macropolíticas educacionais; governos departamentais, que orientam políticas educativas de âmbito departamental; prefeituras, encarregadas de fornecer os equipamentos, mobiliário, equipamentos tecnologia, material escolar e pedagógico, alimentação; governos de autonomias indígenas, cuja responsabilidade é a educação em comunidade baseada em vocações produtivas; ESFM, para as orientações didático-metodológicas e formação de professores em exercício; UNIBOL-Aymara e outras universidades públicas para orientação em áreas produtivas e para pesquisa e produção de material didático em unidades educacionais; com direções departamentais e distritais para as demandas de elaboração de currículos diversificados em comunidades educativas dispersas; com direções de unidades educacionais para acompanhar experiências didático-pedagógicas de implementação do currículo regionalizado; com organizações sociais e sindicais, para elaboração de políticas educacionais dentro da visão ideológica, política, econômica, cultural e linguística dos povos andinos; com Ministérios da Saúde, Culturas, Agricultura, Meio Ambiente e outros para o desenvolvimento do *Estado Plurinacional de Bolivia* dentro do paradigma do *Vivir Bien*; com empresas comunitárias, cooperativas, cooperativas de turismo, ONGs, empresas privadas para suporte tecnológico, gestão de projetos de desenvolvimento comunitário e outros; com organismos internacionais como a UNICEF para apoio à educação das crianças; convênios internacionais com *aymaras* do Chile, Peru e Argentina.

A concepção de currículo adotada vai de acordo com a proposta educacional das NPIOs, que parte do modelo de educação comunitária, com abordagem pedagógica socioprodutiva e incorpora a filosofia andina como principal diretriz para mudanças e transformações. Assim, o currículo, do ponto de vista das NPIOs envolve vários aspectos em uma relação holística. Por isso:

> Currículo é um espaço para a elaboração da cultura, complementaridade entre conhecimentos e saberes diversos, de construção de novos significados e ações

[142] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 15. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

> para a vida, a sociedade e a consolidação da identidade cultural e social das comunidades, dos povos indígenas originários e da população em geral.[143]

Assim, a proposta educacional defende a dinâmica entre pessoas, cosmos e natureza. A elaboração cultural se torna um instrumento de desenvolvimento da intraculturalidade e o currículo a construção de novos sentidos, o que significa preservar, desenvolver e consolidar a identidade das NPIOs e sua matriz cultural e também ir de encontro com as exigências científicas e técnicas da sociedade atual, adquirindo novos conhecimentos e habilidades.

O currículo também é considerado espaço de ação política, porque as formas de organização, atuação e as relações se transformam com base nessa ação na sociedade. Assim, "propõe-se resgatar o significado profundo dos conceitos de comunidade e vida comunitária, situando-os como a projeção sociopolítica do currículo comunidade-saber-vida comunitária"[144].

O currículo é orientado para que os alunos possam desempenhar efetivamente em suas práticas sociais, "de acordo com as exigências do trabalho e as demandas produção de conhecimento, o que significa alcançar uma consciência produtiva a partir da ação e conhecimento"[145].

Também é espaço de novas concepções sobre aprender e com novas formas de ensinar, ou seja, "aprendizagens culturalmente pertinentes e socialmente orientadas para o contexto e as tradições de uma sociedade diversa"[146].

É espaço democrático e equitativo para o desenvolvimento de valores locais, e de aquisição de conhecimentos universais necessários para melhores condições de vida das pessoas. No entanto, a atuação da educação de maneira integral é essencial para o compromisso de uma nova sociedade que ressignifique o conceito de produzir para que a apropriação do excedente e a ganância não sejam princípios orientadores da vida social.

São valores básicos: equidade, respeito ao mundo espiritual e ao mundo natural e abertura para o novo.

Assim, o aluno é concebido como um ser com liberdade e autonomia, em constante evolução, que é copartícipe na resolução de problemas do contexto social, porque interage

---

[143] *Educación, cosmovisión e identidad, 2008:25, Lineamientos del currículo regionalizado de los CEPOs-BEIO.*

[144] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 17. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[145] Ibid., p. 17.

[146] Ibid., p.18.

com o meio político e cultural. As várias experiências de aprendizagem a que está submetido são baseadas no contexto e nos avanços científicos que não o afetem. Essas aprendizagens formam redes que enriquecem seu conhecimento do mundo social e físico e potencializam o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

A aprendizagem se baseia no "aprender fazer", no "aprender sozinho" e no "aprender ao longo da vida", em processos não-lineares de construção e reconstrução, com recursos cognitivos e metacognitivos que desenvolvem competências, inteligência, atitudes, e relacionamentos, que modificam ele próprio, o ambiente e os outros.

O professor é considerado o organizador e mediador que, com compromisso social e formação alargada, em sua área específica e em pedagogia e didática, pode desenvolver experiências de aprendizagem, consolidando um trabalho acadêmico aberto ao entorno, de protagonismo e colaborativo.

Alguns dos objetivos do Currículo Regionalizado são: Apoiar a formação integral no contexto Aymara baseando-se na identidade cultural para o fortalecimento das capacidades mentais, espirituais, físicas, emocionais e de comunicação; Apoiar o desenvolvimento de práticas de convivência comunitária para que os/as alunos/as apoiem-se uns aos outros e envolvam suas atividades com as necessidades locais da comunidade e da região onde viverem; aprender a respeitar os modos de vida, pensamentos e tradições dos diferentes povos do contexto *aymara* e sua relação com outras culturas circundantes do território; Acompanhar o desenvolvimento da personalidade dos/as alunos/as, orientando-os/as para reconhecerem-se como sujeitos/as com identidades e culturas próprias e com princípios de vida em comunidade, que vivem em uma sociedade diversificada, na qual devem aprender a negociar e produzir novos sentidos, sem se deixarem intimidar pelas contradições; Incentivar a pesquisa, recuperação e recriação de conhecimentos, valores e espiritualidade e reconhecendo-os como necessários para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, linguísticas e afetivas; Promover o bilinguismo individual e social, apoiando o uso das línguas das NPIOs da unidade educacional; Promover a incorporação e uso da tecnologia em todas as atividades de aprendizagem e o ensino na escola; Estimular e incentivar a expressão artística, cultural e corporal como vertente para o desenvolvimento pessoal e social, e como contributo para a consolidação de dinâmicas identitárias das comunidades aymaras.

Os princípios curriculares praticados há muito tempo pelos andinos, levantados para serem desenvolvidos na educação são: A *Ch'ullacha* (Complementaridade), princípio

básico da existência da humanidade, que os *aymaras* assimilaram e criaram um axioma: "*Ch'ulla ch'ankhatxa janiwa kunasa jikikiptkaspati*" (nada é construído sobre a "individualidade", a construção do todo está na complementação com o outro); é o princípio dos contrários ou a contradição configurada do cosmos, a estrutura cíclica das territorialidades, uma relação de satisfação entre os opostos, que gera uma plena harmonia da vida terrena em qualquer campo; A *Ayni* (Reciprocidade) como princípio da relação humana com a matéria, que cria relações recíprocas, da convivência cósmica até o último ser do mundo; cria relações recíprocas com todos seres que convivem e daí nascem responsabilidades compartilhadas e mútuas, baseadas na troca, como o "dar e receber" de bens e força de trabalho, numa relação simétrica entre diferentes meios económicos e regiões ecológicas. A *Muyu* (Rotação) que consiste em conceder direitos e obrigações a qualquer pessoa. É um princípio fundamental para o aperfeiçoamento da sociedade, que permite preencher lacunas. A rotação é essencial em todas as atividades, porque é um processo de construção do ser. É essencial no exercício de cargos públicos de poder político-administrativos. No campo educacional é importante entre professores e alunos, no cumprimento dos papéis individuais e grupais atribuídos.

Também a *Tumpa* (Redistribuição), princípio de reconhecimento da existência de A e B, através da redistribuição da vontade de A para B na relação de reciprocidade; a *Arunta* (Saudação) como princípio que gera a humanidade através da circulação de energias na construção da pessoa; O Princípio *Aru* (Consenso) que permite o reconhecimento da palavra como base da inter-relação social comunitária, que permite celebrar um acordo, entre duas ou mais pessoas, ayllus e nações. Transfere-se para a democracia, onde as decisões tomadas são acordos comunitários que representam o grupo e não acordos individuais; A *Territorialidade*, princípio do entorno onde se nasce, desenvolve-se e compartilha. É suporte físico e simbólico de referência, referência vital para o desenvolvimento e comunicação com os outros. Na cultura indígena se parte de onde está, da *sayaña* (estar em pé em *Aymara* e *Quechua*), ou seja, parte-se do lugar onde se vive, do território, dos conhecimentos daquela territorialidade, que se refletem em todas as práticas, aspirações e projetos de vida, da família ou comunidade. A *Harmonia* (*suma kankaña*), princípio que busca no ser humano, como grupo social, de alcançar o mais alto nível de satisfação na relação com seus pares, com a natureza e o cosmos, onde as atividades acontecem em um clima de felicidade, onde regem o amor e a fraternidade familiar.

Ainda, a *ciclicidade*, o princípio do retorno do tempo (*Pachakuti*), as coisas na natureza e no cosmos tem via cíclica e a mesma situação se repete, nem sempre nas mesmas condições, após um curto, médio ou longo tempo. Isso leva à necessidade de ir adiante com retrospecção ao passado, o que é um processo tetraléctico de visão multidimensional; A *participação social*, princípio comunitário que cumpre a função de unir e articular o funcionamento social, econômico e político do contexto territorial.

As fontes curriculares, segundo o texto curricular, são as diretrizes da proposta educacional das NPIOs, que são: a história, as cosmovisões e conhecimentos das NPIOs que foram sistematizados em vários eventos com a participação de anciãs, anciãos e sábios indígenas de diferentes níveis de conhecimento; as demandas dos setores indígenas e populares por uma educação com pertinência cultural e qualidade, dentro da visão indígena; As experiências de aplicação da Educação Intercultural Bilíngue, sobre os conteúdos, processos pedagógicos, formação de recursos humanos e desenho de políticas educativas em geral; A revisão crítica de experiências educacionais passadas e recentes; Estudos, pesquisas e análises políticas, sociológicas, históricas, pedagógicas e antropológicas, realizadas para analisar a questão do conhecimento indígena, suas características e potencialidades; As experiências educativas desenvolvidas pelas unidades educativas, pelas ONGs e por organizações indígenas especializadas, como os CEPOs, sobre as necessidades de uma educação própria, o levantamento, a recuperação e sistematização dos conhecimentos locais; As abordagens das novas tradições pedagógicas, especialmente aquelas referentes à relação entre cultura e escola, desenvolvimento e educação, aprendizagem instrucional e aprendizagem expansiva, bem como a participação da comunidade na gestão escolar, a construção de projetos curriculares com pertinência cultural e relevância social e as novas tendências de formação de professores.

Como *características*, o *Currículo Regionalizado Aymara* se propõe: comunitário, produtivo-territorial, intra-intercultural e plurilingue, descolonizador, científico-tecnológico, espiritual e de qualidade. Como *fundamentos filosóficos* traz a sabedoria cósmica das NPIOs baseada nas relações complementares entre matéria e energia, numa relação de equilíbrio homem-natureza-cosmos. Como *fundamentos políticos* levanta a liberdade, autodeterminação, a recuperação de terras e territórios e a própria dignidade dos povos andinos, que nunca desistiram de seus direitos violados, colocando a Ley de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" como mudanças educacionais que influenciaram no plano político. Como *fundamentos epistemológicos* coloca o "conhecimento, como condição humana que

possibilita uma forma de se relacionar com o mundo"[147] e, dessa forma a raiz básica do *Currículo Regionalizado Aymara* gira em torno da globalidade que envolve mundo espiritual, para formação da pessoa, para que possa "compreender sua vida, conhecendo-se e assumindo sua responsabilidade consigo mesma e com o mundo"[148]; e o mundo natural que "engloba o conhecimento de tudo que cerca as pessoas e o relacionamento homem-cosmo-natureza"[149]. Como *fundamentos pedagógicos* se privilegia "o diálogo antes da instrução, a negociação de significados antes da imposição, a interação entre ação e conhecimento antes da mera memorização, a colaboração entre pares e o espírito de solidariedade antes do individualismo, e os contextos culturais de vida"[150]. Como *fundamentos culturais,* o pluriculturalismo, a grande diversidade pontos de vista, atitudes e práticas utilizadas para aprender a cultura a partir das culturas, "considerando a diversidade como riqueza e não como problema, dentro uma interatividade permanente entre os membros das culturas em busca da construção de projetos históricos e sociais"[151].

A estrutura curricular do *Modelo Educativo Qullana Aymara* construídos pelos CNC-CEPOs e BEIO foram adaptados ao contexto aymara com a contribuição de gestores, professores e alunos da ESFM da região *aymara* e *quéchua*, professores de unidades educacionais de Llanquera (Oruro) e Romero Pampa (La Paz) envolvidos na implementação do desenho curricular regionalizado e membros da comunidade educacional. A validação da proposta curricular se deu no Encuentro de Socialización y Validación del Currículo Regionalizado de Ch'uquinayrao.

Assim, o esquema contempla a Cosmovisão e Identidade do povo *aymara*, que traz a complementariedade entre *Mundo Espiritual* e *Mundo Natural*, sendo estes os dois eixos organizadores das seguintes áreas curriculares: *Educación para la formacíon de la persona; Educación para la vida en comunidad; Educación para la compreensión del mundo* e *Educación para la transformación del mundo.* As duas primeiras áreas correspondem ao eixo *Mundo Espiritual* e as duas segundas ao eixo *Mundo Natural. Educación para la formación de la persona* inclui as *temáticas curriculares* de: *Simbología; Música, Danza y Juegos; Principios y Valores; Espiritualidad y Ritualidad. Educación para la vida en comunidad* contempla: *Mitos y Historia; Gobierno y Organización Comunitaria; Comunicación y Idiomas;* e *Justicia. Educación para la compreensión del*

[147] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 27. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[148] Ibid.

[149] Ibid.

[150] Ibid.

[151] Ibid., p. 28.

mundo abrange as *temáticas curriculares*: *Salud y Medicina; Naturaleza; Espacio-Tiempo; Territorio.* A *Educación para la transformación del mundo* envolve: *Artes y Artesanías; Producción; Cálculo y Estimación;* e *Tecnología.* Os eixos, áreas e temas curriculares fazem parte de um todo holístico e não podem ser vistos isoladamente, sendo separados por razões metodológicas.

