



A Educação Matemática na infância boliviana: possibilidades interculturais

Joana Inês Novaes¹

Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto

Harryson Júnio Lessa Gonçalves²

Universidade Estadual Paulista - UNESP

RESUMO

Esse artigo objetiva apresentar a compreensão construída, a respeito da estrutura e da organização da educação infantil proposta pelos documentos curriculares bolivianos, levantando quais aspectos foram delineados em suas orientações para o campo da educação matemática, analisando as possibilidades interculturais apresentadas tanto pelo Currículo Base, quanto pelo Currículo Regionalizado da Nação Aymara, por meio da etnografia de documentos. Os documentos orientam que a educação matemática deve ser desenvolvida a partir de diferentes experiências cotidianas da família e da comunidade, para favorecer o desenvolvimento de sua identidade cultural e linguística no contexto em que vivem. As noções matemáticas destacadas nos documentos devem ser articuladas em conjunto com o idioma materno, contribuindo para o desenvolvimento da língua e do pensamento dentro da cosmovisão originária, de sua história de vida e de seu contexto. Ao olhar para os textos curriculares notei que eles abrem a possibilidade para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, criando um espaço epistêmico a partir dos conhecimentos e saberes elaborados pelas nações e povos do sul global.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Matemática; Interculturalidade; Decolonialidade.

Working with Mathematics Education in Bolivian childhood: intercultural possibilities

ABSTRACT

The aim of this article is to present the understanding of the structure and organization of early childhood education proposed by Bolivian curriculum documents, looking at what aspects have been outlined in their guidelines for the field of mathematics education, analyzing the intercultural possibilities presented by both the Base Curriculum and the Regionalized Curriculum of the Aymara Nation, through the ethnography of documents. The documents state that mathematics education should be developed from the different daily experiences of the family and community, to encourage the development of their cultural and linguistic identity in the context in which they live. The mathematical notions highlighted in the documents should be articulated together with the mother tongue, contributing to the development of language and thought within the original worldview, life history and context. Looking at the curriculum texts, I noticed that they open up the possibility

Submetido em: 03/06/2024

Accito em: 13/06/2024

Publicado em: 21/06/2024

¹ Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8530-2483>. Lattes <http://lattes.cnpq.br/9978466935174646>. E-mail: j.novaes@unesp.br

² Livre-docente em Didática e Currículo pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/326074503358319>. E-mail: harryson.lessa@unesp.br

of developing decolonial thinking, creating an epistemic space based on the knowledge and know-how developed by the nations and peoples of the global south.

Keywords: Early childhood education; Mathematics Education; Interculturality; Decoloniality.

Trabajar la Educación Matemática en la infancia boliviana: posibilidades interculturales

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar la comprensión de la estructura y organización de la educación inicial que proponen los documentos curriculares bolivianos, observando qué aspectos han sido delineados en sus lineamientos para el campo de la educación matemática, analizando las posibilidades interculturales que presentan tanto el Currículo Base como el Currículo Regionalizado de la Nación Aymara, a través de la etnografía de documentos. Los documentos señalan que la educación matemática debe desarrollarse desde las diferentes experiencias cotidianas de la familia y la comunidad, para favorecer el desarrollo de su identidad cultural y lingüística en el contexto en que viven. Las nociones matemáticas destacadas en los documentos deben articularse junto con la lengua materna, contribuyendo al desarrollo del lenguaje y del pensamiento dentro de la cosmovisión, la historia de vida y el contexto originales. Observando los textos curriculares, me di cuenta de que abren la posibilidad de desarrollar un pensamiento decolonial, creando un espacio epistémico basado en los conocimientos y saberes desarrollados por las naciones y pueblos del sur global.

Palabras clave: Educación Parvularia; Educación matemática; Interculturalidad; Decolonialidad.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes criancieiras a visão comungante e oblíqua das coisas (Barros, 2010, p.187).

Falar sobre a infância é falar sobre um tempo pautado pelas primeiras marcas e vivências, da sede que a criança tem de conhecer o mundo que a cerca, explorando, analisando e comparando diversos elementos da sua realidade e contexto, construindo suas “comunhões”, como disse o poeta mato-grossense Manoel de Barros. Nessa fase de descobertas, a criança, desde seu nascimento, é apresentada e inserida em um grupo cultural, com seus costumes e ideias específicas do contexto em que vive e lá desenvolve variadas experiências que estruturarão todo o seu percurso de aprendizagem e desenvolvimento.

Nessas experiências as crianças, desde o nascimento, convivem com as diferentes linguagens, incluindo os elementos matemáticos, participando ativamente de situações que envolvem relações entre espaço e tempo, quantidade, organização de deslocamentos, agrupamentos, etc, e toda essa vivência favorece o desenvolvimento do pensamento infantil articulado com todas as outras linguagens. Portanto, é necessário discutirmos a educação matemática na Educação Infantil articulada com as discussões sobre as políticas educacionais para a infância.

