

DO MÖTIRO À SAYAÑA: ETNOGRAFIA MULTILocal DE MATEMÁTICAS OUTRAS NOS DOCUMENTOS CURRICULARES DA BOLÍVIA

MARCELA LOPES DE SANTANA¹

UNESP, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-5003-6966>

HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES²

UNESP, BRASIL

<https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>

RESUMO: *Este artigo investiga as matemáticas presentes nos documentos curriculares da Bolívia. Objetiva inventariar os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados das Nações Guaraní (Santa Cruz de La Sierra) e Qullana Aymara (La Paz), mapeando os discursos constitutivos de tais currículos, considerando como se relacionam com a cultura local e constroem políticas de conhecimento próprias. A pesquisa adota a etnografia multilocal para rastrear discursos, metáforas e tramas nos documentos da Educação Primária Comunitária Vocacional. A fundamentação teórica dialoga com a Antropologia Crítica e os estudos decoloniais, permitindo compreender como esses currículos rompem com modelos eurocêntricos e propõem perspectivas pedagógicas enraizadas nos saberes indígenas. Os resultados apontam para a presença de formas outras de conceber currículo e matemática, orientadas pelo Vivir Bien, que integram cultura, território, língua e produção comunitária. Conclui-se que os currículos contribuem para práticas educacionais decoloniais e para a valorização das epistemologias indígenas.*

PALAVRAS-CHAVE: *Currículo; Educação Primária; Educação Intercultural; Decolonialidade; Matemática.*

ABSTRACT: *This article investigates the mathematics present in Bolivia's curricular documents. It aims to inventory these documents, with emphasis on the regionalized curricula of the Guaraní nation (Santa Cruz de La Sierra) and the Qullana Aymara nation (La Paz), mapping their constitutive discourses and analyzing how they relate to local culture and construct their own knowledge policies. The research adopts a multilocal ethnography to trace discourses, metaphors, and plots in the documents of Community Vocational Primary Education. The theoretical framework dialogues with Critical Anthropology and decolonial studies, enabling an understanding of how these curricula break with Eurocentric models and propose pedagogical perspectives rooted in indigenous knowledge. The results highlight alternative ways of conceiving curriculum and mathematics, guided by Vivir Bien, integrating culture, territory, language, and community production. It concludes that these curricula contribute to decolonial educational practices and the valorization of indigenous epistemologies.*

KEYWORDS: *Curriculum; Primary Education; Intercultural Education; Decoloniality. Mathematics.*

¹ Líder do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) e integrante do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC). Coordenadora Pedagógica no Município de Paulínia - SP.

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, câmpus de Presidente Prudente.

SANTANA, Marcela Lopes de; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Do mötiro à sayaña: etnografia multilocal de matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 200-228, set./dez. 2025.

Introdução

As disputas em torno do currículo escolar no Brasil revelam tensões profundas entre a diversidade sociocultural do país e os projetos políticos que buscam homogeneizar os processos educativos. Recentemente, 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” (Brasil, 2017). Apesar do documento reforçar que não é currículo, a obrigatoriedade do seu cumprimento na íntegra, torna-o um currículo único, em um país tão diverso, já que estados e municípios não conseguem fugir das amarras do seu texto na construção de seus documentos curriculares estaduais e municipais. Carmen Teresa Gabriel³ (2015) aponta que as políticas da produção de tal documento afirmam a regulação do campo educacional por uma lógica hegemônica que é a lógica econômica neoliberal. Para ela, “em nome da necessidade de construção de um sistema educacional” (Gabriel, 2015, p. 294) surge um movimento de centralização curricular que fortalece um discurso de nação que é antagônico à pluralidade e à diversidade, ou seja, à noção de heterogeneidade, um discurso de nacional que “apaga e silencia as diferenças culturais” (Gabriel, 2015, p. 293).

Ao contrário do Brasil, a Bolívia, após se configurar um Estado Plurinacional, realizou um processo de reforma curricular, “planificando/implementando currículos regionalizados – coordenado pelo Ministério da Educação juntamente com suas diversas nações e povos indígenas e originários campestres, a partir de um sistema que se caracteriza intracultural, intercultural e plurilíngue” (Gonçalves; Urquiza, 2017, p. 42). São vinte os currículos regionalizados da Bolívia disponíveis hoje.

Assim, em minha pesquisa de doutorado, 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 busquei: Inventariar os documentos curriculares da Bolívia, em especial os currículos regionalizados das Nações *Guaraní* (Santa Cruz de La Sierra) e *Qullana Aymara* (La Paz), mapeando os discursos constitutivos de tais currículos. Para isso, rastreei os 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.

Nesse processo, um documento levava a outros documentos e fui seguindo a trilha de artigos, dissertações, matérias de jornais, que revelavam como os documentos curriculares foram elaborados. Conteve o meu inventário o levantamento destes documentos principais: *Ley n. 70 de la*

³ Cabe ressaltar que a escrita do nome completo dos autores e das autoras é uma decisão intencional, visto que a maioria são brasileiros/as, bolivianos/as e sul-americanos/as e, como opção decolonial, carecem serem reconhecidos/as.