As dimensões do saber pedagógico precisaram de muitas considerações e discussões entre professores/as *aymaras* de diferentes níveis, familiares e membros dos *Consejos Educativos Sociocomunitarios* (CESC) que definiram *munaña* (querer), no que está implícito espiritualidade, identidade, autoestima, compromisso; *yatiña* (saber), no que está implícito conhecimento, ciência, comunicação, investigação; *atiña* (poder), que envolve o poder político, ideologia, princípios, normas, gestão, tomada de decisões; *luraña* (fazer) que leva à produção, tecnologia, economia, qualidade, competência, destreza, terra-território.

Aliadas a essas estão as dimensões relativas ao Mundo Espiritual *chuyma* (sentimento); *ch'iki* (inteligência); *qamasa* (coragem); *ch'ama* (força). Essas dimensões são holísticas e possuem complexa interatividade que não permitem que se separem umas das outras no cotidiano do pessoas.

As *correntes pedagógicas*, os tipos de aprendizagem e metodologias foram definidos na socialização *aymara* de setembro de 2009, em Santiago de Huata. A proposta dos povos indígenas são processos de aprendizagens e ensinos coletivos, onde não só professores/as e alunos/as participam do processo educativo. A pedagogia em construção tem base no contexto *aymara* e envolve a aprendizagem familiar e comunitária.

Quanto a metodologia o que se pretende as NPIOs é uma educação própria, com formas de aprender e ensinar praticadas e desenvolvidas pelos ancestrais em relação com a natureza e o cosmos, complementando-a com conhecimentos e saberes de outros povos.

Para a educação comunitária produtiva a avaliação é considerada como guia, e não um processo seletivo e classificatório. São ações metacognitivas que melhoram a aprendizagem-trabalho, fortalecendo novos conhecimentos. Assim, "a avaliação deve ser qualitativa, participativa, coletiva, comunitária e complementar, orientada à produção"[152]. Isso implica participação também nessa etapa do processo coletivo de aprendizagem e ensino, por isso, além de professores e alunos se avaliarem, as ações pedagógicas são avaliadas por outras pessoas, seja direta, seja indiretamente.

[152] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 39. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

Os *propósitos educativos* para o nível primário, que corresponde a seis anos de escolaridade para formação básica vocacional ligada à ciência, à cultura, à natureza e ao trabalho produtivo são:

> - Desenvolver aprendizagens em relação à realidade produtiva do entorno social dos/das estudantes;
> - Consolidar a identidade cultural de meninas e meninos, pelo relacionamento com pessoas e com grupos sociais, bem como com as diferentes manifestações culturais originárias e não originárias dos contextos sociais onde podem trocar experiências a partir de sua própria cultura;
> - Desenvolver capacidades, habilidades e destrezas, orais e escritas, que favoreçam o bilinguismo;
> - Fomentar a consciência histórica, o sentimento de pertença a seu grupo sociocultural, segurança pessoal e autoestima, evitando a assimilação da vergonha e negação cultural, ou seja, promover o desenvolvimento da intraculturalidade;
> - Desenvolver e fortalecer as lógicas, a espiritualidade e cosmovisões culturais originárias, bem como os valores de respeito e espírito de consenso para a vida cotidiana;
> - Desenvolver e construir as aprendizagens em todas as áreas humanísticas e culturais definidas na estrutura curricular;
> - Desenvolver e construir aprendizagens por meio de atividades socioprodutivas e de pesquisa, com base nas características de seu entorno;
> - Garantir a aquisição de princípios e valores interculturais, com sentimento crítico e reflexivo, que contribuam para sua formação integral, com respeito à diversidade.[153]

O documento finda, apresentando os planos e programas da *Educación Primaria Comunitaria Vocacional* do *Diseño Curricular Regionalizado de la Nación Qullana Aymara*.

O quadro com os planos e programas divididos por ano de escolaridade apresenta os âmbitos de *Educación para la formación de la persona*, de *Educación para la vida en comunidad*, de *Educación para la compreensión del mundo* e de *Educación para la transformación del mundo*, que engloba *artes/artesanía; producción; cálculo y estimación; tecnología.* Em *Educación para la transformación del mundo* é onde se situam conhecimentos mais próximos à Matemática e traz como *objetivo holístico* o desenvolvimento de valores dos diferentes elementos da tecnologia andina mediante as técnicas e procedimentos de produção agrícola, pecuária, têxtil e arte para o fortalecimento e desenvolvimento da economia e transformação social

Em *Artes y Artesanías,* no 1º ano, indica o trabalho com figuras artísticas, esculturas, arte têxtil, pintura, cestaria com identidade cultural; observação dos diferentes espaços para elaboração de trabalhos de artesanato; conversa sobre os têxteis que se usam na comunidade; explicação e classificação das figuras têxteis; apreciação da indumentária na

[153] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 42. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

festa da comunidade; produção de textos e desenhos sobre os têxteis que existem na comunidade; No 2º ano, observação dos objetos artísticos, artesanatos, pinturas ancestrais existentes na comunidade; identificação e descrição dos diferentes artesanatos ancestrais da região; apreciação e valorização das habilidades desenvolvidas nos objetos ancestrais; exposição de desenhos e mensagens com escritas de compreensão própria sobre a cerâmica de seu contexto. No 3º ano, observação e conversa sobre os utensílios de artesanato que são utilizados na família e na comunidade; análise e classificação, apreciação e valorização dos utensílios de artesanato; exposição de trabalhos sobre os utensílios realizados em artesanatos (cerâmica, têxtil, cestaria, escultura e outros). No 4º ano, revisão bibliográfica sobre as construções dos *chullpares*[154]; participação ativa na construção de uma casa; observação de uma construção por meio de registro, entrevista aos construtores; sistematização sobre a arte e artesanato, infraestrutura da comunidade; elaboração de maquetes de diferentes construções de infraestruturas existentes na comunidade. No 5º ano, observação e compilação de trabalhos de arte e artesanato por meio de entrevistas e visitas aos centros artesanais, museus e *chullpares*; sistematização das características da infraestrutura ancestral do contexto; orientação e construção da infraestrutura a partir de recursos naturais; produção de textos instrucionais sobre a infraestrutura e os elementos que são utilizados na construção. No 6º ano, construção de infraestrutura, tratamento da lã, fio e tecido; construção de embarcações; participação ativa e registro das atividades da produção de cerâmica, têxtil, infraestrutura no contexto local e em famílias; participação ativa na construção de ambientes; descrição de utilidades e funções dos elementos de produção de cerâmica, têxtil, infraestrutura no contexto local; valorização de habilidades e atitudes artísticas e artesanais desenvolvidas utilizando objetos ancestrais; elaboração e promoção de objetos de arte e artesanato para pôr valor agregado; desenho e pintura de quadros de arte e artesanato utilizando materiais do contexto.

Em *Producción,* no 1º ano, indica olhar para sistemas de trabalho para a produção em economia de reciprocidade; observação e conversa dos trabalhos que são realizados em diferentes épocas do ano; observação do trabalho comunitário do entorno; exposição de textos e desenhos sobre os sistemas de produção em economia de reciprocidade que se praticam na comunidade. No 2º ano, sistemas de produção em economia de reciprocidade no ciclo agrícola; sistemas de produção de gado; trabalho coletivo e distribuição do trabalho. Observação e participação de diferentes trabalhos comunitários produtivos;

[154] Tipos de torres funerárias

identificação e classificação dos trabalhos produtivos; vantagens do trabalho comunitário; desenhos, textos curtos, calendários de tempos e épocas produtivas. No 3º ano, produção econômica de reciprocidade na elaboração de têxteis; observação dos diferentes trabalhos comunitários e calendário agrícola; práticas de reciprocidade e complementariedade em deierentes atividades da escola de da comunidade; exposição de textos e desenhos sobre a reciprocidade e complementariedade das atividades comunitárias. No 4º ano, participação ativa em diferentes trabalhos comunitários do ciclo agrícola; compilação de sistemas de produção nos vales, nas terras altas e nos trópicos; utilização de meios audiovisuais para reflexão sobre as formas de produção das diferentes zonas geográficas. Exposição do trabalho comunitário em uma feira para a escola e a comunidade. No 5º ano, observação e identificação das diferentes atividades de produção a partir da economia de reciprocidade; participação nos diferentes trabalhos comunitários produtivos agrícolas de gado têxtil; observação de atividades, festas, cerimônias onde se dão e se recebem produtos e presentes; descrição e explicação sobre a produção de afetos; comparação das formas de produção comunitária e capitalista; sensibilização sobre a economia de reciprocidade praticada. No 6º ano, identificação de sistemas de produção no contexto local e organização de grupos de debate sobre a economia de reciprocidade; participação ativa de diferentes trabalhos comunitários; interpretação e teorização sobre a economia de reciprocidade, rotação do ciclo agrícola e de reprodução na economia de reciprocidade; reflexão e comparação com o sistema capitalista e a economia de reciprocidade. Conscientização e reflexão sobre a produção econômica da comunidade e as vocações produtivas do contexto local segundo os pisos ecológicos; apreciação das formas de organização do trabalho por idade e sexo; realização de oficinas de debate sobre a temática produção comunitária e capitalista; produção de textos sobre conceitos da economia de reciprocidade;

Em *Cálculo y estimación,* no 1º ano, indica olhar para signos e símbolos matemáticos; noções geométricas da comunidade; observação do plantio, perdas e feiras da comunidade; construção de problemas de raciocínio lógico aplicado à realidade; identificação e classificação de formas geométricas que contém os elementos naturais da região; apreciação das noções geométricas próprias do povo onde vive; construção de figuras geométricas do contexto. No 2º ano, comparação de medidas próprias; noções de peso, altura, volume, distância; noções de quantidade. Observação de feiras e atividades sociocomunitárias;

utilização de yupana[155] e outros instrumentos ancestrais para resolver problemas cotidianos. No 3º ano, numeração aymara binária, quinaria e decimal; uso de instrumentos de contagem e operações; conversa com pessoas mais velhas sobre a estimativa de distância, peso, tempo, capacidade; comparação e uso de medidas utilizando objetos e materiais do contexto; demostração das diferentes medidas ancestrais com objetos do contexto na classe, escola e comunidade. No 4º ano, sistema de equivalências de economia de reciprocidade; participação e observação nas feiras semanais e anuais da região; práticas de diferentes atividades de peso, longitude, capacidade, tempo, desenvolvendo a reciprocidade e aplicando equivalências. Elaboração de tabelas de equivalência de medidas ancestrais utilizando espaços, objetos e produtos do contexto. No 5º ano, observação de feira anual de reciprocidade no contexto local e registro do uso de medidas, quantidade e peso; realização de feira de reciprocidade la chhalaqa na comunidade. No 6º ano, participação ativa em feiras anuais e semanais de reciprocidade, observação e registro de uso e manejo de medidas de equivalência e a relação de intercâmbio de atitudes e produtos; conceito de medidas, quantidades, cálculos e estimativa de saberes e conhecimentos originários; representação e aplicação de dados e registros em gráficos de cálculo e estimativa andina dos produtos;

Em *Tecnología,* no 1º ano, recomenda o trabalho com a tecnologia ancestral expressa em esculturas, tinturas e cerâmica; Observação e conversa sobre o processo de transformação do chuño; exposição de desenhos, textos e mensagens sobre o processo de transformação do chuño na feira educativa. No 2º ano, observação das diversas ferramentas tecnológicas têxteis ancestrais; conversa com pessoas que confeccionam, prática em algumas ferramentas; análise das cores; apreciação das figuras e formas; exposição de textos e desenhos sobre as ferramentas têxteis. No 3º ano, materiais tecnológicos ancestrais da região; narrativas orais em língua originária sobre os materiais tecnológicos ancestrais têxteis; apreciação, exposição de ferramentas e instrumentos tecnológicos ancestrais; produção de desenhos dos instrumentos tecnológicos ancestrais. No 4º ano, compilação dos processos de desidratação dos tubérculos por meio de entrevistas e diálogo com os sábios e sábias; diálogo sobre as atividades tecnológicas da comunidade; planificação de uma atividade de reconhecimento de técnicas e tecnologia aplicada nas diferentes atividades produtivas da escola e da comunidade; realização de atividades tecnológicas familiares, locais e regionais. No 5º ano, visita e observação dos

[155] Tipo de ábaco inca.

espaços onde se conservam e armazenam os produtos naturais como vegetais, têxteis, cereais, minerais e animais; conversa com sábios e sábias; realização de uma feira expositiva das atividades técnica tecnológicas de processamento, armazenamento e conservação de um tubérculo. No 6º ano, participação ativa em atividades, espaços de elaboração e processamento de alimentos de cada região por meio de entrevista e observação; identificação das técnicas e tecnologia utilizada na transformação dos produtos de acordo com o potencial produtivo da região e pisos ecológicos; técnicas e tecnologias de processamento, transformação e conservação de alimentos em complementariedade com a Madre Tierra; realização de atividades tecnológicas na família, unidades educativas locais, regionais e nacionais; produção de textos informativos sobre os processos de transformação de produtos locais.

RASTREIO

Muitas indagações decorrem da *leitura ao longo da corrente* dos documentos. Como se chegou ao posto no papel? Quem são as pessoas que participaram ativamente de sua elaboração? O que diz a crítica sobre a legislação e os documentos curriculares?

Para remar *contracorrente* fui buscar o que dizia a crítica dos documentos curriculares da Bolívia. Minha intenção primeira foi localizar no meio científico boliviano, antropólogos/as que tivessem construído etnografias em ambientes escolares e/ou educacionais não escolarizados, após a promulgação da lei, após a publicação do currículo base, dos currículos regionalizados, dos currículos diversificados; etnografias dos espaços coletivos de discussão, como os CEPOs e outros, narrativas de experiências, ou críticas que contribuíssem para a compreensão do impacto destes documentos na educação de bolivianos e bolivianas.

Poucos foram os trabalhos encontrados, sobretudo os ligados à Antropologia. Os campos da História e da Sociologia são os campos em que as análises mais se localizaram.

Cristina Oyarzo, por exemplo, é licenciada em História e Educação pela *Universidad de Playa Ancha*, Mestre em Estudos Internacionais pela *Universidad de Chile*, Doutora em História pela *Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, pesquisadora e diretora do Mestrado em Relações Internacionais e Estudos Transfronteiriços do *Instituto de Estudios Internacionales de la Universidad Arturo Prat*, em Iquique (divisa com a Bolívia), Chile. Ela escreve o texto *Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010* [156].