É inegável que a trajetória de uma educação institucionalizada para a criança de 0 a 5 anos, se cruza com as políticas públicas e, particularmente, nas duas últimas décadas, a educação para a primeira infância tornou-se prioridade nas agendas governamentais dos países latino americanos, recebendo as mais variadas denominações: Educação Inicial, Educação Infantil, Educação Parvulária, etc.

Os países da região avançaram na implementação de uma série de políticas educativas e sociais dirigidas à infância, reconhecendo o direito à educação desde o nascimento, incluindo em suas agendas a implantação de reformas educacionais, bem como suas orientações curriculares.

Apesar desse avanço, muitas vezes esses processos de reformas curriculares trazem consigo fundamentos neoliberais, que ignoram as especificidades dos países, inviabilizando a diversidade cultural presente nos contextos (Arce, 2001; Libâneo, 2015).

Porém, as reformas das políticas educacionais bolivianas, iniciadas em meados dos anos 2000, tomaram um caminho diferenciado, pois o próprio estado assumiu uma posição anti-imperialista em todos os âmbitos, o que, também, impactou o desenvolvimento dos documentos curriculares da Educação Infantil.

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa³ de doutorado, e tem como objetivo apresentar a compreensão construída por mim, sobre a estrutura e a organização da educação infantil proposta pelos documentos curriculares bolivianos, levantando quais aspectos foram delineados em suas orientações para o campo da educação matemática, analisando as possibilidades interculturais apresentadas tanto pelo Currículo Base, quanto pelo Currículo Regionalizado da Nação Aymara, por meio da etnografia de documentos.

Na primeira seção, explicitarei brevemente algumas considerações acerca da pesquisa etnográfica com documentos. Na segunda seção, analiso as conversões políticas, sociais e educacionais no Estado Plurinacional da Bolívia, desenvolvidas a partir dos meados dos anos 2000, discutindo as reformas educacionais e políticas bolivianas. A terceira seção dedica-se a apresentar as potencialidades das orientações curriculares bolivianas, para em seguida, na seção final, expor com mais detalhes como a educação matemática é proposta tanto no Currículo Base quanto no Currículo Regionalizado da Nação Aymara analisando os aspectos interculturais presentes nos documentos entremeados por diferentes vozes.

³ Este artigo é um recorte da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- Campus de Bauru, escrita pela primeira autora e orientada pelo segundo autor.

ETNOGRAFAR NOS ARQUIVOS

A entrada no programa de pós-graduação para o processo de doutoramento coincidiu com o início da pandemia em março de 2020, portanto em grande parte da pesquisa, os documentos se tornaram o cenário e o foco da análise, no qual me movi buscando compreender a organização e a proposta da educação matemática presentes nos textos curriculares bolivianos.

Os arquivos se tornaram um terreno etnográfico se apresentando como uma espacialidade múltipla e dinâmica, abrangendo espaço institucional do repositório do Ministério da Educação da Bolívia bem como outras fontes de análise. Para Roque (2022, p.308) “Os repositórios institucionais guardam registros documentais; preservam histórias; revelam coisas que de fato aconteceram. Esses repositórios, contudo, também excluem, escondem ou ocultam; apagam pistas; engendram silêncios [...]” Por esta razão, na pesquisa tanto busquei fatos e informações nos documentos curriculares bolivianos quanto em fontes diversas, estabelecendo diálogos com uma polifonia de vozes.

O que diferencia a etnografia de arquivos de uma pesquisa documental é o processo de imersão que o pesquisador desenvolve no arquivo que se dá de modo similar nas abordagens etnográficas clássicas. Por meio da imersão, construímos uma compreensão mais aprofundada do contexto histórico em que tais documentos foram produzidos, procurando decifrar os discursos e as propostas presentes neles. Os materiais e documentos, nessa etnografia assumem a posição de atores ativos na pesquisa, gerando conhecimento, pois o pesquisador olha para eles como experiências epistemológicas e não como fontes (Stoler, 2002).

Para a antropóloga brasileira Fraya Frehse (2005), a pesquisa no e com os arquivos é um campo bem específico, possui algumas importantes semelhanças, com a noção de "campo" em seu sentido clássico na antropologia: a de um cenário físico no qual o antropólogo realiza, frente a frente com os sujeitos que estuda, a observação participante das práticas culturais cujos significados lhe interessa apreender.

As autoras, Letícia Ferreira e Laura Lowenkron, afirma que a etnografia de documentos exige que o investigador dialogue com as pessoas documentadas, com os suportes gráficos, textuais, sonoros ou audiovisuais, considerando o agenciamento de cada um deles e, ainda ressaltam que diversas vozes podem ser utilizadas enquanto objeto de

análise, visto que tais arquivos foram construídos e mantidos por pessoas, grupos e instituições.