SANTANA, Marcela Lopes de; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Do *môtiro* à *sayaña*: etnografia multilocal de matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 200-228, set./dez. 2025.

Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez” (Bolivia, 2010), *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia* (Bolivia, 2012); *Programa de estudio primero a sexto año de escolaridad, da Educación Primaria Comunitaria Vocacional* (Bolivia, 2014) ; *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní* (Bolivia, 2014); *Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio* (La Paz, 2019). Neste artigo, em virtude do espaço, não explicitarei a leitura feita dos dois primeiros documentos citados.

Como estratégia metodológica da etnografia realizei a descrição densa dos documentos e dos caminhos que fui percorrendo para tecer a etnografia. Evitei quadros, esquemas e outras estratégias empregadas em pesquisas documentais, ao invés disso, detalhando o andar entre papéis tal como descrito nas seções deste artigo. Fiz anotações em caderno e margens de textos impressos sobre as curvas, desvios e retornos realizados ao longo do percurso. Pastas, subpastas, rascunhos e reflexões em arquivos de textos datados também complementam o material que antecede o texto etnografado.

Escolhi me ater nos currículos regionalizados *guaraní*, presente na região de Santa Cruz de La Sierra, e no *qullana aymara*, presentes na região de La Paz, pois estive na Bolívia, nesses dois lugares, observando o espaço social de circulação dos documentos curriculares. Minha estada, junto ao meu grupo⁴, 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, que para serem compreendidos foram investigados ao longo e contracorrente, tendo seus discursos, suas metáforas e suas tramas, identificados nesta compreensão.

Nesta busca, procurei compreender se haviam formas outras de conceber currículo e Matemática, identificando como se constroem os vínculos entre língua, território, cultura, interações sociais e currículo em um país também diverso.

Por isso recorri à antropologia, que “para além de um mero inventário de outras possibilidades de visões de mundo e de formas alternativas da vida social” (Castro, 2016, p. 9) pode ajudar a encontrar “por contraste ou comparação, uma visão mais densa da cultura em que vivemos, do estar-no-mundo que nos é familiar” (Castro, 2016, p. 9).

Conexões

Foi na busca sobre decolonialidade e currículo que encontrei os artigos da autora Joyce Otânia Seixas Ribeiro que me levaram a etnografia multilocal.

⁴ Entes do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC), hoje, Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC) <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/381>> e Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE) <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/786878>>.

Seu pós-doutorado na *Universidad de Playa Ancha (UPLA)*, no Chile, originou o conjunto de três artigos, que inspirou parte desta pesquisa e a revisão de seus objetivos.

No primeiro, Ribeiro (2021a) procura “seguir dois traços da episteme moderno/colonial presentes na política curricular do estado do Pará” (Ribeiro, 2021a), contando com as contribuições de autores do movimento conhecido como *giro decolonial*. A autora coloca que o *giro 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” (Ribeiro, 2021a, 1879), 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 desafio do movimento “tem sido produzir ferramentas analíticas não-eurocêntricas capazes de auxiliar na constituição de uma episteme e uma arte do viver *outra* nesta região” (Ribeiro, 2021a, 1890).

Como *arte do fazer*, Ribeiro (2021a) 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 rastreo de formações culturais em espaços inusitados do *sistema-mundo*, palavra-chave do *giro decolonial*” (Ribeiro, 2021a, 1890) 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 (Marcus, 2001) 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*⁵; e a análise de um documento curricular brasileiro pós-BNCC.

Os dois traços da episteme moderno/colonial em que Ribeiro (2021a) se detém são a estrutura disciplinar e a homogeneização cultural. Durante a discussão do segundo ponto menciona a inferiorização da cultura local, citando Palermo (2014) que propõe teorizar “a partir de outro lugar [...] ousando mapear outras experiências e discursos para a reinterpretação das culturas locais” (Ribeiro, 2021a, p. 1891). A autora também cita a *política de lugar* e a interculturalidade e transculturalidade como realidade da Bolívia, Venezuela e Equador. Orientada por Mignolo (2005), 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” (Ribeiro, 2021a, p. 1892). 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” (Ribeiro, 2021a, p. 1892). Para além da rica e bem articulada análise feita do documento curricular do Pará,

⁵ 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.

SANTANA, Marcela Lopes de; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Do *mõtiro* à *sayaña*: etnografia multilocal de matemáticas *outras* nos documentos curriculares da Bolívia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 200-228, set./dez. 2025.

a autora toca em pontos que me vêm a calhar, como a questão do reconhecimento da cultura local no currículo.

No segundo artigo, Ribeiro (2021b) 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*” (Ribeiro, 2021b, p. 10). 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, porém que “é importante se dar conta da necessidade de rastrear e mapear diferentes cenários de um complexo fenômeno cultural” (Ribeiro, 2021b, p. 10) e considerar que uma etnografia multilocal “é móvel e contingente, sendo possível acionar técnicas variadas para lograr as conexões almejadas” (Ribeiro, 2021b, p. 10). Diz ainda que George Marcus (2001) “aciona o termo discurso para se referir a linguagem, ao texto de um filme ou documento” (Ribeiro, 2021b, p. 10) 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” (Ribeiro, 2021b, p. 10), como recomenda Marcus (2001).