No texto, ela[157] levanta que a *Ley de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*[158], faz parte das várias reestruturações institucionais que ocorreram após a eleição de Evo Morales Ayma. Segundo ela, a chegada de um presidente indígena dá abertura ao processo formal de discussão que culmina na lei[159], com a participação de múltiplos atores técnicos, políticos e sociais, já iniciado em movimentos anteriores, no espaço do *II Congreso Nacional de Educación*, em 2006, quando é elaborado o anteprojeto de lei, que inspira a nova

[156] OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017, p.35-49. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200004 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[157] Ibid.

[158] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[159] Ibid.

Constitución Política del Estado Plurinacional[160], aprovada em 2009, e que se materializa na referida *Ley de Educación*[161], em 2010, ainda que não completamente.

Para Oyarzo[162], uma das características mais marcantes da lei é que ela se edifica sobre alguns conteúdos da *Escuela Ayllú de Warisata*, que, segundo ela, permanecem na memória coletiva e, mais tarde, são cristalizados no texto da *Ley de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Perez"*. Assim, o artigo busca identificar os conteúdos mais relevantes, pela comparação com a obra de Elizardo Pérez, *Warisata, la escuela Ayllu*[163].

Apoiando-se no historiador Roberto Choque[164], Oyarzo[165] se remete ao começo do século XX, quando a população indígena quase não tinha acesso à educação pública. Quando a escola começa a se expandir, as prioridades e o currículo se distinguem entre a educação urbana e a rural. A educação rural nasce com o objetivo de incorporação dos indígenas ao sistema produtivo, o que não é garantido em relação à cidadania e à tomada de decisões. Dessa forma, as políticas públicas da época tiravam os indígenas do seu meio sociocultural ancestral, mas não desejavam que estes abandonassem seu ambiente físico. As comunidades indígenas, lideradas por Leandro Nina Quispe, Manuel Lipi, Petrona Kallisaya, dentre outros líderes do movimento conhecido como *Caciques Apoderados*, passaram, então, a criar escolas clandestinas para ensinar o castelhano, a leitura e a escrita para esta população[166], principalmente, como forma de proteção aos seus direitos e suas terras.

Segundo a autora[167], Avelino Siñani, em 1917 dirigia uma escola de tradição aimará, em Warisata, que chega ao conhecimento de Elizardo Pérez, inspetor educacional de La Paz. Em 1931, os dois, então, inauguram a *Escuela Ayllú de Warisata*, que se ergue com o

---

160 BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

161 BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

162 OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017, p.35-49. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200004 . Acesso em: 15 nov. 2022.

163 Pérez, Elizardo. *Warisata la escuela-Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación, 2015.

164 CHOQUE, Roberto. La escuela indigenal: La Paz (1905-1938). In: TALLER DE HISTORIA ORAL ANDINA, THOA. *Educación indígena: ¿Ciudadanía o colonización?* La Paz: Secretaría Nacional de Educación, 1996. p. 19-40.

165 OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017, p.35-49. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200004 . Acesso em: 15 nov. 2022.

166 Ibid.

167 Ibid.

esforço físico e materiais das comunidades indígenas próximas e estabelecem um tipo de educação comunitária e produtiva, com os níveis de educação elementar, vocacional e profissional. Mais tarde, *Warisata* passa a ter várias escolas indígenas sob sua responsabilidade e em 1938 inaugura a escola Normal para a formação dos professores com base em uma educação libertária, coletivista, única, bilingue e laica[168].

A ameaça ao *status quo* e o espírito anárquico da *Escuela Ayllú de Warisata*, de acordo com Oyarzo[169], passa a amedrontar as autoridades e fazendeiros não-indígenas, que chegam a dizer que a escola era uma "incubadora de comunistas". A partir daí, alguns professores são destituídos pelo *Consejo Nacional de Educación* e o Estado passa a comandar a educação indígena.

Dentre as maiores contribuições da *Escuela Ayllú de Warisata*, de acordo com a autora, está a compreensão de que a escola não se encerra em si mesma. A *Escuela Ayllú de Warisata* abordava os problemas das famílias e potencializava o desenvolvimento geral da comunidade pela economia familiar, pela participação, pelo fortalecimento das instituições políticas indígenas e pela integração de estudos e trabalho[170].

Foi assim que Warisata transformou-se em paradigma educacional na Bolívia, pelos discursos e representações que construiu. De acordo com Oyarzo[171], a centralidade que adquire o projeto de educação indígena em relação à produção material, associada ao sustento da vida e à sobrevivência da comunidade, a maneira socialista de compreensão do trabalho e comunitária de produção deste, são aspectos que tenta reproduzir a *Ley nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*. Outro aspecto é a centralidade da participação comunitária na tomada das decisões educacionais, vinculadas ao quefazer social e político. Nas reuniões do *Parlamento Amauta*, da *Escuela Ayllú de Warisata*, discutia-se pontos de vista sobre educação, governo, economia, agricultura, ou seja, as reuniões tinham cunho político e as decisões eram tomadas com base na maioria dos votos. Isso se remete aos congressos bolivianos de cunho educacionais, mas que se desdobram em outros cenários da vida pública, inspirando até mesmo o texto de uma constituição.

***

[168] OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017, p.35-49. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200004 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[169] Ibid..

[170] Ibid.

[171] Ibid.

Felipe Curivil, que escreve o texto *Apuntes para un análisis de la Ley Educativa n° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia*[172] junto à Libertad Pinto, é outro exemplo. Ele é licenciado em História pela *Universidad de Chile*, Mestre em Educação Intercultural Bilingue pela *Universidad Mayor de San Simón* e faz parte do *Centro de Estudios e Investigaciones Comunidad de Historia Mapuche* e do *Centro Indígena de Investigaciones "Taki Unquy"*. Libertad Pinto também faz parte do *Centro Indígena de Investigaciones "Taki Unquy"* e é licenciada em Comunicação Social pela *Universidad Mayor de San Simón* e Mestre em Sociolinguística pela mesma universidade.

O texto foi escrito no início de 2020, quando havia desconfiança pela prorrogação do governo provisório de Jeanine Áñez, em função da pandemia. Jeanine Áñez era senadora quando Evo Morales renunciou à presidência, no que seria o seu quarto mandato.

***

Abro aqui um parêntese para explicar a sequência de fatos que antecederam e sucederam esse cenário político.

Evo Morales estava no poder desde 2006. Em 2009 a nova Constituição[173], aprovada pela população em um referendo, estabeleceu uma nova regra para a reeleição. A partir dela tornou-se possível que um candidato se reelegesse por até dois mandatos, de cinco anos cada. Essa nova regra beneficiou Evo, que foi reeleito para os mandatos de 2010 e 2015 como presidente da Bolívia. Em 2016, seus partidários realizaram um novo referendo de consulta à população, propondo "que não houvesse limite à quantidade de vezes que um candidato pudesse se reeleger"[174]. Ignorando a resposta contrária da população sobre a reeleição nesse referendo, Evo recorreu ao Supremo Tribunal Federal

[172] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[173] BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

[174] KIST, Jaqueline Skrsypcsak. Crise na Bolívia: protestos e a renúncia de Evo Morales. *Politize!*, Florianópolis, 22 nov. 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/bolivia/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAIaIQobChMIh7GowY7o_QIVrU9IAB1GDQH_EAAYASAAEgK4R_D_BwE . Acesso em: 12 nov. 2022.

(STF) que autorizou que ele concorresse novamente, em 20 de outubro de 2019[175]. Isso provocou instabilidade política no país, "duras críticas e pressão da oposição"[176].

Transcorrida a eleição, durante a apuração dos votos, quando 80% das urnas já tinham sido apuradas e os resultados colocavam Evo Morales à frente de Carlos Mesa, mas indicavam probabilidade de segundo turno, o Tribunal Superior Eleitoral (TSE) suspendeu a transmissão da contagem de votos, que foi retomada no outro dia pela manhã, com 90% das urnas apuradas e resultado indicando vitória em primeiro turno de Evo Morales[177].

A Organização dos Estados Americanos (OEA) "apontou que a suspensão da contagem afetava a credibilidade e a transparência do processo eleitoral"[178], ao que Evo respondeu propondo a realização de auditoria pela OEA. A auditoria "determinou ser estatisticamente improvável que Morales tenha vencido pela margem de 10% necessária"[179], o que acirrou os protestos e os embates entre os defensores do *Movimiento al Socialismo* (MAS) e os partidários de Carlos Mesa, seu oponente em La Paz, bem como entre os apoiadores de Luis Fernando Camacho, governador do departamento de Santa Cruz de La Sierra, que organizou um grande levante de protestos. A polícia passou a se recusar a conter as manifestações. As Forças Armadas também "declararam que não agiriam contra os manifestantes"[180].

Willian Kaliman, comandante das Forças Armadas, em nome do alto comando, sugeriu que Evo Morales renunciasse para resolver o impasse político[181]. Evo, que já havia proposto convocar novas eleições, renunciou com o seguinte discurso: "[...] Renuncio para que Mesa e Camacho não continuem a maltratar os familiares de nossos companheiros, não continuem atacando ministros e deputados, para que parem de maltratar os mais humildes. [...] Foi um golpe de Estado cívico e policial"[182].

---

[175] KIST, Jaqueline Skrsypcsak. Crise na Bolívia: protestos e a renúncia de Evo Morales. *Politize!*, Florianópolis, 22 nov. 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/bolivia/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAIaIQobChMIh7GowY7o_QIVrU9IAB1GDQH_EAAYASAAEgK4R_D_BwE . Acesso em: 12 nov. 2022.

[176] Ibid.

[177] Ibid.

[178] Ibid.

[179] BBC NEWS. Após 13 anos no poder, Evo Morales renuncia à Presidência da Bolívia. UOL Notícias, 10 nov. 2019. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/11/10/evo-morales-renuncia-a-presidencia-da-bolivia.htm . Acesso em: 12 nov. 2022.

[180] KIST, Jaqueline Skrsypcsak. Crise na Bolívia: protestos e a renúncia de Evo Morales. *Politize!*, Florianópolis, 22 nov. 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/bolivia/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAIaIQobChMIh7GowY7o_QIVrU9IAB1GDQH_EAAYASAAEgK4R_D_BwE . Acesso em: 12 nov. 2022.

[181] Ibid.

[182] Ibid.

Junto com Evo, renunciaram Garcia Linera, seu vice, presidente e vice-presidente do Senado e presidente da Câmara. Foi assim que Jeanine Áñez, terceira na linha de sucessão do Senado declarou-se presidenta interina da Bolívia em 2019, tendo sua posse endossada pelo Tribunal Constitucional da Bolívia[183]. Durante a sua estada na presidência, a convocação das eleições foi adiada por três vezes, inicialmente, numa prorrogação de vinte para 120 dias e posteriormente, em função da pandemia. Devido à forte repressão dos protestos, Jeanine tem sido acusada de violação dos direitos humanos por "autorizar o Exército a usar força excessiva para reprimir protestos em novembro de 2019, poucos dias depois de assumir o poder. Como resultado, 33 manifestantes morreram e mais de 800 ficaram feridos"[184].

> Durante o governo de transição, foram tomadas decisões que iam além do restabelecimento de um mandato constitucional. Por exemplo, grande parte do serviço diplomático foi alterado, e as relações com países como Cuba e Venezuela foram rompidas. E as mudanças dos titulares de cargos governamentais foram constantes e não foram livres de escândalos de corrupção.[185]

Jeanine Áñez, acusada de golpe, foi presa em junho de 2022, pouco tempo depois da vitória de Luiz Arce (MAS) nas eleições, e condenada a dez anos de prisão "pelos crimes de resoluções contrárias à Constituição e violação de deveres"[186]. "Outro processo contra a ex-presidente, por sedição (espécie de motim), terrorismo e conspiração, está em etapa de investigação"[187]. Willian Kaliman, comandante das Forças Armadas, Luis Fernando Camacho, ex-governador de Santa Cruz de La Sierra e outros envolvidos também foram presos.

Isso porque, em 2020, pelo menos dois estudos mostraram que as análises da OEA estavam incorretas:

---

183 G1. Ex-presidente boliviana Jeanine Áñez é presa. *G1*, Rio de Janeiro, 13 mar. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/03/13/ex-presidente-boliviana-jeanine-anez-e-presa.ghtml . Acesso em: 12 nov. 2022.

184 LIBARDI, Manuella. Sentença de Jeanine Áñez destaca politização da justiça na América Latina. Democracia Abierta, 16 jun. 2022. Disponível em: https://www.opendemocracy.net/pt/sentenca-jeanine-anez-politizacao-justica-america-latina/ . Acesso em: 12 nov. 2022.

185 G1. Ex-presidente boliviana Jeanine Áñez é presa. *G1*, Rio de Janeiro, 13 mar. 2021. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/03/13/ex-presidente-boliviana-jeanine-anez-e-presa.ghtml . Acesso em: 12 nov. 2022.

186 UOL. Ex-presidente da Bolívia é condenada a 10 anos de prisão por tramar golpe. UOL, São Paulo, 10 jun. 2022. Internacional. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2022/06/10/bolivia-ex-presidente-condenacao.htm . Acesso em: 12 nov. 2022.

187 Ibid.

> Os analistas independentes questionam o que chamam de "evidência-chave" do relatório da OEA: uma suposta discrepância na chamada contagem rápida ou TRAP, feita preliminarmente com fotografias e reprodução digital dos votos por sugestão da própria organização.
> Em um dado momento da apuração, esta contagem rápida foi suspensa por uma noite, com 84% dos votos apurados, e retomada no dia seguinte. A OEA alegou no seu relatório que o resultado final pró Evo Morales não refletia a tendência de votos antes da suspensão.
> Os autores do estudo disseram que não conseguiram reproduzir a contagem de votos com a mesma técnica usada pela organização. Segundo os analistas ouvidos pelo NYT, a única maneira de se chegar à conclusão da OEA é descartando 1.500 urnas que chegaram tardiamente para contagem rápida.
> Isso sugere que a OEA simplesmente ignorou dados para chegar às suas conclusões. Além disso, também usou métodos estatísticos para tratar estes dados incompletos, de forma a compor um resultado que indicasse uma fraude.
> [...]
> O estudo foi conduzido por Rodríguez, um economista e professor da América Latina na Universidade de Tulane; Dorothy Kronick, especialista em política da América Latina na Universidade da Pennsylvania; e Nicolás Idrobo, autor de um livro sobre métodos avançados de estatística.
> Antes disso, em fevereiro, um estudo conduzido por especialistas do MIT (Massachussets Institute of Technology, também nos EUA) já havia chegado à conclusão semelhante sobre o documento da OEA, que deveria atuar como uma observadora externa e neutra das eleições.[188]

***

Voltando em Curivil e Pinto[189], a análise feita de toda a Lei[190] no texto ressalta a importância desta e não deixa de tecer críticas, que vêm em forma de novas reinvindicações.