A antropóloga estadunidense Mary Des Chene (1997) afirma que o trabalho com o arquivo possui a potencialidade como um trabalho inerentemente etnográfico, cujas ações envolvem: o registro, reconstrução e interpretação deles, tendo os seus autores como interlocutores, o informante encontra-se no arquivo e precisa ser construído em meio a um diálogo do antropólogo com uma polifonia de vozes.

Mesmo que essas vozes sejam a de um órgão governamental e tenho a compreensão de que um documento organizado e difundido por qualquer governo é também um campo composto por variadas burocracias, com diversos atores e grupos sociais, e por diferentes lógicas de funcionamento e carregam consigo a palavra oficial do estado. Mas, entendo que os documentos, mesmo sendo produzidos pelas burocracias estatais, não devem ser vistos como gerados exclusivamente nelas, e propõem a recriação da burocracia do estado, abordando o documento como resultado das relações de poder que o constituem e o atravessam (Villalta; Muzzopappa, 2011).

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que os documentos produzem mundos sociais, pois guardam relações sociais, saberes e discursos. E, para sua interpretação é preciso ler e analisar outras fontes, como outros textos, notícias da época, fotografias, questionando a materialidade do documento e seu conteúdo, interagindo com o documento e entrecruzando e interpretando os dados de diversas fontes (Frehse, 2005). Construindo, dessa maneira, um diálogo com outras perspectivas, contrastando com os discursos apresentados nos documentos com o contexto de sua produção, os atores envolvidos, o local de seu armazenamento e o acesso a ele.

Portanto, na pesquisa eu estive imersa no “mundo dos papéis” que traziam o registro das normativas e orientações curriculares bolivianas, atenta à polifonia de vozes que se colocaram em constante diálogo comigo gerando reflexões e debates internos. O antropólogo Mateus S. Hull (2012), declara que é preciso olhar através dos documentos; ou seja, ir além das palavras que ali estão expressas e, também, para as que não estão ali, os silêncios, as palavras não ditas.

Assim, como Valente (2023, p.19) vi a necessidade de se adentrar nos bastidores de tanto da legislação quanto da produção curricular para “abrir as caixas pretas”, com o objetivo de se conhecer as dinâmicas e os processos desencadeados. Esse movimento nos

leva à produção de novos saberes para a educação matemática no campo do ensino e da formação de professores. Ainda, segundo o autor, para abrir as “caixas pretas”, é preciso retroceder a tempos anteriores a seu fechamento, olhando para os estudos e fatos que levaram à sistematização de uma proposta nos termos em que ela se consolidou como documento oficial de referência para o ensino.

E foi isso que fiz, antes de olhar para os textos curriculares, retrocedi alguns anos para construir uma compreensão a respeito do panorama político, social e educacional da Bolívia nos últimos 20 anos e que apresentarei brevemente na próxima seção.

CONVERSÕES POLÍTICAS, SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO ESTADO PLURINACIONAL DA BOLÍVIA

Na eleição presidencial de 2006, Evo Morales se elegeu o primeiro presidente de etnia indígena, a partir desse fato histórico, diversas ações foram desenvolvidas para a refundação do estado boliviano, iniciando pelo reconhecimento da plurinacionalidade do país, o que impactou inclusive sua nomenclatura. Portanto, a partir da promulgação da nova constituição em 2009, o país passou a ser denominado de Estado Plurinacional da Bolívia. A abertura do texto constitucional reconhece a sua formação plural

[...] El pueblo boliviano, de composición plural, desde la profundidad de la historia, inspirado en las luchas del pasado, en la sublevación indígena anticolonial, en la independencia, en las luchas populares de liberación, en las marchas indígenas, sociales y sindicales, en las guerras del agua y de octubre, en las luchas por la tierra y territorio, y con la memoria de nuestros mártires, construimos un nuevo Estado. [...] Dejamos en el pasado el Estado colonial, republicano y neoliberal. Asumimos el reto histórico de construir colectivamente el Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario, que integra y articula los propósitos de avanzar hacia una Bolivia democrática, productiva, portadora e inspiradora de la paz, comprometida con el desarrollo integral y con la libre determinación de los pueblos (BOLÍVIA, 2009, p.01).⁴

A promulgação dessa nova legislação foi resultado de um processo iniciado ainda em 2002, na “Marcha dos Povos Indígenas e Originários”, em que se debateu a necessidade de promulgação de uma nova constituição que garantisse o direito e a representatividade das

⁴ O povo boliviano, de composição plural, inspirado nas profundezas das histórias de lutas do passado: no levante indígena anticolonial, na independência, nas lutas populares de libertação, nas marchas indígenas, sociais e sindicais, nas guerras da água e de outubro, nas lutas pela terra e pelo território, e com a memória dos nossos mártires, construimos um novo Estado. [...] Saímos do Estado colonial, republicano e neoliberal. Assumimos o desafio histórico de construir coletivamente o Estado Social Unitário de Direito Comunitário Plurinacional, que integre e articule os propósitos de avançar rumo a uma Bolívia democrática, produtiva, pacificadora e inspiradora, comprometida com o desenvolvimento integral e a autodeterminação dos povos (Bolívia, 2009, p.01, tradução nossa).

diversas nações bolivianas presentes no território, abrindo espaço para a criação de um Estado Plurinacional.