No terceiro artigo, Ribeiro (2021c) 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” (Ribeiro, 2021c, p. 2), materializadas no *DCEPará*. Amplia as informações sobre a etnografia multilocal, que, segundo a autora, apresenta-se como rota promissora para relacionar *sistema-mundo* e cotidiano, importante para a análise cultural contemporânea. O seu surgimento acontece em resposta ao alargamento dos espaços de produção cultural e a etnografia multilocal (Marcus, 2001) é marcada “pela mobilidade e por trajetórias inesperadas, devido a se deslocar do convencional unilocal, para seguir formações culturais em espaços múltiplos” (Ribeiro, 2021c, p. 2). 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*, em estudos que podem incluir discursos, significados, representações, identidades e objetos para rastrear conexões nos cenários móveis do *sistema-mundo*” (Ribeiro, 2021c, p. 2).

Sendo assim, o complemento a todo o conjunto de explicações formuladas por Ribeiro é o primeiro tipo de etnografia multilocal que o autor Marcus (2001) cita, que é a etnografia centrada em uma localidade, mas que recorre ao 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 (Marcus, 2001, p. 111).

Sobre o segundo tipo de etnografia multilocal Marcus (2001) 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 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 (2021a; 2021b; 2021c) e Marcus (2001), 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 eventos⁶. Dentre os autores experientes neste campo está Adriana Vianna (2014), que escreveu sua tese sobre a guarda de menores pela *Justiça da Infância e Juventude* que tramitaram no começo da década de 1990 (Vianna, 2002), 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” (Vianna, 2014, p. 44). Em momentos posteriores, a autora, “provocada a falar e a refletir novamente sobre vicissitudes das etnografias feitas com e a partir de documentos, como muitos antropólogos vêm fazendo há tempos” (Vianna, 2014, p. 45) considerou interessante apresentar breves considerações sobre a estranheza que acomete a antropólogos quando tecem etnografias a partir de material documental, “imagens mais ou

⁶ 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* (Ferreira; Lowenkron, 2020, p. 6).

SANTANA, Marcela Lopes de; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Do *mõtiro* à *sayaña*: etnografia multilocal de matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia. *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 200-228, set./dez. 2025.

menos explícitas que parecem rodear e assombrar o campo de significados do trabalho etnográfico” (Vianna, 2014, p. 45).

Vianna (2014) descreve os desassossegos da etnografia de/com documentos. Segundo a 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” (Vianna, 2014, p. 45). Para ela, limitações de uma etnografia 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:

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 (Vianna, 2014, p. 45-46).

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 *Guaraní* e *Qullana Aymara*. O currículo *Guaraní* 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 estadia, junto ao meu grupo, 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.

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

Nessa busca, encontro Letícia Ferreira e Laura Lowenkron (2020). Segundo as autoras, a partir da “noção pós-moderna da etnografia como um texto”, acionada por James Clifford e George Marcus (1986), 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” (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 18).

Lowenkron e Ferreira (2020), 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* (Zeitlyn, 2012) e *ao longo da corrente* (Stoler, 2009). De acordo com as autoras, apoiadas em Zeitlyn (2012), a leitura de arquivos *contracorrente*, “isto é, subvertendo os modos de entendimento imaginados e pretendidos pelas racionalidades administrativas que produzem e mantêm tais acervos documentais” (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 21) leva a “escavar vozes subalternizadas e silenciadas, resgatar ações (ou agências), percepções e pequenos gestos de resistência daqueles situados à margem dos registros oficiais” (Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 21). 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 (2012), “acesso mediado para aquilo que documenta” (Hull *apud* Lowenkron; Ferreira, 2020, p. 20), conferindo, como sugere Ann Laura Stoler (2002) “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 *Educación Primaria Comunitaria 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.

Inventário: da “Leitura ao longo da corrente”

Como dito anteriormente, além da *leitura ao longo da corrente* dos documentos que inicio nesta seção, foram feitas a leitura da *Ley n. 70 de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”* (Bolívia, 2010) e do *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia* (Bolívia, 2012). No entanto, estes fazem parte da *leitura contracorrente*, para que o leitor compreenda as nuances da elaboração destes e do movimento de luta que as antecedem.

Recuperando os antecedentes do *Currículo Regionalizado de La Nación Guaraní* (Bolivia, 2016) observa-se que o texto curricular levanta os quatro séculos de lutas e de resistências da Nação que, apesar do extermínio, continua a viver no território herdado ancestralmente. Durante muito tempo, difundiu-se que não havia educação entre estes povos, quando esta, apenas, era ministrada dentro das famílias, já que sempre houve “a formação das novas gerações para viverem bem em comunidade”.

Durante a República, no que ficou conhecido como *Masacre de Kuruyuki* (1892), o povo *Guaraní* defendeu seu território de latifundiários e governantes, mas depois de silenciado pelos *karaís* (descendentes de espanhóis), passou a se esconder e negar sua própria identidade, recusando sua língua, tradições e culturas, o que se repetiu por muitas gerações (Bolivia, 2016).