O autor e a autora[191] afirmam que o cenário de governo provisório provocou mudanças em diversos setores da administração estatal, dentre eles, a Educação. Para ele e ela[192] vinha se propagando um mal-estar sobre a *Ley de la Educación nº 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez*[193] expresso, principalmente, pela *Federación de Maestros Urbanos del Departamento*

---

[188] R7. Estudo contesta relatório da OEA sobre fraude eleitoral na Bolívia. R7, 08 jun. 2020. Internacional. Disponível em: https://noticias.r7.com/internacional/estudo-contesta-relatorio-da-oea-sobre-fraude-eleitoral-na-bolivia-08062020 . Acesso em: 12 nov. 2022.

[189] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[190] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[191] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[192] Ibid.

[193] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

de La Paz, que solicitava a sua revogação sob o argumento de queda na qualidade da educação após a sua implementação. A Ministra da Educação do Governo Provisório afirmava que seriam realizados encontros para debater a revogação da Lei. No entanto, a situação sociopolítica que vivia a Bolívia era complexa e o governo de transição deveria se limitar a convocar novas eleições, eleições estas que precisariam ter acontecido em janeiro. Além disso, a própria Lei estabelecia que a sua revogação precedia de debate com os vários setores da sociedade de todo o país, em Congressos, para a formulação de linhas de ação sobre uma política plurinacional de educação substitutiva, bem como de avaliações exaustivas das gestões educacional, curricular e pedagógica em vigência, o que não havia ocorrido e nem poderia ocorrer naquele momento.

Segundo o autor e a autora[194], vários/as professores/as e dirigentes do magistério da Bolívia, principalmente em La Paz, classificaram a Lei como retrógrada, pouco útil para os estudantes academicamente e anticientífica; e estava se disseminando um discurso de que a aprendizagem de temas ligados à tecnologia ficaria em segundo plano, com a priorização dos valores ancestrais na proposta da Lei. No entanto, avaliam[195] que isso reflete o que está fixado no imaginário destes/as: "o equivalente aos povos indígenas é parte do passado, do atraso e que a tecnologia não pode encontrar um ponto de conciliação com os saberes e conhecimentos indígenas"[196].

Curivil e Pinto[197], assim, dedicaram parte do texto a trechos da Lei que demonstram que ela não exclui ciência e tecnologia do rol curricular, apenas propõe a complementação entre ciência, tecnologia e os sistemas de conhecimentos, saberes e epistemologias indígenas.

Também reivindicaram[198] a ocorrência de avaliações da qualidade da educação boliviana, visto que em 2016 o governo desistiu de participar do PISA e se propôs a criação do *Observatorio Plurinacional de Calidad Educativa* (OPCE) que zelaria por uma avaliação com pertinência cultural e linguística, que correspondesse a um país tão diverso como a Bolívia.

[194] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[195] Ibid.

[196] Ibid., p. 84.

[197] Ibid.

[198] Ibid.

Além disso, fizeram[199] um pequeno retrospecto histórico sobre as políticas educacionais influenciadas pela luta dos povos indígenas pelo direito à educação, ressaltando que "muitas das conquistas sociais traduzidas em marcos legais nacionais têm sido fruto de rebeliões que tem custado vidas" e que diversas expressões anticoloniais da Bolívia são contribuições valiosas também para a luta dos movimentos indígenas da Abya Yala.

Sendo assim, Curivil e Pinto[200] consideram a *Ley Educativa n.070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez* é "parte histórica da agenda de políticas educacionais" pela qual o movimento indígena, principalmente, *aymara* tem defendido entre o fim do século XIX e início do século XX. A Escola *Ayllu*, em *Warisata* de 1931 foi um dos modelos de luta contra a exploração criado pelos mestres Siñani e Pérez. As escolas clandestinas levantadas pela resistência *aymara-quéchua* por todo o território na década de 1920, para suprir a demanda educacional de aprendizagem da leitura e da escrita do espanhol, visando impedir os constantes abusos de fazendeiros e advogados em relação às terras é outro. A filosofia e ativismo de Eduardo L. Nina Quispe que, no fim da década de 1920 e início de 1930, entende que a libertação dos povos indígenas só se daria pela educação e alfabetização destes, com conteúdos programáticos próprios e, a partir daí, começa a fundar uma série de grêmios nos subúrbios da cidade de La Paz para fornecer educação aos indígenas, é mais um modelo[201].

Assim, uma agenda coletiva para uma cidadania com base na diversidade cultural e nos direitos coletivos indígenas, por muitas vezes, ganhou força ao longo da história boliviana, mas seus ideais foram constantemente distorcidos com a ação do Estado. E é isso que ocorre, novamente, nos códigos de 1955 e de 1994[202].

Em 1955, após Revolução de 1952, o Estado tenta incorporar a população indígena à vida nacional inserindo-a no mercado de trabalho e oferecendo uma educação científica em língua espanhola, mas diferenciando os educandos da zona urbana e rural por seu caráter campesino, qualificando os indígenas como produtores e desencadeando sua aculturação pelo abandono de suas práticas culturais e de sua língua. Nesse contexto, o indígena é considerado um objeto das políticas educacionais, mas não um sujeito político.

[199] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[200] Ibid.

[201] Ibid.

[202] Ibid.

Para esse Estado neocolonial boliviano, o conhecimento válido é o oriundo da ciência moderna, que permitiria ao campesino superar sua condição de atraso[203].

Essa colonialidade do saber será, no final do século XX, criticada pela agenda indígena educacional, representada pela *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB). Surge, então, a *Educación Intercultural Bilingue* (EIB), no fim da década de 1980, "como resposta do Estado às crescentes demandas de direitos educacionais com pertinência cultural e linguística"[204] para os povos indígenas. No entanto, permanece a tensão entre o horizonte estatal-colonial e o horizonte comunitário indígena, girando, agora, em torno do conceito.

Na década de 1990, em muitas regiões da América Latina, a *Educación Intercultural Bilingue* continuou a ser implementada como política pública destinada aos povos indígenas das áreas rurais e é com esse caráter que o bilinguismo se insere na *Ley Educativa nº 1565*, de 1994, ou seja, como algo importante apenas para os povos originários campesinos. Em muitos países do continente, a EIB é uma estratégia do Estado usada como reconhecimento dos conhecimentos indígenas, ou seja, a EIB "é campo fecundo de luta no permanente redesenho da relação Estado - povos indígenas"[205].

Porém, de acordo com o autor e a autora[206], um novo ciclo é aberto com a *Constitución Política del Estado*, de 2009[207] e com a *Ley de la Educación nº 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez*[208], que é fruto da proposta do movimento indígena no *I Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios*, em 2004. E os debates do movimento indígena no campo educacional, anteriores à Constituição, contribuíram muito para o texto da Carta Magna, embora nem todo o anteprojeto seja constitutivo da lei, como se almejava.

Enfim, Curivil e Pinto[209] colocam que o *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP)* proposto pela *Constitución Política del Estado*, de 2009[210] não se assemelha a outros

[203] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[204] Ibid, p. 89.

[205] Ibid, p.90.

[206] Ibid.

[207] BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

[208] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[209] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p.

modelos educacionais dos países da América Latina, que em grande maioria trazem princípios das ciências econômicas, como competitividade e seleção e defendem a privatização da educação pública, enquanto sua proposta parece ir contracorrente até mesmo de outros sistemas educacionais públicos da região. No entanto, enxergam[211] luzes e sombras na proposta, que advêm da direta relação com a gestão educacional e administrativa do Estado, que apesar de plurinacional, ainda não se despregou do centralismo e verticalidade próprios da gestão estatal colonial. Isso impede que os professores realizem os processos de transformação por vias pedagógicas que poderiam realizar se respondessem aos tempos e espaços dos territórios, povos e comunidades indígenas e não à administração estatal. Essa gestão, que é neocolonial, revela um conflito entre um horizonte comunitário ancestral milenar e um horizonte estatal progressista, que é estrutural e histórico e necessita de uma luta para descolonizar o próprio Estado e sua gestão pública[212].

***

Thiago Matias de Sousa Araújo é licenciado em Pedagogia, mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e vinculado ao Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR). Amarilio Ferreira Jr. é Professor Titular do Departamento de Educação da UFSCar, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e realizou estágio pós-doutoral em História da Educação no *Institute of Education da University of London* e é professor visitante no *International Centre for Historical Research in Education da University College London*.

82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[210] BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

[211] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[212] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

Juntos escrevem o texto *O Modelo Educativo Plurinacional: Educação Regular e Organização Curricular na Bolívia*[213], fruto da tese de doutorado[214] de Araújo, orientada por Ferreira Jr. O artigo explica o *Subsistema de Educación Regular da Bolivia* e seu modelo educacional. Sendo assim, apresenta *a Educación Inicial en Familia Comunitaria* e suas duas etapas, não-escolarizada e escolarizada, sendo a primeira para crianças de 0 a 4 anos destinada ao desenvolvimento integral, inclusive espiritual, e ao início da formação da identidade cultural; e a segunda, de 5 a 6 anos, destinada ao "desenvolvimento de capacidades e habilidades que favoreçam a autonomia, a cooperação e a tomada de decisões por parte da criança"[215].

Também apresenta[216] a *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*, com duração de seis anos, sendo os primeiros três para a aprendizagem da leitura e da escrita, na língua originária e no castelhano, com a aumento progressivo da complexidade da produção de textos; e os três últimos para o seguimento dos estudos das línguas e para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático. Nessa segunda etapa também se inicia o processo de orientação vocacional dos estudantes, relacionando o desenvolvimento das habilidades com os conhecimentos "de sua cultura, a natureza e o trabalho criador, de modo a orientá-lo para sua aptidão produtiva"[217].

De acordo com os autores[218], soma-se, ao desenrolar dessas etapas, o *Proyecto Sociocomunitario Productivo*, que a gestão da escola elabora junto com professores e professoras, autoridades do bairro, instituições, representantes das organizações sociais, estudantes, familiares e conselhos escolares[219]; a partir do diagnóstico conjunto, em sintonia com a vocação produtiva e com as problemáticas do entorno.

O *Proyecto Sociocomunitario Productivo* é base para a *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*, que aproxima trabalho intelectual e trabalho manual, incorpora a formação

---

213 ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa; FERREIRA JR., Amarilio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p.87-108, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46739 . Acesso em: 20 nov. 2022.

214 ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. A escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005-2019). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13466 . Acesso em: 20 nov. 2022.

215 ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa; FERREIRA JR., Amarilio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p.87-108, dez. 2021. p. 98. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46739 . Acesso em: 20 nov. 2022.

216 Ibid. p. 98.

217 Ibid. p.98

218 Ibid.

219 ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. A escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005-2019). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13466 . Acesso em: 20 nov. 2022.

comunitária e histórica, aliando o conhecimento das culturas bolivianas à cultura universal, de forma que os e as estudantes consigam detectar suas vocações para os estudos superiores e também introduzir-se nas atividades socioprodutivas da comunidade[220]. Assim, nos primeiros quatro anos há a *Formación Técnica Tecnológica General*, para os conteúdos básicos; e nos dois últimos, a *Formación Técnica Tecnológica Especializada*, onde os estudantes escolhem suas especialidades, dentre as potencialidades produtivas da região disponíveis em cada escola e saem com o diploma de *Bachiller Técnico Humanístico*, aliado ao *Técnico Medio*[221].

São exemplos das áreas e especialidades do bacharelado[222]: Gestão Institucional Participativa – Gestão Comunitária Institucional, Gestão em Crédito e Caixa, Gestão Social e Cultural, Gestão de Empreendimentos Socioprodutivos, Gestão em Turismo Comunitário, Gestão em Redução de Riscos e Adaptação às Mudanças Climáticas; Preservação da Vida – Saúde Comunitária e Medicina Tradicional, Manejo e Cuidado da Terra e do Território, Esportes e Recreações; Segurança e Soberania Alimentar – Criação e Cuidado de Animais, Agroecologia Florestal, Transformação de Alimentos, Gastronomia; Construções Civis – Desenho de Obras Civis, Construções e Manutenção de Obras Civis, Topografia e Geodesia; Energia, Hidrocarbonetos e Mineração – Mineração e Metalurgia Sustentáveis, Hidrocarbonetos: Petróleo e Gás, Energias Alternativas; Arte e Artesanato – Cerâmica e Alfaiataria, Tecido, Telar, Cestaria e Macramé, Joalheria, Prataria, Ouriversaria, Selaria, Manufatura em Couro, Manufaturas, Têxteis, Confecções, Floricultura, Música e Construção de Instrumentos; Transformação Tecnológica – Química e Processos Industriais, Mecatrônica e Robótica, Sistemas Autômatos, Mecânica Industrial, Movelaria em Madeira e Metal; Manutenção de Equipamentos e Sistemas – Mecânica Automotiva, Eletrônica e Telecomunicações, Eletromecânica, Eletricidade; Sistemas Informáticos – Sistemas de Informática, Manutenção de Equipamentos de Informática.

De acordo com Araújo e Ferreira Jr[223], o número de diplomas em *Bachiller Técnico Humanístico* em 2009 foi de 96.119 e em 2018 alcançou 193.921, de acordo com *o Ministerio*

[220] ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa; FERREIRA JR., Amarilio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p.87-108, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46739 . Acesso em: 20 nov. 2022.

[221] Ibid.

[222] ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. A escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005-2019). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13466 . Acesso em: 20 nov. 2022.

[223] ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa; FERREIRA JR., Amarilio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p.87-108, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46739 . Acesso em: 20 nov. 2022.

de Educación. Ainda, de acordo com os autores[224], a cobertura subiu de aproximadamente 81% para 95%, ou seja, aproximadamente 14%, em relação à *Educación Primaria Comunitaria Vocacional;* e mais de 17%, em relação à *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. O número de professoras e de professores da *Educación Inicial en Familia Comunitaria* cresceu 89,68% e da *Educación Secundaria Comunitaria Produtiva*, 119, 73%.