A nova constituição trouxe dispositivos legais para a implantação do Modelo Educativo Sócio-Comunitário Produtivo no Estado Plurinacional, com o objetivo de constituir uma nova cultura de Estado por meio do âmbito educativo, desenvolvendo a revolução do conhecimento, a revolução tecnológica-produtiva, a revolução social-democrática e a revolução ética (Bittencourt e Perez, 2017).

A revolução do conhecimento, se daria por meio de uma prática pedagógica renovada, inovadora, reflexiva, crítica, mediadora entre conhecimento e realidade, criando possibilidades para sair de um ensino pautado em uma educação bancária, descolada da realidade social e cultural do país. A revolução tecnológica-produtiva, reforça a necessidade de ressaltar a aplicabilidade ao conhecimento, articulando a teoria e a prática, assumindo que os problemas de produção estão ligados ao contexto local, municipal e nacional e que podem ser alterados e alterar o próprio sistema produtivo no Estado. A Revolução social-democrática objetiva criar mecanismos para que a sociedade possa assumir a responsabilidade na transformação do Estado, instituindo espaços de participação. E, por fim, a revolução ética que visa transformar a consciência das pessoas por meio do resgate e da promoção dos valores sócio-comunitários.

Assim, o Ministério da Educação da Bolívia em conjunto com os trabalhadores da educação, iniciou o processo de mudança educacional por meio da legislação educativa e dos textos curriculares, que foram elaborados levando em consideração os conhecimentos, as culturas e os saberes dos povos originários.

Em 20 de dezembro de 2010, foi promulgada a Lei de Educação, número 70, também conhecida como Avelino Siñani e Elizardo Pérez, a denominação dessa lei homenageou esses dois professores que são ícones da história boliviana, pois fundaram na década de 1930 a Escuela Ayllu de Warisata, que integrou as concepções e os saberes dos povos originários em sua proposta pedagógica. A escola sobreviveu por quase uma década, mas foi destruída por representar uma ameaça aos interesses dos grandes proprietários de terras, porém seus princípios se mantiveram vivos na história educacional do país.

A nova legislação reconheceu e destacou institucionalmente a coexistência dos povos e nações que compõem seu território, estabelecendo um projeto de educação plural com um Sistema Educacional Plurinacional, que pudesse permitir a incorporação do conhecimento

de todos os povos e nações à educação, incluindo os 36 idiomas oficiais, reconhecendo as diferentes formas organizacionais e características institucionais de cada lugar na gestão educativa, articulando os conhecimentos canônicos com os saberes e conhecimentos das cosmovisões das culturas indígenas, pautados em alternativas de vida inspiradas no Viver Bem, que permite que os seres humanos aprendem por meio das experiências e práticas dos povos indígenas originários.

Segundo Huanacuni Mamani (2010, p. 38), o Viver Bem “[...] está em desacordo com o luxo, a opulência e o desperdício, com o consumismo, com não trabalhar, mentir, roubar, subjugar e explorar os outros, agredir a natureza [...]”. Para o autor, o conceito de Viver Bem dos diferentes povos originários vai se complementando com as experiências de cada nação.

O sistema educacional boliviano apresenta a seguinte estrutura: subsistema de educação regular, o subsistema de educação alternativa e especial; e o subsistema de educação superior de formação profissional.

A educação das crianças insere-se no subsistema regular, organizada em Educação Inicial em Família Comunitária Não Escolarizada, para crianças de 0 a 3 anos e Educação Inicial em Família Comunitária Escolarizada, para crianças de 4 e 5 anos.

O Sistema Educativo Plurinacional abarca três níveis distintos e complementares de concretização curricular:

- O Currículo Base, pautado nos saberes, conhecimentos e práticas comuns em todo o modelo educativo, sendo obrigatório na organização curricular de todas as escolas, o Currículo Regionalizado e o Currículo Diversificado.
- O Currículo Regionalizado baseia-se no currículo citado anteriormente articulando os saberes e as culturas das diferentes nações e povos indígenas.
- O Currículo Diversificado é desenvolvido por meio dos aspectos particulares e específicos do contexto de onde se localiza, sendo elaborado na unidade escolar.

A articulação entre os três currículos garantiria a unidade e integridade do sistema educacional plurinacional, assim como o respeito à diversidade cultural e linguística do país.

AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES BOLIVIANAS: O CURRÍCULO BASE E O CURRÍCULO REGIONALIZADO

Os primeiros documentos educacionais bolivianos que tive contato foram *Educación Inicial en Familia Comunitária no Escolarizada* e *Educación Inicial en Familia Comunitária Escolarizada* (ambos publicados em 2014), baixados do portal do Sistema de Información de Tendências Educativas en America Latina (SITEAL), ambos os textos se referem a organização do Currículo Base.

O discurso do documento enfatiza que a educação desenvolvida no nível inicial contribuiria para o desenvolvimento de identidades, da linguagem e para a promoção de uma vida baseada na prática dos valores sócio comunitários, da intraculturalidade e da interculturalidade com vista à formação integral e holística das crianças para que na vida adulta contribuam para a consolidação da unidade do Estado Plurinacional (Bolívia, 2014). A organização curricular nas duas fases, se dá por meio dos Campos de Saberes e Conhecimentos, como já destacado anteriormente: Cosmos e Pensamento; Comunidade e Sociedade; Vida, Terra, Território; Ciência, Tecnologia e Produção.

Essa organização por meio de campos permitiria uma articulação integral e holística do conhecimento, quebrando a forma fragmentária de abordar o conteúdo, ligando-os à realidade sociocultural boliviana, destacando a criança no centro do propósito educativo, dentro do seu contexto de vida na família e na comunidade.

Cada um desses campos na educação inicial cumpre um importante papel no processo de refundação do Estado Plurinacional, trazendo saberes e conhecimentos para se alcançar o objetivo da decolonização das mentes. O campo *Cosmos e Pensamento* decolonizaria a mentalidade, ao incorporar uma visão de aprendizagem intercultural entre as diferentes visões de mundo. O campo *Comunidade e Sociedade*, tem como objetivo o resgate dos valores da vida comunitária praticados na convivência familiar. O campo *Vida, Terra e Território* organizaria o conhecimento a partir da recuperação do sentido da vida em uma relação harmoniosa e complementar com a natureza. E, por fim, o campo *Ciência, Tecnologia e Produção*, visa aprimorar e produzir suas próprias tecnologias aplicadas a partir da própria realidade, bem como, desenvolver os conhecimentos e saberes relacionados à educação matemática aplicadas no cotidiano, por meio da exploração e uso de objetos (Bolívia, 2014).

Segundo a Lei de educação número 70 “Avelino Siñani e Elizardo Pérez, o currículo regionalizado é um conjunto organizado de diretrizes que expressam a particularidade e complementaridade, articulando-se com o currículo base do Sistema Educativo

Plurinacional, enfatizando fundamentalmente as características do contexto sociocultural e linguístico.

Ao longo da história boliviana vários povos e nações originárias foram submetidos aos duros processos coloniais que os levaram à extinção; os remanescentes, viram muitas das suas práticas, conhecimentos e valores sendo perdidos ao longo dos tempos. Portanto, a necessidade da elaboração e implantação dos currículos regionalizados vem responder aos anseios dos povos indígenas para proporcionar o resgate e o restabelecimento de suas culturas e conhecimentos.

Os Currículos Regionalizados têm como principal característica colocar em destaque o contexto sociocultural, linguístico e produtivo de cada povo e nação, possibilitando o desenvolvimento da identidade na própria comunidade. São construídos por meio dos conselhos de cada nação com a coordenação dos Conselhos Educativos dos Povos Originários (CEPOs).

O Conselho Educativo Aymara, desenvolveu um série de ações para o recolhimento de propostas, para a construção do *Currículo Regionalizado de la Educación Inicial en Familia Comunitaria no Escolarizada e Escolarizada de la Nación Aymara* passou por diferentes etapas, a primeira foi a coleta de informações em 2006, sobre conhecimento e saberes da nação Qullana Aymara, posteriormente houve a sistematização e construção desse levantamento em eventos distritais em que as proposta curricular foi socializada e aprovada a primeira versão em 2012. Na gestão de 2016, o documento foi atualizado, com a complementação e ampliação dos planos e programas em dois eventos, ao final desse ciclo o documento foi validado e aprovado pelos participantes do evento nacional de Currículo Regionalizado Aymara.

A versão atual foi publicada em 2018, o documento traz a compreensão de que a educação é um direito fundamental na qual as crianças devem acessar desde a concepção, sendo a base do desenvolvimento integral da infância. Dessa forma, o texto destaca que o objetivo é fortalecer a educação integral e a identidade cultural das crianças aymaras, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, emocionais, afetivas, espirituais, artísticas e comunicativas pautadas nos saberes e conhecimentos da Nação.