Na década de 1990 a Nação ressurgiu, por iniciativa de seus líderes originários (*Mburuvicha Reta*), autoridades máximas da área e da comunidade, que com a cooperação de instituições não-governamentais tomam “a Educação [...] como entidade libertadora de toda opressão”. Assim, na *Asamblea del Pueblo Guaraní (APG)* se reivindicou uma nova geração que não fosse discriminada e humilhada por ser *Guaraní*, que pudesse se comunicar em sua língua em qualquer parte do país e, ainda, que o idioma *Guaraní* fizesse parte do ensino em todas as escolas do território. Essa demanda se transformou na política educacional de *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*, que posteriormente foi avaliada como pouco implementada (1998), mesmo existindo enquanto lei (Bolivia, 2016).

Acirra-se, então, a luta por um Estado Plurinacional, em decorrência da luta das *Naciones e Pueblos Indígenas Originarias Campesinas*, que elaboram 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 eixo de discussão e propõe-se o *Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo* modelo de economia plural que opera sob os princípios de igualdade, redistribuição, reciprocidade, equilíbrio, complementaridade, solidariedade, justiça e transparência. Nasce a nova *Ley de Educación*, a nova Constituição e os Currículos (Bolivia, 2016).

São princípios e valores do *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní: Ñande Reko* (Nossa Cultura), pilares que sustentam a cultura *Guaraní*, 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 (*yoparareko*), o desapego manifestado na afeição pela natureza e pelas pessoas, na ação sem egoísmo e no viver juntos como família (*tētara*). *Meteĩramiño* (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 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 (Bolívia, 2016).

O fundamento epistemológico, baseia-se na *arakua* (conhecimento próprio), a experiência transmitida de geração a geração, o que se faz pela memória oral. O fundamento filosófico é o de que o mundo é um todo holístico, dinâmico e complementar, que inter-relaciona natureza, ser humano e cosmos. Como fundamento político-ideológico se almeja manter identidade, autonomia, território e recursos naturais. Como fundamento psicológico se aplica a abordagem psicossocial, levando em conta que os povos indígenas originários “têm conhecimentos os quais só se pode acessar mediante sonhos e visões, ao final de certos processos de aprendizagem”. Como fundamento cultural considera-se que a cultura *Guaraní* “são todos os elementos identitários que o homem e a mulher *Guaraní* carregam, a particularidade de ver e compreender o processo do ciclo da sua própria vida, da comunidade e da natureza, focados no *Ñandereko*”. 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. 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 (Bolívia, 2016).

Como objetivos o *Currículo Regionalizado Guaraní* (Bolívia, 2016) estabelece: Disseminar a visão filosófica de *Ivi Maraëi* (terra sem mal), para promover educação; 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 *Guaraní*; Fortalecer a identidade e pertença dos alunos ao território *Guaraní*; Promover a convivência harmônica das pessoas e da comunidade com a natureza; Formar lideranças para o exercício das autonomias e do autogoverno (Bolívia, 2016).

Os campos de conhecimentos são três: o Campo *Arakua Ñamomirata Vaerä Ñandereko*, que propõe que o currículo regionalizado *Guaraní* aprofunde saberes e conhecimentos a partir de formas próprias e práticas coletivas, criadas e recriadas em conjunto, intergeracionalmente; o Campo *Yaikokavi Päve Ivipo Reta Ndiva*, formas de compreender o próprio ciclo vital, o da comunidade e o da natureza, enraizado culturalmente na identidade *Guaraní*, 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 (Bolívia, 2016).

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 y 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* (Bolivia, 2016).

Adentrando nos planos curriculares do *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* vejo que a matemática não se mostra disciplinarmente demarcada, estando mais eloquente na área curricular *Educación para la transformación del medio/Educación en la producción*, onde aparece nas temáticas curriculares:

Artes/Artesanias - o currículo da *Educación Primaria* propõe o trabalho com figuras e formas geométricas na criação de arte em madeira, argila, fios, couro e plumas. Incentiva-se o diálogo sobre vivências e conhecimentos das famílias, reconhecendo a importância da produção artesanal, agrícola e pecuária na vida *Guaraní*. Também o desenvolvimento de trabalhos manuais com materiais locais (como palmeira, argila e madeira), compreendendo o tempo de produção e os cuidados com os recursos naturais nas produções artísticas. Ainda, a produção de objetos como máscaras da festa areté guasu, cestarias, móveis, tecidos e decorações; e a promoção da oratória e da liderança como parte dos princípios culturais, especialmente em festas, *motirö* e rituais, bem como visitas para observação de lideranças e participação em assembleias (Bolivia, 2016).

Producción y Economía - a proposta envolve práticas produtivas relacionadas aos alimentos-base da Nação *Guaraní*: milho, mandioca, feijões e abóboras. Desde o 1º ano, estimula-se a observação e o envolvimento nas atividades agrícolas, valorizando o *motirö* (trabalho coletivo) e o preparo de alimentos pela comunidade. Os alunos acompanham as etapas de plantio e colheita, compreendem o valor nutritivo dos alimentos e cuidam de hortas escolares e comunitárias. Em anos posteriores, participam da alimentação escolar com produtos nativos, expõem os cultivos locais, e elaboram cartilhas em *Guaraní* com informações sobre sementes nativas, tipos de solo e épocas de produção. No 6º ano, debatem processos de cultivo, comparam técnicas ancestrais e atuais, investigam a rotação de culturas e sistematizam experiências produtivas (Bolivia, 2016).