Além disso foram criados *Institutos de Lengua y Cultura*, que publicaram alfabetos de diversos povos e materiais para o ensino de línguas, além dos Currículos Regionalizados, sendo, até o momento da pesquisa de Araújo os: *Aymara, Quechua, do Pueblo Afroboliviano, Guaraní, Tsiman, do Pueblo Movima, Mojeño Ignaciano, Chiquitano, Itonama, Tacana, Machineri, do Pueblo Yaminawa, Moré, Cavineño, do Pueblo Mojeño Trinitário, Guarayo, Tapiete, da Nación Uru, do Pueblo Ese Ejja, Mosetén, Yuracaré, do Pueblo Sirionó, do Pueblo Auoreo, do Pueblo Baure, Leco, Chácobo, do Pueblo Canichana, do Pueblo Weenhayek, do Pueblo Maropa,* e, finalmente*, da Nación Bia Yuqui*.

***

Carmen Osuna é licenciada em História, com dupla especialidade (Antropologia da América e História da América), pela *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, mestre em Estudos Ameríndios pela mesma universidade e doutora em Antropologia Social e Cultural pela *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*, Espanha. Escreveu o texto *Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural* [225], com base em seu trabalho de campo na Bolívia, de 2008 a 2010, que desencadeou a tese doutoral *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*[226].

Em seu trabalho de campo, Osuna[227] entrevista técnicos do Ministerio de Educación, integrantes *dos Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOs)*; gestores/as,

[224] ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa; FERREIRA JR., Amarilio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p.87-108, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46739 . Acesso em: 20 nov. 2022.

[225] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[226] NEVADO, Carmen Osuna. *Perspectivas actuales de la educación intercultural en Bolivia*. Tese (Doutorado em Antropologia Social e Cultural) – Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, 2011.

[227] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013,

professores/as e familiares de duas escolas, buscando a relação entre "o próprio" e "o alheio" ao indígena, no contexto da *Revolución Educativa*, no que se refere ao currículo e à prática escolar.

A *Revolución Educativa* é como ficou conhecida a etapa entre a elaboração do anteprojeto da *Ley nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez*", a publicação da lei e dos documentos subsequentes, bem como a implementação destes. Dentre outros princípios, a *Revolución Educativa* tem como base um processo de descolonização para construção de "sociedades mais equitativas e justas"[228] e busca "pôr fim às fronteiras étnicas"[229].

Segundo a autora[230], em 2006, formou-se a *Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana*, composta de 22 representantes de diversas instituições, que elaborou o anteprojeto de lei, levando em conta documentos anteriores, como a proposta educacional dos povos indígenas e originários da Bolívia, o *Livro Verde*. Aprovado o anteprojeto, os *CEPOs* deram início à recuperação e sistematização dos saberes e conhecimentos de cada povo para elaboração de currículos regionalizados, complementares ao Currículo Base. Essa complementaridade seria um dos pilares da nova educação intercultural, por incluir em todo sistema educativo, inclusive na área urbana, os conhecimentos das nações indígenas junto aos universais, corrigindo o erro da Reforma Educacional de 1994, que destinou a educação intercultural bilingue, apenas às áreas rurais[231].

Osuna[232] recupera a *Escuela Ayllu de Warisata* que tem se configurado "como uma das melhores experiências de educação indígena existentes e implementadas"[233] a partir das bases e que tem permanecido no ideário boliviano "como paradigma de educação indígena a partir da perspectiva indígena"[234]. O modelo que inspira a *Revolução Educativa*, recebe

---

p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[228] WALSH, Catherine. Introducción: (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial:* Reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar – Abya Yala, 2005. p.13-35.

[229] PATZI, Félix. Aproximaciones teóricas y políticas a los procesos de descolonización de la educación. In: BOLIVIA. Ministerio de Educación y Cultura. *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. La Paz: Fundación AUTAPO – Educación para el Desarrollo, 2007. p. 137-146.

[230] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[231] Ibid.

[232] Ibid

[233] LÓPEZ, Luis Enrique. *De resquicios a boquerones*: La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB Andes – Plural, 2005

[234] BRIENEN, Marten. Por qué Warisata no es lo que parece. In: ROBINS, Nichols. *Cambio y continuidad en Bolivia:* etnicidad, cultura e identidad. La Paz: Plural, 2005. P. 133-150.

crítica de alguns autores, aos quais Osuna[235] destaca Brienen[236], que considera que esta se baseia no *Estatuto para la educación de la raza indígena*, de 1919, que estipulava uma divisão oficial entre o currículo urbano e rural, centrando o currículo do campo na agricultura, arte e artesanato e excluindo matérias acadêmicas como literatura e filosofia deste. E também se remete a López[237] que coloca como finalidade da *Escuela Ayllu de Warisata* a incorporação do indígena ao mercado e sua conversão em produtor semi-industrial e em consumidor.

De acordo com a autora[238], a vocação produtiva dessa escola é um dos princípios do novo modelo educativo, a educação produtiva e territorial que visa fortalecer a gestão do território pelos povos indígenas. Para isso o currículo precisaria estar ligado às vocações e às cadeias de produção do território, "dissolvendo as fronteiras entre as instituições educativas e o entorno socio-comunitário produtivo"[239]. Também considera que *o próprio* e *o alheio* estão presentes quando é proposto que saberes, conhecimentos e práticas produtivas ancestrais se tornem articulados com os conhecimentos tecnológicos ocidentais[240].

Em sua pesquisa de campo, em novembro de 2008, a autora entrevista um integrante de um CEPO, que exemplifica dizendo que, se uma comunidade é agrícola, a unidade escolar deve ensinar a solucionar problemas da produção articulando conhecimentos ancestrais com conhecimentos científicos. Ao término da escolaridade, os alunos saem com título de técnicos agropecuários. Na área urbana, como não há espaço para produzir a agricultura, a produção dos alunos são textos, pesquisas, produções literárias. O discurso, então, não supera o ocorrido na Reforma de 1994, nem no *Estatuto para la educación de la raza indígena* de 1919, que restringem o indígena ao meio rural.

Osuna[241] aponta que a ênfase na educação produtiva ligada ao território tem origem na preocupação com a migração do campo para a cidade. Em entrevista, um técnico do

---

235 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

236 BRIENEN, Marten. Por qué Warisata no es lo que parece. In: ROBINS, Nichols. *Cambio y continuidad en Bolivia:* etnicidad, cultura e identidad. La Paz: Plural, 2005. p. 140.

237 LÓPEZ, Luis Enrique. *De resquicios a boquerones*: La educación intercultural bilingüe en Bolivia. La Paz: PROEIB Andes – Plural, 2005

238 238 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

239 BOLIVIA. Ministerio de Educación y Culturas. *Compilado de documentos curriculares:* Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz: MEyC, 2008. p.23.

240 Ibid.

241 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013,

Ministério da Educação diz a autora, que as políticas públicas seguem fomentando a migração e que é preciso frear a desindigenização dos povos[242].

No *I Encuentro Pedagógico Plurinacional*, de acordo com a autora[243], um técnico do Ministério da Educação, exemplificou que, numa comunidade que cultiva flores, a educação produtiva se dedicaria às técnicas de floricultura, para que os estudantes contribuíssem com a economia familiar e com a sustentabilidade comunitária. Apoiando-se me Mora[244], a autora enfatiza que a educação produtiva não deve ser destinada aos setores pobres e excluídos, mas deve ser parte integral dos processos de ensino e de aprendizagem como parte da filosofia de uma educação transformadora[245]. Osuna[246] afirma que a nova *Ley de Educación* tem recomendado esse tipo de educação para todos os níveis e instituições, porém os discursos dos dirigentes e políticos estão presos a postulados de leis anteriores. Também afirma que a construção do *Currículo Base Plurinacional* parte de seminários de socialização, de encontros pedagógicos, da recuperação de saberes e conhecimentos, do intercâmbio de opiniões e experiências, no entanto, os discursos dos técnicos do Ministério da Educação e outros profissionais continuam a reproduzir preceitos das leis contra os quais querem lutar no processo descolonizador, constituindo-se em um paradoxo.

A autora[247] assinala que durante a sua estada na Bolívia a *Ley de Educación* não havia ainda sido aprovada, mas o *Consejo Educativo Aymara* tentou implementar a nova educação intracultural, intercultural e plurilíngue na cidade de El Alto. Conversando com diretores, a autora explana que a língua era o único componente que estes reconheciam como *próprio* do indígena sem nenhuma ambiguidade. Dessa forma, quando ocorria da população não aceitar o ensino-aprendizagem do *aymara* nas escolas, considerando a aprendizagem da língua um atraso, isso era prova de estar colonizado[248].

p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

242 Ibid.

243 Ibid.

244 MORA, David. Educación técnica, tecnológica, productiva y profesional en América Latina y el Caribe. In: MORA, David; ALARCÓN, Sylvia de. *Investigar y Transformar:* Reflexiones sociocríticas para pensar en educación. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2008. p.197-292.

245 Ibid.

246 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

247 Ibid.

248 Ibid.

Em uma das escolas em que realizou sua pesquisa de campo[249], a aprendizagem da língua *aymara* era obrigatória, assim como o inglês. Os estudantes aprendiam *aymara* com o *yatichiri* (mestre), que usava seus próprios materiais e metodologias, buscando que os estudantes aprendessem a partir de experiências e vivências. As salas observadas foram um quinto e um sexto ano do primário, onde alguns estudantes falavam *aymara* como primeira língua e apenas aprendiam a escrita. Eles cantavam músicas, eram rápidos em suas atividades e ajudavam os colegas. De acordo com o *yatichiri* o problema eram os estudantes maiores, que se envergonhavam das orações em *aymara* e outros rituais[250].

Conta a autora[251], que uma mãe de família disse que a estudante que o *yatichiri* apontava como envergonhada, passava os fins de semana com sua filha mestiça ensinando-lhe a língua, vendo filmes de *aymaras* e em *aymara*. Para a autora a diferença nos modos de entender *o próprio* entre o *yatichiri* e a adolescente era a chave. Os rituais do mestre pertenciam apenas ao seu repertório identitário, enquanto ver filmes e escutar *hip hop* em *aymara* era do repertório adolescente. Inclusive um dos grupos mais relevantes, o *Ukamau y ke*, trazia em suas letras de *hip hop* mensagens de orgulho indígena. Osuna[252] relata que a escola buscava a aprendizagem do *aymara* conectada as tradições, costumes e saberes ancestrais, porém, considera importante não (re)essencializar processos em que seus atores sociais não se sintam representados.

Numa outra narrativa, relata[253] que a escola foi criada para dar acesso aos estudantes das áreas semirrurais de El Alto, destinando 50% das vagas para este. Para que as famílias do campo pudessem pagar uma mensalidade mais baixa, estas poderiam compensar a escola com alimentos para a merenda, ou com trabalho. A inspiração era ter uma escola autossuficiente, como a *Escuela Ayllu de Warisata* por meio de dois eixos: participação das famílias e educação produtiva. Quanto à participação, as famílias tinham como atividade obrigatória trabalhos comunitários e encontros de formação. Nos trabalhos comunitários participavam de tarefas como preparação de material didático, preparação de terreno para a

[249] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[250] Ibid.

[251] Ibid.

[252] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[253] Ibid.

horta, obras, etc. Para a educação produtiva, existiam animais na escola, uma horta e um jardim farmacêutico de responsabilidade dos estudantes, que vendiam os produtos para financiar viagens de estudo e manter parte do processo educativo[254].

Em conversa com Dona Dora, a pesquisadora[255] descreve efeitos inesperados das práticas cotidianas, como o aprofundamento de estereótipos e de desigualdades. Segundo Osuna[256], Dona Dora é uma mulher *aymara* que tem uma pequena propriedade e cultiva verduras e hortaliças. Veste *pollera*, usa tranças, como as Bartolina Sisa (mulheres indígenas originárias) e fala com sua filha em *aymara*. Levanta-se às três da manhã para distribuir seus produtos à outras vendedoras em El Alto. Diz-se feliz trabalhando com a terra, mas não quer a mesma vida para a filha. "Luta por seus direitos e é orgulhosa de sua identidade"[257]. Contou para a pesquisadora, que percebia sua filha atrasada em relação a aprendizagem da língua escrita e Matemática e não achava os materiais adequados. Estava sempre pagando multa por não conseguir cumprir todos os dias seu trabalho na cozinha da escola ou por faltar do trabalho comunitário, o que aumentava suas despesas. Por isso, resolveu tirar sua filha do colégio e matricular em uma escola pública de El Alto. Na escola, deduziram que Dona Dora precisava do auxílio financeiro pago pelo governo para a escola pública[258].

Assim, de acordo com a autora[259], julgou-se como incapaz de avaliar a educação que recebia sua filha, uma mulher, orgulhosa de sua própria identidade e história de vida, que participava de uma organização de mulheres campesinas para lutar por seus direitos, atribuindo-se um estereótipo negativo, por ser originária campesina *aymara*.

Em outro exemplo, a autora[260] menciona as tensões dos encontros formativos , em que a baixa participação de pais e mães era explicada por professores/as como vergonha,

---

254 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

255 Ibid.

256 Ibid.

257 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022. p. 463.

258 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

259 Ibid.

260 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

ou pouca fluidez no espanhol para a leitura e escrita que envolviam algumas atividades de formação; e não pelo julgamento por suas vestes originárias ou pela falta de abertura para o diálogo. A educação, dessa forma, para Osuna[261], ignorava a capacidade de agência de alguns atores sociais, seus discursos, suas razões e circunstâncias e, antes de tudo, a complexidade de suas identidades.

Apoiando-se em Prada[262] a autora afirma que refletir sobre descolonização não é o mesmo que realizar o processo descolonizador que implica em fazer política. Para a autora, "descentralizar o conhecimento hegemônico ocidental que tem subalternizado outras formas de geração de conhecimento"[263] significa dialogar com elas mesmas. O processo de transformação da Bolívia está baseado no descentramento da cultura dominante, mas a cultura dominante em si, tem como objetivo último se manter no poder, o que impede uma transformação radical.

O impedimento da mobilidade, o aprofundamento de estereótipos e, consequentemente, das desigualdades, o não reconhecimento das condições de vidas e da complexidade das identidades indígenas são algumas das contradições percebidas pela autora, em meio ao processo educacional que deveria ser descolonizador[264].