Em 2022, localizei o currículo da Nação Aymara no site do Ministério da Educação, mas hoje esse cenário mudou, o único caminho que consegui para a localização deles se dá por meio dos "Instituto de Lengua y Cultura de la Nación Aymara DHC Félix Layme Pairumani" ILCNA/IPELC.

A filosofia da Nação Aymara é baseada na sabedoria cósmica, no cosmos não há nada solto, nenhuma entidade, substância ou evento é realizado ou manifestado individualmente, pois tudo está interligado em uma relação homem-natureza-cosmos. Na cultura aymara, começamos em nosso território, onde nascemos e vivemos, que reflete o nosso conhecimento. Em uma educação sem território existe menos sabedoria indígena. A territorialidade reflete todas as práticas, aspirações e projetos de vida familiar ou comunitária.

A matriz básica do currículo é organizada em duas vertentes, o Mundo Espiritual e o Mundo Natural. O Mundo Espiritual envolve a formação da pessoa, para que ela possa entender sua vida, conhecer a si mesma e assumindo a responsabilidade consigo mesma e com o mundo; e o Mundo Natural engloba o conhecimento de tudo que envolve as pessoas e a relação homem-cosmos-natureza; a matriz articula-se com as áreas curriculares que expressam os saberes e conhecimentos da nação Aymara e complementados com os conhecimentos universais.

Na leitura dos documentos necessitei buscar outras vozes para ampliar a minha compreensão de aspectos ressaltados nos documentos.

O que me intrigou nos documentos curriculares foram dois termos presentes na nomenclatura da educação infantil boliviana: “família” e “comunitária”. O conceito de família expresso no documento reconhece a diversidade dos arranjos familiares, destacando a dimensão relacional entre pessoas que se unem por diferentes laços e que compartilham um espaço e um cotidiano. O conhecimento construído na comunidade envolvendo diferentes gerações, incluindo os idosos, considerados como sábios da localidade, cria condições para se garantir a intraculturalidade, por meio da valorização e ensinamento dos elementos culturais e dos conhecimentos da comunidade, fortalecendo a formação da identidade. A identidade então, deve ser compreendida como processo, que vai se configurando ao longo da vida do indivíduo em relação consigo mesmo, com os outros, com o mundo e com seu território.

Tanto o Currículo Base quanto o Regionalizado, expressam que a educação das crianças se dá por meio das formas de ensino presentes no núcleo familiar e na comunidade, promovendo a relação intergeracional como fonte e meio de construção da aprendizagem das crianças, enfatizando a participação de mães, pais e da sociedade, especialmente dos adultos mais velhos, como os avós e os sábios. Por meio das leituras realizadas tanto nos

documentos quanto nos textos, foi possível compreender que a pedagogia indígena desenvolvida há séculos no núcleo familiar e na comunidade, traz em seu cerne princípios filosóficos e pedagógicos que destacam a importância de se confiar na capacidade da criança e não intervir desnecessariamente em seu curso de ação, dando tempo para ela aprender dentro de seu ritmo e por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano.

Mario Yapu (2012), pesquisador boliviano, discorreu sobre a pedagogia indígena e o papel preponderante da família. Para ele, a pedagogia indígena é uma pedagogia totalmente aberta e complexa, mas também é uma pedagogia de imitação em que a criança aprende fazendo observando o pai, os mais velhos e os seus pares. Os adultos só intervêm quando está sendo cometido um ato que pode pôr em risco a vida da criança, aí eles dizem para não fazer, abrindo caminho para outra ação.

A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PROPOSTA PELOS DOCUMENTOS CURRICULARES BOLIVIANOS

Ao longo dos anos, como educadora da infância, compreendi que as noções matemáticas são construídas pelas crianças por meio de suas experiências com o meio em interação com outras pessoas, crianças e adultos. Tanto o Currículo Base e o Currículo Regionalizado orientam o trabalho com a educação matemática por meio desse campo de atuação.

A educação matemática proposta no documento *Educación Inicial em Família Comunitária Escolarizada* encontra-se inscrita diretamente no campo *Ciência, Tecnologia e Produção*, e tem como objetivo desenvolver as noções matemáticas aplicadas à vida, por meio de diversas situações da vida cotidianas, construindo um pensamento criativo e problematizador desenvolvido a partir de práticas e experimentações na família, escola e na comunidade.

O documento *Educación Inicial em Família Comunitária Escolarizada* afirma que as propostas devem se dar em situações sociais e culturais por meio de temáticas orientadoras, de modo que possam articular os saberes da família e da comunidade com os conceitos matemáticos formais, tais como: estimativa e comparação de medidas de comprimento, peso, volume, textura e sua aplicação em atividades família, escola e comunidade; formas geométricas no ambiente familiar e comunidade; noções de tempo na comunidade e na escola; noções de quantidade associada às atividades produtivas;

estimativas de comprimento, peso e volume nas atividades familiares, escolares e comunitárias; figuras geométricas relacionadas a atividades produtivas; estimativa e comparação de medidas de temperatura, noção de tempo e sua aplicação em atividades família, escola e comunidade; números ordinais e cardinais e seu uso em atividades cotidianas; sistema monetário e sua aplicação nas atividades produtivas na família e comunidade; noção de quantidade e sua utilização nas atividades diárias (Bolívia, 2014).