Cálculo y Estimación - A matemática aparece de forma contextualizada, com atividades que envolvem leitura, escrita e brincadeiras com números em *Guaraní*. São explorados os usos dos números em contextos familiares e comunitários. Trabalha-se com figuras e corpos geométricos presentes em máscaras e ferramentas tradicionais, bem como com estimativas baseadas em conhecimentos ancestrais. Ao longo dos anos, os estudantes aplicam sistemas de medida próprios dos avós para calcular e estimar em espaços como hortas e *chaco*. Utilizam medidas de longitude e superfície para calcular dimensões de espaços como *ipiguasu* e *ipoimivae*. No 6º ano, pesquisam cálculos aplicados a figuras geométricas em tecidos e cerâmicas, sempre com vínculo ao contexto local (Bolivia, 2016).

Tecnología - Propõe atividades voltadas à numeração *Guaraní* e às operações básicas relacionadas às atividades produtivas familiares e comunitárias. Trabalha-se o reconhecimento e a classificação das ferramentas utilizadas no cultivo, na carpintaria, na cerâmica e na produção artesanal, com apoio de especialistas e *arakuaiyas* (sábios anciãos). Os

estudantes investigam o uso e o manejo das tecnologias ancestrais e atuais, elaboram álbuns com registros de trabalhos em cerâmica, entalhes em madeira, couro, tecido e ferramentas do contexto. A partir do diálogo com avós, líderes (*Mburuvicha*) e membros da comunidade, recuperam-se conhecimentos sobre a construção de utensílios e sobre práticas como a elaboração da “*chua, ivirakarua*” e o uso do *avatio* (sistema de coleta de milho). Também são discutidas tecnologias recentes como o arado e o jugo utilizados no *chaco*, e práticas de preparo de solo, tratamento de sementes e controle de pragas, com sistematização em *Guaraní* e aplicação na horta escolar (Bolivia, 2016).

O *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional – Planes y Programas de Estudio* (La Paz, 2019), em seus antecedentes 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”, 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 nessa perspectiva, sendo estas as responsáveis pela formação dos primeiros profissionais para educação de crianças dos centros urbanos. A população indígena de comunidades rurais continuava excluída (La Paz, 2019).

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, 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* (La Paz, 2019).

Quando os relatos desse modelo de educação própria, 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 (La Paz, 2019).

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 (La Paz, 2019).

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. Logo, no entanto, ficam claras as influências do 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 (La Paz, 2019).

Em novembro de 2004, diversas organizações se reuniram em Santa Cruz de La Sierra, no *I Congreso Indígena de Educación* para discutirem 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 Bilingue, a formação de “equipes interdisciplinares para projetar, preparar e implementar currículos para cada povo indígena, considerando suas respectivas cosmovisões, território, língua, usos e tradições”; 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” (La Paz, 2019).

Dentre as reivindicações das NPIOs está a proposta de que a educação seja “comunitária, intracultural, intercultural, produtiva-territorial, descolonizadora, científica, técnica-tecnológica, espiritual e de qualidade”, com orientação para a filosofia andina (La Paz, 2019).

Assim, foram elaboradas diretrizes tendo as diversidades cultural e linguística como ponto de partida para o *Currículo Regionalizado Qullana Aymara*. Conhecimentos e saberes educativos locais e das autonomias indígenas originárias foram levantados pelos CEPOs. Também foram identificados os recursos naturais potenciais e as vocações produtivas de cada região para o alcance do *Vivir Bien* (La Paz, 2019).

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, 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* (La Paz, 2019).

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); e o princípio dos contrários ou a contradição configurada do cosmos, a estrutura cíclica das territorialidades; a *Ayni* (Reciprocidade) como princípio da relação humana com a matéria, que 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 econômicos e regiões ecológicas. A *Muyu* (Rotação) que consiste em conceder direitos e obrigações a qualquer pessoa (La Paz, 2019).

Também a *Tumpa* (Redistribuição); 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; a Territorialidade, suporte físico e simbólico de 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, o alcance do mais alto nível de satisfação na relação com seus pares, com a natureza e o cosmos. Ainda, a ciclicidade, o princípio do retorno do tempo (*Pachakuti*), já que 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 retrospectão ao passado; a participação social, princípio comunitário que cumpre a função de unir e articular o funcionamento social, econômico e político do contexto territorial (La Paz, 2019).

Como características, o Currículo Regionalizado *Aymara* se propõe: comunitário, produtivo-territorial, intra-intercultural e plurilíngue, 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" 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”; e o mundo natural que “engloba o conhecimento de tudo que cerca as pessoas e o relacionamento homem-cosmo-natureza”. 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”. Como fundamentos culturais, o pluriculturalismo, a grande diversidade de pontos de vista, atitudes e práticas utilizadas para aprender a cultura a partir das culturas, “considerando a diversidade como riqueza e não como problema [...] em busca da construção de projetos históricos e sociais” (La Paz, 2019).