***

Elías Caurey é sociólogo, antropólogo e escritor guarani. Escreve o artigo *Autonomía indígena y currículos regionalizados* [265] em que "analisa o alcance da autonomia indígena originária campesina e dos currículos regionalizados"[266]. Para este trabalho, interessa-me o

[261] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[262] PRADA, Raúl. ¿Qué es descolonizar al Estado? In: BOLIVIA. Ministerio de Educación y Cultura. *Políticas de descolonización de las prácticas educativas*. La Paz: Fundación AUTAPO – Educación para el Desarrollo, 2007. p. 110-118.

[263] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 464.

[264] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[265] 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=S2077-33232013000100003&script=sci_abstract . Acesso em: 15 nov. 2022.

[266] Ibid., p. 36.

trecho que detalha a construção dos Currículos Regionalizados, enquanto o autor destrincha o processo dos Conselhos na construção de propostas para tecer considerações teóricas do porquê da autonomia indígena originária campesina e do currículo regionalizado serem o caminho para a autodeterminação das *Naciones e Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs)*.

Apenas para título de informação com a promulgação da nova *Constitución Política del Estado Plurinacional*[267], para potencializar a plurinacionalidade a lei estabelece a possibilidade de criação de *Autonomías Indígenas Originarias Campesinas*, um "autogoverno como exercício de livre determinação das nações e dos povos indígenas originários campesinos, cuja população compartilha território, cultura, história, línguas e organização ou instituições jurídicas, políticas, sociais e econômicas próprias"[268].

Explica o autor, de acordo com a *Constitución*[269], que para um município se converter em autonomia indígena originária campesina é preciso um referendo e, caso a região indígena originária campesina esteja dentro dos limites de um município, para que esta se estabeleça é preciso aprovação da *Asamblea Legislativa Plurinacional*. No momento da escrita do artigo haviam onze *Autonomías Indígenas Originarias Campesinas*, que se baseavam nos territórios ancestrais, ainda habitados por seus povos e nações.

Com a publicação da *Lei de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*[270], que estabelece como bases da educação a intraculturalidade, a interculturalidade e o plurilinguismo; e como uma das finalidades da educação "a consolidação e fortalecimento da identidade cultural das nações e povos indígenas originários campesinos, comunidades interculturais e afro bolivianas, a partir das ciências, técnicas, artes e tecnologias próprias, em complementaridade com os conhecimentos universais" (Art. 4º), houve a necessidade de construção de dois currículos: o Currículo Base Plurinacional[271], que contempla a

[267] BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

[268] 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=S2077-33232013000100003&script=sci_abstract . Acesso em: 15 nov. 2022. p. 36-37

[269] BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

[270] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[271] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Curriculo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf . Acesso em: 28 out. 2022.

interculturalidade; e o Currículo Regionalizado de cada nação indígena (dentro do qual ainda estão os Currículos Diversificados de cada instituição ou conjunto de instituições), que contempla a intraculturalidade.

O autor assinala que os currículos regionalizados são uma proposta das *Naciones y Pueblos Indígenas Originarios (NPIOs)* e seus *Consejos Educativos de Pueblos Originarios* (CEPOs), que no *Primer Congreso Nacional de las NPIOs*, de 2004, em Santa Cruz de la Sierra, registram o documento que ficou conhecido como *Libro Verde*, que por sua vez, no *Congreso de Educación*, de 2006, em Sucre, dão origem ao anteprojeto da *Ley de Educación nº 070*[272].

Depois disso, os CEPOs, como instâncias de participação social, partiram para o mapeamento dos "saberes e conhecimentos das NPIOs e territorialidade"[273] que permitiram a elaboração dos Currículos Regionalizados. Também investigaram a situação atual da educação intercultural bilingue.

***

Lendo *contracorrente* percebo que a carência de trabalhos no campo *Antropologia e Educação* e também a carência de trabalhos mais atuais, que olhem para o Currículo Base e, principalmente, para os Currículos Regionalizados, seus processos de elaboração nos CEPOs, que são demasiados ricos pelas pistas que os documentos e pesquisas me deram, bem como para o cotidiano de seu uso. A carência dessas observações atuais faz com que os autores busquem apoio em referenciais que não condizem com o momento social e político, muitas críticas, remetem-se, por exemplo, a reflexões, ou do período em que ainda vigorava as normativas da Reforma de 1994, vigentes até o final de 2010 na Educação, ou do período próximo à publicação da *Lei de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*[274].

[272] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020

[273] 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=S2077-33232013000100003&script=sci_abstract . Acesso em: 15 nov. 2022. p. 46

[274] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

O texto de Oyarzo[275], *Demanda Indígena por Derecho a la Educación em Bolivia: Producción y Participación*, *1931-2010*, escrito em 2017, é um texto histórico, que mostra que todas as conquistas indígenas que foram ganhando corpo na Educação boliviana se devem à força do movimento indígena, que foi influenciando as legislações produzidas ao longo do tempo, pelos discursos propagados em meio à sua luta e pela produção intelectual indígena, para além de toda a deturpação do Estado na elaboração das leis. Também mostra toda a importância da *Escuela Ayllu de Warisata* que inspirou a atual legislação.

O texto *Apuntes para un análisis de la Ley Educativa n° 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia,* de Curivil e Pinto[276] é escrito no início de 2020 em tom de alerta de que uma lei não poderia ser revogada em meio a um governo provisório, que tinha o papel apenas de convocar novas eleições; e em período de pandemia, quando não havia a possibilidade de realizar um grande congresso, como exige a lei, envolvendo todos os setores sociais, especialmente o educacional, para elaborar coletivamente a legislação e os documentos curriculares que substituiriam os que estavam em vigor. Em tom, também, de suspeita dos discursos que se levantavam, mesmo no meio educacional, num momento em que a direita assume o poder. No texto, a importância da lei é ressaltada, por meio da recuperação de toda a trajetória de luta dos povos indígenas pelo direito à uma educação condizente com sua língua e cultura, mas a crítica também é construída, em torno da limitação que a gestão estatal impõe aos educadores e às educadoras que respondem mais à administração estatal do que aos tempos e territórios das comunidades indígenas, ao contrário do que ocorria no início da *Escuela Ayllu de Warisata*, que inspira as leis e documentos curriculares em vigência, quando a própria comunidade se autoadministrava, sem a intervenção do Estado.

O texto *O Modelo Educativo Plurinacional: Educação Regular e Organização Curricular na Bolívia,* de Araújo e Ferreira Jr.[277], apresenta parte do importante trabalho feito pro Araújo[278]

[275] OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017, p.35-49. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200004 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[276] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[277] ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa; FERREIRA JR., Amarilio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 3, p.87-108, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46739 . Acesso em: 20 nov. 2022.

em seu doutoramento *A escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005-2019)* e ressalta o avanço alcançado pela Bolívia, após a publicação da *Ley de Educación nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*[279] e, por outro lado, leva-me à perguntas como "Até que ponto o vínculo com a cultura local propiciado pela lei e pelos Currículos Regionalizados são bem-vindos, se os povos originários campesinos, na *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*, só terão acesso aos cursos que permitem a menor ascensão financeira?" e, por outro lado, a conclusão do quão inapropriado é o sistema capitalista para o *Vivir Bien* que busca a Bolívia, por levar, dentre outras, à essas contradições.

O texto da antropóloga Carmen Osuna[280] *Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural* traz outra série de contradições entre os anseios da comunidade indígena e a ação do Estado, promovida por políticos/as, pelos/as técnicos/as do *Ministerio de Educación*, professores/as, gestores/as, que pôr em prática a *Revolución Educativa*. A autora[281] escancara a dicotomização que ainda permanece entre urbano e rural, herança das duas últimas leis de Educação; e o multiculturalismo acrítico, herança da última lei, classificada como neoliberal, já que os discursos dos/as políticos/as, técnicos/as, gestores/as e professores/as reproduzem estereótipos que auxiliam na manutenção do *status quo* e as situações educativas etnografadas nas escolas, ao invés do reconhecimento e da recuperação das culturas indígenas ancestrais, promovem situações que acentuam as desigualdades.

Faço, no entanto, uma ressalva quanto a esta visão propiciada por esse artigo, que transformo em importante documento para esta pesquisa, pois a pesquisa de campo da autora foi desenvolvida entre 2008 e 2010, ou seja, a autora etnografa o momento de transição, anterior a publicação da Ley[282]. Ela descreve o sentimento de estar imersa "no

---

[278] ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. A escola no Estado Plurinacional da Bolívia (2005-2019). 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13466 . Acesso em: 20 nov. 2022.

[279] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[280] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[281] Ibid.

[282] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

momento de mudança e transformação"[283]. Em El Alto, já se tentava pôr em uso o currículo regionalizado que ainda não existia no papel. Com base nos preceitos da *Educación Intercultural Bilingue*? No anteprojeto da *Ley nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"* elaborado pelos/as representantes das comunidades indígenas? Nas reuniões dos CEPOs? Essas são lacunas do documento escrito. No entanto, é visível que o documento curricular ainda em elaboração já se tornava currículo vivo. Os/as educadores/as desenvolviam suas iniciativas excepcionalmente válidas, porém, passíveis de equívocos, equívocos estes que talvez demandassem de mais tempo de discussão, mais formação de professores/as e de gestores/as, mais estudos, mudanças de pensamento e mais investimento, como na implementação da Reforma de 1994, que teve dez anos de investimentos até 2004. Por outro lado, as situações relatadas também me fazem imaginar o preconceito a que as famílias originárias campesinas estão sujeitas a todo momento, mesmo em um país de maioria indígena.

O texto *Autonomía indígena y currículos regionalizados,* do guarani Elías Caurey[284], sociólogo, antropólogo e ativista do movimento indígena é revelador, pois acrescenta a origem do *Libro Verde*, que aparece nos diversos documentos que inventariei como base para o anteprojeto da *Lei nº 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez"*[285] e para a própria *Constitución Plurinacional del Estado*. Por esse artigo descubro que o *Libro Verde* é o alicerce da ideia de Currículo Regionalizado e Diversificado e que sua escrita pertence às *Naciones y Pueblos Indígenas Originarios* que formaliza o documento no *Primer Congreso Nacional de las NPIOs*, de 2004, ou seja, o anteprojeto de 2006, já estava em sua forma embrionária. As *Autonomías Indígenas Originarias Campesinas* que a publicação da nova Constituição formaliza, são formas de organização sociocultural política e geográfica que fazem sentido dentro da filosofia que permeia a legislação vigente e, por elas se explicam a contestação das legislações pela direita urbana e os perigos dos documentos curriculares, expostos como "fracos" quanto aos conhecimentos universais.

[283] OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022. p. 452

[284] 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=S2077-33232013000100003&script=sci_abstract . Acesso em: 15 nov. 2022.

[285] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

Por fim, o rastreio feito no campo dos documentos, sejam eles documentos curriculares, legislações, pesquisas acadêmicas, artigos de ativistas, ou textos jornalísticos, ainda deixa lacunas, que poderiam ou não ser preenchidas pelo trabalho de campo tradicional da pesquisa antropológica, já que toda pesquisa retrata parte de uma realidade, contudo, aponta descobertas diversas para além do registrado nos documentos, principalmente, quanto a Constituição e a Lei de Educação. Parto, agora, para o rastreio dos documentos curriculares em si, no que se refere à Matemática.

***

De acordo com Ribeiro[286], "a arte do fazer da etnografia multilocal consiste em rastrear documentos seguindo o discurso, a metáfora e a trama"[287]. Assim como em sua pesquisa, o meu foco está no âmbito do discurso, termo que para Marcus[288] está relacionado à linguagem, no caso desta pesquisa, a linguagem dos documentos, linguagem esta que pode indicar conflitos e relações de poder[289]. Apoiada neste autor, Ribeiro[290] também reflete sobre a necessária atenção às metáforas e à trama do discurso.

Com base no que sugere Ribeiro[291], rastreio, ao longo deste trabalho, o discurso dos documentos curriculares da Bolívia e, de início, localizo o esforço de resgate às formas de educação anteriores à colonização, ainda que com pouca diversidade entre a história e a geografia das diferentes culturas da época, o que diferencia este texto documental não só de outros documentos curriculares, mas também da maioria dos livros de história da América Latina, que iniciam o seu registro a partir da colonização. Pouco conhecemos a respeito da história anterior à colonização, visto que, na maior parte das vezes, a oralidade é a forma de transmissão da história dos povos indígenas e estes foram e estão sendo cada vez mais dizimados. Aníbal Quijano cita que "[...] a produção histórica da América Latina começa

286 RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p. 9-36.

287 Ibid., p.12.

288 MARCUS, George. Etnografia en/el sistema mundo: el surgimento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, Ciudad de México, v. 11, n.22, p. 111-127, 2001.

289 Ibid.

290 RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A política de identidade do documento curricular do estado do Pará. *Estudios sobre las culturas contemporâneas*, Colima, Ano 3., vol. 26, n. 52, jan./jul. 2021b. p. 9-36.

291 Ibid.

com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que já chegou a nosso conhecimento"[292].

De acordo com João Alberto Steffen Munsberg, Henri Luiz Fuchs e Gilberto Ferreira da Silva[293], os conhecimentos escolares estão baseados na visão da ciência ocidental, da modernidade, baseada nas descobertas de Descartes, ou seja, um conhecimento ideológico-geográfico que "é difundido nos currículos escolares das periferias do mundo moderno eurocêntrico, suplantando a história de grupos e povos culturais que vivem fora desse espectro geográfico"[294].

Baseado numa lei[295] que se apresenta como "descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais"[296]; "Comunitária, democrática, participativa e de consensos na tomada de decisões sobre as políticas educativas, reafirmando a unidade na diversidade"[297]; "orientada à reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários e campesinos, às comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e do *Vivir Bien*"[298], o *Currículo Base* da Bolívia retoma, assim, a educação com base na caça, coleta, pesca, experimentação e prática dos povos das terras baixas, nas expressões têxteis, *kiphus*, memória e oralidade das terras altas, num tempo em que os anciãos eram os educadores e articulavam vida e mundo espiritual. Menciona os incas e os conhecimentos sobre engenharia e astronomia deste tempo longínquo. Em minha leitura, este documento curricular caminha na contramão dos currículos modernos, tendo, por este texto, o povo boliviano se recusado ao apagamento imposto às suas origens.