O texto curricular ressalta que as práticas pedagógicas devem ser desenvolvidas por meio de diferentes experiências cotidianas, como: visitas a mercados, feiras, lojas de bairro, transporte público, locais de alimentação e produção, passeios, entre outros, em que operações de cálculo e estimativas de quantidades, espacialidade, lateralidade, peso, tamanho, forma, comprimento, distância, ordem, medida e tempo, dando lugar ao pensamento criativo de caráter produtivo e problematizador.

A ênfase dada ao cotidiano das crianças e a observação do seu entorno contribui para que as crianças estabeleçam relações e construam significados. As autoras brasileiras Celi Espasandin Lopes e Regina Célia Grando (2012), afirmam que a criança percebe o número por meio das relações de significado que ele assume em diversas situações, assim, a criança adquire a noção numérica articulada com a leitura da realidade. Essa articulação favoreceria o desenvolvimento de sua identidade cultural e linguística no contexto em que as crianças vivem.

O *Currículo Regionalizado da Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada de la Nación Aymara* apresenta a educação matemática no eixo Mundo Natural, na área curricular *Educação para a transformação do meio*, destacando orientações envolvendo o trabalho com as noções matemáticas organizadas em práticas e vivências cotidianas das crianças em conjunto com o idioma aymara. Como exemplo posso citar: Noção de tamanho: jach'a (grande), tantiyu (médio), jisk'a (pequeno), sinti jach'a (muito grande) e sinti jisk'a (muito pequeno). Noção de peso: phisna (leve) e jathi (pesado). Noção de tempo: jichuru (hoje), qharuru (amanhã), wasuru (ontem), alwa (amanhecer), jayp'u (tarde), aruma (noite) e jurpuru (anteontem). Números naturais na língua materna e espanhol: maya (uno), paya (dois), kimsa (três), pusi (quatro), qallqu/phisqha (cinco), suxta/maqallqu (seis), paqallqu (sete), kimsaqallqu (oito), llatunka (nove) e tunka (dez). Sólidos e figuras geométricas: muruq'u (esfera), sayt'u (retângulo), t'alpha, pallalla (plano), tika (quadrado) e mujina (triângulo).

O primeiro aspecto que acho importante ressaltar é o papel atribuído a linguagem materna em articulação com as noções matemáticas. A linguagem está presente em todas as esferas de comunicação social, de acordo com as necessidades de cada grupo e contexto em que todas as ações humanas se dão por meio do uso da linguagem. O ensino da língua materna em conjunto com as noções matemáticas, contribui para a apropriação do idioma e para o desenvolvimento de seu pensamento, dentro de uma cosmovisão, de sua história de vida e seu contexto.

Outro aspecto, se refere às orientações para o desenvolvimento do trabalho com a educação matemática; o documento orienta que os professores devem organizar propostas de modo que as crianças possam desenvolver ações exploratórias em interações com seus pares ou com os adultos, fazendo descobertas, traçando hipóteses e tecendo relações a todo momento. Essas ações possibilitam que as crianças desenvolvam processos mentais necessários para a aprendizagem matemática, como: a correspondência, a comparação, a classificação, a sequenciação, a seriação, a inclusão e a conservação. Para o pesquisador brasileiro, Sérgio Lorenzato (2008), esses processos mentais são necessários para que as crianças possam aprender números, contagens e outras noções matemáticas de maneira significativa, interagindo com qualquer situação do cotidiano de maneira abrangente.

As crianças convivem com as noções matemáticas o tempo todo, as relações com esses conceitos necessitam ser consideradas pela escola, criando condições para que apropriem dessa linguagem em situações organizadas e planejadas pelos educadores.

Tanto no Currículo Base quanto o Regionalizado, enfatizam a importância do território, expressando que a educação das crianças se dá por meio do ensino presente no núcleo familiar e na comunidade, na promoção da relação intergeracional como fonte e meio de construção da aprendizagem das crianças, enfatizando a participação de mães, pais e da sociedade, especialmente dos adultos mais velhos, como os avós e os sábios dentro de uma localidade.

O território é essencial para a formação das identidades das crianças em diferentes contextos, as pesquisadoras brasileiras, Ana Tereza Reis da Silva e Issana Soares (2022), ao realizarem uma investigação sobre a educação em contextos de grupos sociais e étnicos, constataram que

Em seus territórios de vivência, as crianças também experimentam processos de afirmação, negação, marcação e comunhão de suas identidades, em razão da forma pela qual cada grupo assume suas identidades históricas e forja seus

modos de vida, suas formas de interação com a terra e seus costumes (Reis da Silva: Soares, 2022, p.08).