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 e membros da comunidade educacional (La Paz, 2019).

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 das pessoas (La Paz, 2019).

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 comprensión 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 (La Paz, 2019).

Artes y Artesanías - propõe o trabalho com figuras artísticas, esculturas, arte têxtil, pintura e cestaria com identidade cultural, observando os diferentes espaços e elementos da comunidade para a criação de artesanato; conversas sobre os têxteis usados na comunidade, classificação de figuras têxteis e apreciação da indumentária de festas, com produção de textos e desenhos sobre esses elementos. Com o avanço nos anos, propõe-se revisão bibliográfica e entrevistas sobre construções tradicionais

como os *chullpares*, participação na construção de casas, elaboração de maquetes de infraestruturas da comunidade, observação e sistematização de características da arquitetura ancestral e construção de estruturas com materiais naturais. No 6º ano, aprofunda-se os conhecimentos sobre o tratamento da lã, confecção de tecidos e cerâmicas, construção de embarcações e ambientes, com produção de objetos artísticos com valor agregado, por meio de desenho e pintura com materiais do contexto local (La Paz, 2019).

Producción - observação e participação em sistemas produtivos baseados na economia de reciprocidade, incentivo ao reconhecimento de trabalhos realizados em diferentes épocas do ano, funcionamento do trabalho coletivo e de práticas de distribuição de tarefas nas comunidades. A produção agrícola, de gado e de têxteis é proposta de abordagem a partir da lógica do *motirö*, com destaque para a complementaridade e a partilha entre famílias. As atividades sugeridas incluem desenhos, textos, calendários agrícolas, participação em feiras escolares e registro audiovisual sobre os sistemas de produção nos vales, terras altas e trópicos. Também a observação de cerimônias e festas em que são dados e recebidos produtos e presentes, para reflexão sobre a produção de afetos e o valor cultural da reciprocidade. No 6º ano, são propostas a organização de debates, oficinas e a produção de textos reflexivos comparando o sistema capitalista com a economia de reciprocidade, bem como a discussão sobre a rotação do ciclo agrícola e a organização do trabalho, valorizando as vocações produtivas do contexto local conforme os pisos ecológicos (La Paz, 2019).

Cálculo y estimación - trabalho com signos e símbolos matemáticos, noções geométricas da comunidade e observação de contextos como o plantio, perdas e feiras. Construção de problemas de raciocínio lógico aplicados à realidade, identificação e classificação de formas geométricas presentes nos elementos naturais e produção de figuras geométricas do próprio entorno. Exploração de medidas próprias, como peso, altura, volume, distância e quantidade, com base na observação de atividades sociocomunitárias e uso da *yupana* e outros instrumentos ancestrais. Sistemas numéricos *Aymara* (binário, quinário e decimal), e, em diálogo com os mais velhos, comparação e aplicação de medidas usando objetos do contexto. Participação em feiras semanais e anuais, com práticas de equivalências de economia de reciprocidade. Construção de tabelas com medidas ancestrais e observação de usos de quantidade, peso e troca de produtos nas feiras. No 6º ano, sugere-se a representação de dados e registros em gráficos de cálculo e estimativa andina, refletindo sobre saberes e conhecimentos originários (La Paz, 2019).

Tecnología - o currículo propõe o trabalho com a tecnologia ancestral expressa em esculturas, tinturas, cerâmica e no processo de transformação do *chuño*, com registros em desenhos, textos e participação em feiras educativas. Indica o uso de ferramentas tecnológicas têxteis ancestrais, o diálogo com artesãos e a análise de cores, formas e figuras vinculadas à produção local. Também a valorização dos materiais tecnológicos da região por meio de narrativas orais em língua originária, exposição e representação gráfica de instrumentos têxteis e agrícolas. Prevê-se a compilação dos processos de desidratação de tubérculos em diálogo com sábios e sábias, o reconhecimento de técnicas e tecnologias aplicadas às atividades produtivas

escolares, familiares e comunitárias. Sugere visitas a espaços de conservação e armazenamento de vegetais, têxteis, cereais, minerais e animais, com feiras expositivas sobre processamento e conservação de alimentos. No 6º ano, o currículo trata da transformação de produtos conforme os pisos ecológicos e o potencial produtivo regional, articulando técnicas de processamento e conservação em complementaridade com a *Madre Tierra* (La Paz, 2019).

Rastreio: leitura contracorrente

De acordo com Ribeiro (2021b), “a arte do fazer da etnografia multilocal consiste em rastrear documentos seguindo o discurso, a metáfora e a trama” (Ribeiro, 2021b, p.12). Assim como em sua pesquisa, o meu foco está no âmbito do discurso, termo que para Marcus (2001) está relacionado à linguagem, no caso desta pesquisa, a linguagem dos documentos, linguagem esta que pode indicar conflitos e relações de poder (Marcus, 2001). Apoiada neste autor, Ribeiro (2021b) também reflete sobre a necessária atenção às metáforas e à trama do discurso.

Com base no que sugere Ribeiro (2021b), 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 (2005) cita que “[...] a produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que já chegou a nosso conhecimento”.