O texto curricular traz em seu discurso, ainda, um retrospecto da história educacional país, descrevendo os malefícios da colonização e as tantas vezes que os povos indígenas campesinos foram excluídos do sistema educacional, a ponto de criarem escolas ambulantes, escolas clandestinas e o modelo de escola que transcendeu fronteiras

[292] QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

[293] MUNSBERG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. *Religare*, v. 16, n.2, dezembro de 2019, p. 593-614. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085 . Acesso em 02 fev. 2021.

[294] Ibid., p. 596.

[295] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[296] Ibid., art. 3, I.

[297] Ibid., art. 3, II.

[298] Ibid., art. 3, I.

internacionais, a *Escuela Ayllu de Warisata*, que foi queimada, destruída, mas que vive na memória dos/das bolivianos/as e que inspira o novo currículo e modelo de educação.

O discurso do texto curricular, também mostra a força das organizações, sindicatos, movimentos sociais e alguns setores do magistério, que chegaram a impedir que o *II Congreso Nacional de Educación* acontecesse e, em seguida, criam uma comissão que redigiu um documento que inspirou o *Proyeto de Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Perez"*, projeto este que vislumbra o rompimento com as formas de dominação, material, espiritual, de submissão econômica, política, ou cultural. Catherine Walsh[299] diz que:

> Na última década, os movimentos indígenas em países como Equador e Bolívia, não tem só desafiado a noção e a prática do Estado-Nação, mas também, e por meio de uma política diferente, tem invertido a hegemonia branca-mestiça. [...] As histórias (trans)locais e as ações destes movimentos confrontam tanto os legados e as relações do colonialismo interno – o que Rivera Cusicanqui[300] chama de longa duração do colonialismo – quanto os projetos globais do mundo moderno-colonial[301].

No discurso também transparece o desejo de uma educação comunitária, inspirada nos modos de vida indígena, inspirada no *Vivir Bien*, uma educação participativa, com pertinência cultural, social, histórica, intercultural, intracultural e plurilíngue. Sobre a educação comunitária, Mamani[302] coloca que "por comunidade se entende uma unidade para além do social, portanto, [em que] os processos de aprendizagem não podem ser individuais ou isolados do entorno, porque a natureza nos indica que tudo está conectado"[303], devido a vida acontecer numa reciprocidade dinâmica que naturalmente engloba o meio e isso só pode ser compreendido quando se vai além de uma lógica antropocêntrica e se entra em uma lógica comunitária[304], entendendo comunidade como esse todo que se expressa em comunhão, de forma complementar, com vistas à plenitude.

---

299 WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. 90 p.

300 CUSICANQUI, Silvia Rivera. La raíz: colonizadores y colonizados. In: ALBA; BARRIOS (Coords.). Violencias encubiertas en Bolivia. Cultura y política. La Paz: CIP-CA, 1993. p. 26-39.

301 WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. 90 p.

302 MAMANI, Fernando Huanacuni. Educación Comunitaria. *Integra Educativa*, vol. VII, n. 4. p. 159-168. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

303 Ibid.

304 MAMANI, Fernando Huanacuni. Educación Comunitaria. *Integra Educativa*, vol. VII, n. 4. p. 159-168. Disponível em: http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n1/v8n1_a08.pdf. Acesso em: 24 ago. 2023.

Enquanto o *Currículo Base* recorre a interculturalidade como caminho, os currículos regionalizados oferecem a intraculturalidade como via para uma educação com pertinência cultural. Walsh[305] afirma que

> mais que um simples conceito de interrelação, a interculturalidade assinala e significa processos de construção de conhecimentos "outros", de uma prática política "outra", de um poder social "outro, e de uma sociedade "outra"; formas distintas de pensar e atuar em relação à e contra a modernidade/colonialidade, um paradigma que é pensado através da práxis política[306].

No discurso do texto curricular *guaraní*, para pôr em jogo a intraculturalidade se recupera o *arakua* (conhecimento próprio), a experiência transmitida de geração a geração pela memória oral e a cosmovisão guarani de equilíbrio entre o entorno natural, cultural e social. Os valores como honestidade (*jupivae*), unidade (*meteiramiño*), respeito (*moromboete*), reciprocidade (*yopoepi*), são resgatados na família (*cherëtaraete*), comunidade (*cherëtaramombirimivae*) e em relação a outras comunidades (*ñanerëtarareta*), com vistas à convivência harmônica (*tekokavi*) entre as pessoas e com a natureza.

No discurso do texto curricular *qullana aymara*, a filosofia andina é a principal diretriz para mudanças e transformações. O currículo é espaço de ação política, pois, com base nele, as relações e as ações na sociedade se transformam e, dessa forma, o currículo se torna instrumento de resgate dos significados mais profundos de comunidade e de vida comunitária, situando-os socio-politicamente como projeção de um *currículo comunidade-saber-vida comunitária.*

Quando rastreio a metáfora, ou melhor, as expressões metafóricas, mais propriamente, percebo um caminhar no mesmo sentido, seja no *Currículo Regionalizado Guarani*, em que encontro o *motirö* (trabalho coletivo), como sinônimo de avaliação, processo em que se socializa o aprendido entre os familiares e a comunidade para avaliar o alcance das aprendizagens não só dos conteúdos, mas dos valores sociocomunitários; seja no *Currículo Regionalizado Qullana Aymara*, em que encontro a *sayaña*, como princípio curricular, que significa "estar de pé", de onde se parte para se aprender e se desenvolver como pessoa, do local onde se nasce, onde se "está de pé", ou seja, do território e dos conhecimentos daquela territorialidade.

---

305 WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro García. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. 2. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. 90 p.

306 Ibid., p.17.

Assim, rastreio um currículo construído com pertinência cultural, de acordo com a cultura local, com a territorialidade, que vislumbra a comunidade e a elaboração de suas teorias a partir dela.

Rastreando a trama, a história e os efeitos que ela provoca, percebo que houve um movimento de luta para elaboração de um currículo, na qual se enreda um jogo de poder que é político e envolve conflitos. A crescente busca de participação da população indígena da Bolívia para a execução de seus direitos, incluindo o direito à educação, culminou na eleição de um presidente que pudesse representá-la. E a busca por mudanças no Sistema Educacional, dos conselhos e movimentos sociais, tanto impediu a realização do *II Congreso Nacional de Educación*, quanto deu origem ao texto da *Ley de Educación*[307], do *Currículo Base*[308] e, ainda, antes disso, influenciou[309] sobremaneira o texto da nova *Constitución Política del Estado Plurinacional*[310].

Pela *leitura contracorrente*, também observo relação de forças presentes no discurso que circula no entremear do tecido social, à espera da possibilidade de eloquência. Evo Morales se estendeu no poder o que provocou rebeliões de cunho político e militar e padecimento da população devido a estes, após sua a reeleição. À espreita deste momento estava a direita e, logo que ela se erige, levanta-se junto o discurso conservador, que entre outras inflamações, classifica a *Ley de Educación*[311] como retrógrada e pouco útil, por recuperar saberes e conhecimentos indígenas, que fazem parte do passado[312]. O texto de Felipe Curivil e Libertad Pinto[313] é todo escrito para mostrar a luta indígena para chegar a

[307] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[308] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/5.-Curriculo-Base-del-SEP-diciembre-de-2012.pdf . Acesso em: 28 out. 2022.

[309] OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago, vol. 11, n. 2, 2017, p.35-49. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782017000200004 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[310] BOLIVIA. [Constitución (2009)]. *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf >. Acesso em: 11 nov. 2020.

[311] BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

[312] CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[313] Ibid.

esta, que seria um marco legal, mais uma das conquistas fruto de rebeliões que tem custado vidas e que também é valiosa para outros movimentos indígenas da América Latina[314].

Curivil e Pinto[315] falam, no entanto, das limitações da *Ley de Educación*[316] de reproduzir a experiência da *Escuela de Aylly de Warisata*. A *Escuela de Warisata* era autoadministrada, enquanto a educação boliviana continua sob a gestão estatal e seus educadores e educadoras respondem mais à administração estatal do que aos tempos e territórios das comunidades indígenas[317]. O autor e autora[318] afirmam ser necessário descolonizar o próprio Estado e sua gestão pública, para que os/as professores/as a transformação almejada pelas vias pedagógicas[319].

Embora os momentos de pesquisa de Curivil e Pinto[320] e de Carmen Osuna[321] estejam separados por aproximadamente dez anos, sendo o primeiro texto respectivamente, o mais novo, o discurso da dicotomia da educação para o campo e para a cidade ressoa. Apesar dos *Currículos Regionalizados* não se aplicarem apenas à população do campo, o discurso, dos/as dirigentes e professores/as, ainda que preconceituoso e equivocado, contém a denúncia de que os currículos precisam contemplar ciência, tecnologia e produção para além de textos e pesquisas, como sugere um entrevistado de Osuna[322], para a população urbana; e precisam dar mais acesso a outras tecnologias e formas de pesquisa, para a população do campo, permitindo o trânsito/mobilidade.

Nem por isso, o texto curricular é um discurso retrógrado. Ao contrário, é o discurso dos educadores da pesquisa de Curivil e Pinto[323] que é colonizado e expressa, a

---

314 Ibid.

315 Ibid.

316 BOLIVIA. Ley de la Educación n.º 070 "Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Estado Plurinacional de Bolivia, 2010. Disponível em: https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf . Acesso em: 14 ago. 2020.

317 CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

318 Ibid.

319 Ibid.

320 CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p. 82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

321 OSUNA, Carmen. Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia: Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural. *Revista Española de Antropología Americana*, Madrid, vol. 43, n. 2, 2013, p. 451-470. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/REAA/article/view/44019 . Acesso em: 15 nov. 2022.

322 Ibid.

323 CURIVIL, Felipe; PINTO, Libertad. Apuntes para un análisis de la Ley Educativa nº 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez en el escenario actual de Bolivia. *Textura*, Canoas – RS, v. 22, n. 51, jul./set. 2020, p.

etnicidade, "expressão cultural da colonialidade manifesta na categorização e hierarquização étnica"[324]; o racismo – "segregação e discriminação dos 'outros' por parte dos controladores, reforçando a etnicidade"[325]; a novidade "dimensão da modernidade como evidência da superioridade"[326]. Além disso, além da recuperação das culturas ancestrais, reafirmar a identidade e cultura indígena na atualidade carece de mais dedicação no texto curricular e, principalmente, na formação de professores, para que técnicos, dirigentes não continuem reproduzir preconceitos e estereótipos, que acentuam desigualdades.

Outras expressões que aparecem no *Programa de Estudio Primero a sexto Año de Escolaridad*[327], no *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní*[328] e no *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara*[329], como "inclinações produtivas", "economia da felicidade", "consciência produtiva", levam-me olhar para as matemáticas imbuída nestes discursos. Estes pontos do discurso foram os que me causaram maior estranhamento e, tive que fazer um esforço grande para relativizar, visto que minha tendência de crítica curricular me carrega o tempo todo para uma compreensão de educação produtiva como sinônimo de formação de mão de obra barata.

O *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara*[330] traz em seu texto que a formação das Nações e povos Indígenas Originários acontece por meio da ação, do conhecimento, do desenvolvimento e da produção. Mas coloca que é preciso ressignificar o conceito de produção para que a apropriação do excedente e a ganância não sejam princípios orientadores da vida social. Dessa forma, alcança-se a consciência produtiva, que tem caráter intelectual e material. Os projetos produtivos comunitários, neste sentido, surgem de acordo com as vocações produtivas do contexto e são espaços de aprendizagem humanística, numa educação que acontece pela comunidade. No *Currículo Regionalizado de la*

82-102. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5682 . Acesso em: 15 nov. 2022.

[324] MUNSBERG, João Alberto Steffen; SILVA, Gilberto Ferreira da. A interculturalidade como estratégia de aproximação entre pesquisadores brasileiros e hispano-americanos na perspectiva da descolonização. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 45, p. 21-40, jan./abr. 2018. p. 24.

[325] Ibid., p. 24.

[326] Ibid., p. 24.

[327] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. Dirección General de Educación Primaria. *Educación Primária Comunitária Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad.* 2014. 91 p.

[328] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

[329] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 17. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[330] Ibid.

Nación Guaraní[331], o motirö, trabalho em comunidade, visa o bem-estar coletivo, antes do individual, nas esferas social, cultural e econômica. A economia da felicidade, representa a alegria de doar pelo *Vivir Bien* da comunidade. Tem base na reciprocidade, troca e apoio laboral, para fortalecimento da produção.

O *Currículo Base*[332] menciona a dependência e lacuna tecnológica como forma de dominação ideológica estrangeira, que gera a crença na incapacidade de pensar e criar tecnologias. Assim, apresenta o campo de *Tecnologia y productividad* na educação, com o intuito de pensar e produzir tecnologias próprias, que rompam com a dependência econômica, a partir das potencialidades de cada território, das "inclinações produtivas", com respeito à natureza e com vistas a transformação socioeconômica da família, comunidade e região.

A Matemática aparece para desenvolver a capacidade de criar e inovar, dando resposta aos problemas do contexto, ou seja, é compreendida e aplicada a partir do trabalho comunitário e produtivo, com atividades, técnicas e métodos que se delineiam na prática concreta. As situações-problema derivam do contexto, em que formas, medidas, desenhos e números, presentes no contexto social, cultural e natural são parte das experiências da vida cotidiana.

Olhando ao longo da corrente percebo que o ensino se inicia da geometria, pois o entorno natural, cultural e social está envolto de formas. O propósito, segundo os textos curriculares bolivianos etnografados, é o desenvolvimento do pensamento lógico matemático pelas relações construídas a partir da geometria, que desenvolve as capacidades de abstração necessárias para resolução de problemas e compreensão das operações aritméticas. A finalidade é contribuir para a compreensão e explicação de fenômenos sociais e naturais, para a transformação da vida, para a compreensão do caráter histórico da matemática, a partir da interculturalidade e para formar o espírito investigador, interessado na recuperação de saberes e conhecimentos dos diferentes povos.

Na contracorrente, quanto à geometria, questiono a influência de vertentes estadunidenses de defesa da presença da geometria no Currículo. De acordo com a publicação de Gloriana González e Patricio G. Herbst, no *The International Journal for the*

[331]BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

[332] BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. 2012. 62 p.

History of Mathematics Education[333] - *Competing Arguments for the Geometry Course: Why were American High School students supposed to study Geometry in the Twentieth Century?*[334] - que faz o exame histórico da justificativa do curso de Geometria no Ensino Médio estadunidense, há argumentos modais para a presença (isolada) da geometria como disciplina no currículo: o de que "a geometria oferece uma oportunidade para os alunos aprenderem lógica"[335]; o de que ela "ajuda a desenvolver a intuição matemática"[336]; o de que ela "proporciona aos alunos experiências que se assemelham à atividade do matemático"[337]; e o de que ela "permite conexões com o mundo real"[338].

Segundo o autor e a autora[339] há um trânsito desses argumentos ao longo da história da matemática, porém, eles muitas vezes concorrem e/ou se mesclam nos documentos curriculares. Segundo o argumento formal, seria importante estudar geometria, pois esta auxiliava na construção de argumentos. Muito mais importante do que as provas para compreensão dos conceitos matemáticos, era a oportunidade da prática da dedução pelos alunos, pois isso era transferível para outros domínios, "como a leitura de jornais e a participação democrática"[340].

No argumento utilitário[341], a geometria se justificava pelo preparo para o mercado de trabalho. Assim, seriam abordados os tópicos importantes para as futuras profissões dos alunos e das alunas, ou para as necessidades do país nos tempos de guerra. No argumento matemático, a intenção era que os estudantes e as estudantes vivenciassem a atividade dos/das matemáticos/as. Este se subdivide em duas posturas: uma que utiliza geometrias não euclidianas para que se aprenda a lidar com suposições; e outra que incorpora outras geometrias e que está mais próxima do trabalho de matemáticos/as.

O argumento intuitivo[342] defende "a geometria como oportunidade única para os estudantes aplicarem a intuição dos objetos geométricos na descrição do mundo"[343]. Sendo assim, a geometria forneceria "lentes para compreender, experimentar e modelar o mundo

---

333 SCHUBRING, Gert; KARP, Alexander. Competing Arguments for US Geometry. *The International Journal for the History of Mathematics Education*, Bedford, MA, vol. 1, n. 1, 2006, 95 p.

334 GONZÁLEZ, Gloriana; HERBST, Patricio G. Competing Arguments for the Geometry Course: Why were American High School Students Supposed to Study Geometry in the Twentieth Century? *The International Journal for the History of Mathematics Education*, Bedford, MA, vol. 1, n. 1, 2006, p. 7-33.

335 GONZÁLEZ; HERBST, 2006, p. 13. *tradução nossa.*

336 Idem. *tradução nossa.*

337 Ibidem. *tradução nossa.*

338 Ibidem. *tradução nossa.*

339 Ibidem.

340 Ibidem, p. 13, *tradução nossa.*

341 Ibidem.

342 Ibidem.

343 Ibidem, p. 22, *tradução nossa.*

físico, forjando conexões mais fortes entre experiências, intuições, habilidades e noções geométricas"[344], fundindo "o conhecimento empírico sobre objetos físicos e formas abstratas de lidar com esses objetos"[345].

Ao que me parece, todas essas vertentes influenciam esses trechos de construção dos documentos curriculares bolivianos, embora, nos documentos como um todo, fique mais evidente a tentativa de, por meio da inter e da intraculturalidade, recuperar os saberes e conhecimentos dos seus e dos diferentes povos.

Entretanto, a ênfase no início da alfabetização matemática pela geometria nos currículos regionalizados, não anula o trabalho com outros tipos de pensamento (aritmético, de medidas, etc..., sempre vinculados às atividades da vida diária indígena) e se justifica pela forte presença de padrões geométricos na cultura indígena, nas pinturas corporais, nas cestarias, nas cores e tramas dos tecidos, por exemplo.

A respeito do grafismo indígena presente, principalmente nas pinturas corporais, Lux Vidal e Aracy Lopes da Silva, que escrevem sobre Antropologia Estética, refletem sobre a criação artística e a expressão estética dos grafismos produzidos pelos indígenas pelo modo como são representadas, segundo os critérios culturais de cada povo, "a vida social e as relações entre a sociedade, a natureza e o cosmo" (p.279).

Segundo Vidal e Silva[346], na ornamentação corporal, nas manifestações visuais, sob influência dos estudos sobre a cultura material, há fatores de origem teórica e epistemológica. Aquilo que passou a ser chamado de "corporalidade" se transformou em ponto de referência para o estudo das sociedades. Firmou-se, a partir da década de 70, a ideia de que "o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento. Na maioria das sociedades indígenas do Brasil esta matriz ocupa posição organizadora central. A fabricação, decoração, transformação e destruição dos corpos são temas em torno dos quais giram as mitologias, a vida cerimonial e a organização social"[347].

A autora e o autor[348], discorrendo sobre um dos artigos que descreve a arte gráfica Asurini, no livro Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética[349], concluem que,

344 GONZÁLEZ; HERBST, 2006, p. 22. *tradução nossa.*

345 Ibidem, p. 22.

346 VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes. Antropologia estética: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: VIDAL, Lux (org.). *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética.* 2. ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 293 p.

347 SEEGER, A; DA MATTA, R.; VIVEIROS DE CASTRO, E. A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. Boletim do Museu Nacional. Série Antropologia, maio de 1979. n. 39. p. 2-19.

348 VIDAL; SILVA, 2000.

esse povo, em suas representações iconográficas, define parâmetros em função na necessidade de composição infinita. De acordo com eles, "a geometrização infinita do espaço na arte gráfica Asurini mistura domínios cósmicos por meio das abstrações visuais com conteúdo simbólico, como se, por exemplo, a mata e seus seres fossem vistos por intermédio de formas ligadas ao sobrenatural"[350].

De acordo com eles[351] o "mundo" é percebido e expresso, devido às várias sobreposições de domínios cósmicos, dos xamãs e criaturas imaginárias que participam do cotidiano, como recortado, limitado à corporalidade e, ao mesmo tempo, contínuo pela repetição nos diversos entes da cultura: "a arte gráfica recorta-o (o mundo), impõe-lhe limites por meio das dimensões materiais dos suportes onde é aplicada. A continuidade concebida é também a continuidade expressa nos padrões geométricos"[352].

Dessa forma, "a experiência cotidiana e os valores mais tradicionais aparecem nas formas gráficas e, assim, elas se transformam em uma linguagem visual, compartilhada"[353]. que se refere a uma "a expressão visual sintética de uma visão de mundo"[354].

Ou seja, a maioria dos povos indígenas, antes mesmo de conhecerem a palavra geometria e suas origens, marcavam o corpo com padrões geométricos e estéticos, como forma comunicacional, de marcação da cultura, como questionamento do cotidiano, como forma de proteção, dentre muitas outras funções. Talvez não fosse necessário chamar de geometria e extrair as relações desse conhecimento fundado em outro continente de algo que já é matemático, ou melhor, etnomatemático, por si só.

Cristiane do Socorro dos Santos Nery[355], em seu texto, *Educação Intercultural e Etnomatemática: estudo sobre o grafismo indígena*, diz, apoiada em D'Ambrosio, que "a Etnomatemática propõe a adoção de formas não eurocêntricas de se fazer matemática", que,

quando utilizada em contextos culturais específicos, se afasta do modelo hegemônico e revela o encontro de saberes que se presta à resolução de problemas diários e, ao mesmo tempo, evidencia o quanto as práticas sociais se relacionam com as

---

349 VIDAL, Lux (org.). *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética.* 2. ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. 293 p.

350 VIDAL; SILVA, 2000, p. 295.

351 Idem.

352 Idem, p. 285.

353 Idem, p. 284.

354 Idem, p. 288.

355 NERY, Cristiane do Socorro dos Santos. Educação Intercultural e Etnomatemática: estudo sobre o grafismo indígena. Science and Knowledge in Focus, Macapá, v. 2, n. 1, p. 31-47, jun. 2019.

matemáticas utilizadas por esses grupos, sendo, portanto, uma matemática que surge das necessidades inerentes a eles (D'AMBROSIO, 2002)" [356]

Sendo assim, para além da questão da produção, tanto *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní*[357], quanto *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara*[358] guardam intensa relação como território, principalmente por meio da arte e da língua. Na arte, a geometria é muito utilizada, bem como materiais como madeira, argila, fios, plumas, couro, em seu uso social, junto às famílias e comunidades, na produção de cerâmica, cestarias, esculturas em madeira e móveis, arte têxtil, pinturas. A medição em unidades não convencionais, a exploração de instrumentos de contagem e de cálculos e a expressão dos números em língua nativa, a compreensão de sistemas de bases não decimais são recorrentes no trabalho com *Cálculo y Estimación*.

Como se vê, as matemáticas presentes no contexto, são atraentes, inspiram liberdade e criatividade. Clareto e Cammarota[359], falam em desnaturalização da visão majoritária de Matemática – a Matemática maior – e colocam a necessidade de abertura para outros regimes de funcionamento da Matemática, a Matemática menor:

> Matemática maior é algo que se produz numa certa ordem de discurso majoritária e afim a esse modo de pensar e produzir. [...] Uma matemática menor forja um modo de pensar um *underground* da matemática maior: a possibilidade de operar junto à matemática maior, sem se conformar a ela. Operar no seu subsolo. Dito de outro modo, a matemática menor: expressão de forças em movimento de diferenciação no interior da matemática maior. Embora se distingam, matemática maior e matemática menor não chegam a se descolar uma da outra. Não constituem um par dicotômico. O que existe é uma problematização do território existencial da matemática maior. [...] O destino de uma matemática menor não é tornar-se matemática maior. Ao contrário, a matemática menor guarda uma singularidade e engendra seu próprio regime de funcionamento, inventando seus modos de operar, sua linguagem, seus problemas[360].

***

[356] NERY, 2019, p. 34.

[357] BOLIVIA. Asamblea del pueblo guaraní. Mboarakua Guasu Consejo Educativo del pueblo originario guaraní. *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní.* 2016. 129 p. Disponível em: https://urrhh.minedu.gob.bo/biblio/electronic-book/1130. Acesso em: 28 set. 2022.

[358] LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.* 2019. p. 17. Disponível em: http://educa.minedu.gob.bo/assets/img/txt2022/cr/craympri.pdf . Acesso em: 28 set. 2022.

[359] CLARETO, Sônia Maria; CAMMAROTA, Giovani. Professores de Matemática em formação: invenções e (sub)versões. In: D'AMBROSIO, Beatriz; LOPES, Celi Espasandin. (orgs.) Ousadia criativa nas práticas de educadores matemáticos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p.72.

[360] Ibid, p. 70.

VERSÕES

> *Por isso, permita-se-me a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho definido, claro, na memória e que posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história, cultura. Minha terra é dor de milhões, é fome, é miséria, é esperança também de milhões igualmente famintos de justiça. Minha terra é coexistência dramática de tempos díspares confundindo-se às vezes no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade [...]*
> *Por tudo isso, minha terra envolve também o meu sonho de liberdade. (...)*[361]

Ao longo deste trabalho foi possível observar que os documentos curriculares relacionam-se intrinsecamente com os territórios, os povos, suas línguas e suas culturas. Munsberg, Fuchs e Silva[362], colocam eu "a dimensão epistemológica do currículo é uma forma de colonizar"[363] que coloca a periferia às margens e negligenciam os saberes locais, que em muitos casos são orais, presentes em "conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, cosmovisão, organização do trabalho"[364] e, por isso, não se materializam em conteúdos escolares por não entrarem nos currículos.

A Bolívia, nos *Currículos Regionalizados*, rompeu, portanto, com a episteme moderno-colonial, ainda que os conhecimentos ditos "universais" ainda apareçam no *Currículo Base*. E é na organização do sistema produtivo, que o currículo se propõe transformador, a medida que pretende modificar a realidade de uma dada região, alimentando suas inclinações produtivas. A Matemática se apresenta nesse contexto como ferramenta de criação, que pode auxiliar na produção e compreensão das atividades produtivas e da tecnologia. Sandy

[361] FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Paz & Terra, 2019. 256 p.
[362] MUNSBERG, João Alberto Steffen; FUCHS, Henri Luiz; SILVA, Gilberto Ferreira da. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. *Religare*, v. 16, n.2, dezembro de 2019, p. 593-614. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085 . Acesso em 02 fev. 2021.
[363] Ibid., p. 598.
[364] Ibid.

Aparecida Pereira e Elenilton Vieira Godoy[365] colocam que "em uma direção política, a opção decolonial em Matemática pode desarranjar relações de poder, subverter hierarquias e dar visibilidade aos sujeitos, subjetividades, saberes e territórios"[366], tornando-se "instrumento para fortalecer a resistência e a insurgência".

Sobre a Educação Matemática, Felipe Santos Fernandes[367] opção decolonial de Educação Matemática, como desestabilizadora das relações de poder, fortalecedora de vozes, corpos, saberes e territórios, "permitindo-os identificações políticas que escapam à assimilação das identidades produzidas pelas estruturas de poder"[368], bem como questionadora da "hegemonia que coloca a Matemática a serviço dessas estruturas de poder, compreendendo e superando perspectivas que a anunciam como espaço privilegiado do conhecimento e como campo de privilégios do sujeito que a conhece"[369].

Percebe-se, dessa forma, nos documentos curriculares da Bolívia, matemáticas que se expressam na intra e na interculturalidade, porém, assim como afirma Eric Machado Paulucci e Carolina Tamayo Osorio[370] sobre as etnomatemáticaS, convém lidar, "sem firmar fundamentos teóricos, ou formas de se viver/praticar"[371]. Ao contrário, "[i]nstabilizar constantemente nossas certezas de modo que sejam desenvolvidas ciências nômades através dos estranhamentos causados no encontro com o outro"[372].

Porque verdades são sempre parciais, provisórias... São versões.

---

365 PEREIRA, Sandy Aparecida; GODOY, Elenilton Vieira. Decolonialidae na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 19, n. 42, 2023, p. 53-69.

366 Ibid., p. 54.

367 FERNANDES, Felipe Santos. Matemática e decolonialidade: lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21065, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/JYcRVD8kwK4s6ycNFd4P8HM/. Acesso em: 10 ago. 2023.

368 Ibid., p.

369 Ibid., p.

370 PAULUCCI, Eric Machado. [E]tnomatemáticaS: uma discussão acerca do nomadismo. RIPEM, v. 11, n. 2, 2021, pp. 125-152.

371 Ibid., p. 148.

372 Ibid.