De acordo com João Alberto Steffen Munsberg, Henri Luiz Fuchs e Gilberto Ferreira da Silva (2019), 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” (Munsberg, Fuchs, Silva, 2019, p. 596).

Baseado numa lei (Bolívia, 2010) que se apresenta como “descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais” (Bolívia, 2010, art.3, inciso I); “comunitária, democrática, participativa e de consensos na tomada de decisões sobre as políticas educativas, reafirmando a unidade na diversidade” (Bolívia, 2010, art.3, inciso II); “orientada à reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários e camponeses, às comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e do *Vivir Bien*” (Bolívia, 2010, art.3, inciso I), o *Currículo Base* (Bolívia, 2012) 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 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 *Proyecto 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 (2014) 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 chama de longa duração do colonialismo – quanto os projetos globais do mundo moderno-colonial (Walsh, 2014, p. 24).

No discurso também transparece o desejo de uma educação comunitária, inspirada nos modos de vida indígena, guiada pelo *Vivir Bien*, uma educação participativa, com pertinência cultural, social, histórica, intercultural, intracultural e plurilíngue. Sobre a educação comunitária, Mamani (2015) 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” (Mamani, 2015), 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 (Mamani, 2015), entendendo comunidade como esse todo que se expressa em comunhão, de forma complementar, com vistas à plenitude.

Enquanto o *Currículo Base* (Bolívia, 2012) recorre a interculturalidade como caminho, os currículos regionalizados (Bolívia, 2016; La Paz, 2019) oferecem a intraculturalidade como via para uma educação com pertinência cultural. Walsh (2014) afirma que

mais que um simples conceito de inter-relação, 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 (Walsh, 2014, p. 17).

No discurso do texto curricular *Guaraní* (Bolivia, 2016), 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 *Guaraní* de equilíbrio entre o entorno natural, cultural e social. Os valores como honestidade (*jupivae*), unidade (*meteiramiño*), respeito (*moromboete*), reciprocidade (*yopoepi*), são resgatados na família (*cherëtarate*), 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*, (La Paz, 2019) 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 Guaraní* (Bolivia, 2016), 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* (La Paz, 2019), 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.

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*, do *Currículo Base Bolivia*, e, ainda, antes disso, influenciou sobremaneira o texto da nova *Constitución Política del Estado Plurinacional* (Oyarzo, 2017).

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 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* (Bolivia, 2010) como retrógrada e pouco útil, por recuperar saberes e conhecimentos indígenas, que fazem parte do passado (Curivil; Pinto, 2020). O texto de Felipe Curivil e Libertad Pinto (2020) é todo escrito para mostrar a luta indígena para chegar a 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.

Curivil e Pinto (2020) falam, no entanto, das limitações da *Ley de Educación* de reproduzir a experiência da *Escuela de Ayllu 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 (Curivil, Pinto, 2020). O autor e autora afirmam ser necessário descolonizar o próprio Estado e sua gestão pública, para que os/as professores/as a transformação almejada pelas vias pedagógicas (Curivil; Pinto, 2020).

Embora os momentos de pesquisa de Curivil e Pinto (2020) e de Carmen Osuna (2013) 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 (2013), 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 (2020) que é colonizado e expressa a etnicidade, “expressão cultural da colonialidade manifesta na categorização e hierarquização étnica” (Munsberg; Silva, 2018, p. 24); o racismo – “segregação e discriminação dos ‘outros’ por parte dos controladores, reforçando a etnicidade” (Munsberg; Silva, 2018, p. 24); a novidade “dimensão da modernidade como evidência da superioridade” (Munsberg; Silva, 2018, p. 24). 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 reproduzindo preconceitos e estereótipos, que acentuam desigualdades.

Outras expressões que aparecem no *Programa de Estudio Primero a sexto Año de Escolaridad* (Bolivia, 2014), no *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* (Bolivia, 2016) e no *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara* (La Paz, 2019), 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 exigiram um esforço de relativização, 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* (La Paz, 2019) traz em seu texto que a formação das Nações e Povos Indígenas Originários (NPIO) 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 Nación Guaraní* (Bolivia, 2016), 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* (Bolivia, 2012) 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 à 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 History of Mathematics Education (Schubring; Karp, 2006) - *Competing Arguments for the Geometry Course: Why were American High School students supposed to study Geometry in the Twentieth Century?* (González; Herbst, 2006) - 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” (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*); o de que ela “ajuda a desenvolver a intuição matemática” (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*); o de que ela “proporciona aos alunos experiências que se assemelham à atividade do matemático” (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*); e o de que ela “permite conexões com o mundo real” (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*).

Segundo o autor e a autora 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” (González; Herbst, 2006, p. 13, *tradução nossa*).

No argumento utilitário (González; Herbst, 2006), 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 (González; Herbst, 2006) defende “a geometria como oportunidade única para os estudantes aplicarem a intuição dos objetos geométricos na descrição do mundo” (González; Herbst, 2006, p. 22, *tradução nossa*). Sendo assim, a geometria forneceria “lentes para compreender, experimentar e modelar o mundo físico, forjando conexões mais fortes entre experiências, intuições, habilidades e noções geométricas” (González; Herbst, 2006, p. 22, *tradução nossa*), fundindo “o conhecimento empírico sobre objetos físicos e formas abstratas de lidar com esses objetos” (González; Herbst, 2006, p. 22, *tradução nossa*).

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” (Vidal; Silva, 2000, p.279).

Segundo Vidal e Silva (2000), 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” (Seeger; Da Matta; Viveiros de Castro, 1979).

Vidal e Silva (2000), discorrendo sobre um dos artigos que descreve a arte gráfica Asurini, no livro *Grafismo Indígena: Estudos de Antropologia Estética* (Vidal, 2000), concluem que, esse povo, em suas representações iconográficas, define parâmetros em função na necessidade de composição infinita. Segundo 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” (Vidal; Silva, 2000, p. 295).

De acordo com eles 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” (Vidal; Silva, 2000, p. 285).

Dessa forma, “a experiência cotidiana e os valores mais tradicionais aparecem nas formas gráficas e, assim, elas se transformam em uma linguagem visual, compartilhada” (Vidal; Silva, 2000, p. 284). que se refere a uma “a expressão visual sintética de uma visão de mundo” (Vidal; Silva, 2000, p. 288).

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 (2019), 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” (Nery, 2019, p. 34) 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 matemáticas utilizadas por esses grupos, sendo, portanto, uma matemática que surge das necessidades inerentes a eles (D'Ambrosio, 2002)⁷.

Sendo assim, para além da questão da produção, tanto *Currículo Regionalizado de la Nación Guaraní* (Bolivia, 2016), quanto *Currículo Regionalizado de la Nación Qullana Aymara* (La Paz, 2019) 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 (2015), 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 (Clareto; Cammarota, 2015, p. 70).

⁷ Nery, 2019, p. 34.

Versões

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 (2019), colocam eu “a dimensão epistemológica do currículo é uma forma de colonizar” (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 598) 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” (Munsberg; Fuchs; Silva, 2019, p. 598) 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, à 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 Aparecida Pereira e Elenilton Vieira Godoy 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”, tornando-se “instrumento para fortalecer a resistência e a insurgência” (Pereira; Godoy, 2023, p. 54).

Sobre a Educação Matemática, Felipe Santos Fernandes coloca a 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” (Fernandes, 2021, p. 13). 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” (Fernandes, 2021, p. 13).

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 sobre as etnomatemáticas, convém lidar, “sem firmar fundamentos teóricos, ou formas de se viver/praticar” (Paulucci; Osorio, 2021, p. 148). Ao contrário, “[i]nstabilizar constantemente nossas certezas de modo que sejam desenvolvidas ciências nômades através dos estranhamentos causados no encontro com o outro” (Paulucci; Osorio, 2021, p. 148).

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

Referências bibliográficas

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.

BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**, 2012.

BOLIVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. Viceministerio de Educación Regular. **Dirección General de Educación Primaria**. Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridad. 2014.

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

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.

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

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.

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

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.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDES, Felipe Santos. **Matemática e decolonialidade**: lados obscuros da modernidade: giros decoloniais pela Educação Matemática. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21065, 2021.

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

_____. **Encontros etnográficos com papéis e outros registros burocráticos.** In: FERREIRA, Leticia; LOWENKRON, Laura. (org.). *Etnografia de documentos: pesquisas antropológicas entre papéis, carimbos e burocracias*. 1. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2020.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015

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.

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.

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

LA PAZ. Consejo Educativo Aymara/ Aymara Yatichawi Ulaqa. **Currículo Regionalizado Nación Qullana Aymara de Educación Primaria Comunitaria Vocacional: Planes y programas de estudio.** 2019.

MAMANI, Fernando Huanacuni. **Educación Comunitaria.** Integra Educativa, vol. VII, n. 4. 2015.

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

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.

MUNSBURG, 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.

MUNSBURG, 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.

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.

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.

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.

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.

PAULUCCI, Eric Machado; OSORIO, Carolina Tamayo. **[E]tnomatemáticaS: uma discussão acerca do nomadismo.** RIPEM, v. 11, n. 2, 2021.

PEREIRA, Sandy Aparecida; GODOY, Elenilton Vieira. **Decolonialidade na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura.** Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática, v. 19, n. 42, 2023.

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.

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.

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

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.

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.

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

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

_____. **Along the Archival Grain: Epistemic Anxieties and Colonial Common Sense.** Princeton: Princeton University Press, 2009.

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.

VIANNA, Adriana. **Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais.** In: CASTILHO, Sérgio Ricardo Rodrigues; LIMA, Antonio Carlos de Souza;

SANTANA, Marcela Lopes de; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. *Do môtiro à sayaña: etnografia multilocal de matemáticas outras nos documentos curriculares da Bolívia.* Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 200-228, set./dez. 2025.

TEIXEIRA, Carla Costa (orgs.). *Antropologia das práticas de poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014.

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

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.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de Sistemas-Mundo: Una introdución**. Tres Cantos, España: Siglo Veintiuno Editores, 2005.

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.

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.

Recebido em: 03/08/2025* Aprovado em: 26/12/2025* Publicado em: 31/12/2025