As crianças em seus territórios geográficos e simbólicos podem desenvolver uma relação profunda com a vida comunitária. Para Huanacuni Mamani (2010), às nações indígenas do norte ao sul do continente Abya Yala⁵, apesar das suas diversas formas de expressão cultural, organização e saberes, emergem de um mesmo modelo comunitário, em que a vida é concebida não somente como uma relação social, mas como uma profunda relação de vida comunitária. Para o sociólogo aymara, essa seria a “a cultura da vida”, em que o paradigma comunitário se sobrepõe a uma visão individualista.

As crianças carregam um vasto conhecimento construído por meio de suas vivências na família e na comunidade a qual pertencem, portanto estão em contato com a educação matemática a todo momento dentro de seu contexto em seu território. Os documentos ressaltam a importância das atividades comunitárias cotidianas, em que o conhecimento é transmitido de geração em geração, criando condições para se garantir a intraculturalidade, por meio da valorização e ensinamento dos elementos culturais e dos conhecimentos da comunidade, fortalecendo a formação da identidade.

O documento ressalta que a pedagogia comunitária requer práticas educativas com temas comunitários próprios, mas, em complementaridade com as temáticas nacionais mais abrangentes e os conhecimentos canônicos.

Foi possível analisar que a interculturalidade proposta nos documentos, mostra a possibilidade de um intercâmbio entre os conhecimentos tradicionais dos povos originários, silenciados ao longo dos anos com outros conhecimentos em uma relação que, apesar de tensa, precisa ser igualitária.

Tanto a legislação quanto os textos curriculares, entendem a interculturalidade, como uma série de relações de igualdade, equilíbrio, respeito e complementaridade entre pessoas, grupos sociais e diferentes nações que coexistem no território plurinacional envolvendo atitude e prática nos campos social e escolar.

Na América Latina, a interculturalidade está “ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos

⁵ Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente substituindo o termo América. Abya Yala na língua do povo Kuna (Colômbia) significa “Terra madura”, “Terra Viva” ou “Terra em florescimento”. Disponível em: Enciclopédia Latino-Americana, <https://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>.

Acesso em 10 de nov. 2023

sociais, culturais, políticos, éticos e epistêmicos, orientados para a transformação social e para a decolonização” (Walsh, 2006, p. 21). Para a autora, a interculturalidade deve ser entendida como conceito e prática, em um intercâmbio que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade, devendo ser processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimento, diferentes valores e tradições, visando gerar, construir e promover o respeito mútuo, e para um pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos, acima suas diferenças culturais e sociais.

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

Pensando na sociedade plurinacional boliviana, a interculturalidade deve assumir uma dimensão prática por meio do diálogo entre as diversas culturas, com um projeto político que contemple a dimensão educativa e todas as demais estruturas da sociedade, assumindo uma dimensão de projeto e prática. Dessa maneira, se transformando em um instrumento estratégico conhecido como interculturalidade crítica, destacada por Catherine Walsh (2012) como um projeto que comporta as dimensões políticas, sociais, éticas e epistêmicas que permite mudar as relações e as estruturas, condições e dispositivos de poder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do artigo procurei trazer algumas contextualizações que pudessem refletir os discursos, os silêncios e os percursos históricos problematizados nos documentos pesquisados, buscando outras vozes para compor e ampliar o debate.

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

pequenos abrindo possibilidades de se descolonizar o pensamento por meio de práticas educativas intraculturais e interculturais.

Hoje, diversos campos de pesquisas desenvolvidos na Europa debatem os preceitos de uma educação voltada para o respeito ao ritmo infantil, ao contato com a natureza, a autonomia da criança, etc, nos servindo de inspiração para o trabalho na educação infantil. Mas, há séculos, as populações originárias vêm desenvolvendo em seus núcleos uma pedagogia voltada para uma formação em que os ritmos, as formas de aprendizagem significativa dentro do contexto cultural e em relação com a natureza. Quantos saberes outros da pedagogia indígena não estão encobertos, pela nossa cegueira epistêmica, política e estética, que nos poderiam servir de fonte de conhecimento para o desenvolvimento de um campo didático para o trabalho com as crianças?

Ao olhar para os textos curriculares notei que eles abrem a possibilidade para o desenvolvimento de um pensamento decolonial, criando um espaço epistêmico a partir dos conhecimentos e saberes elaborados pelas nações e povos do sul global, mostrando outras perspectivas para que possamos olhar para o conhecimento a partir de outras bases, compondo novas linhas de pensamento e posicionamentos que deveriam permear tanto o fazer docente na sua formação inicial e continuada.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit Neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Revista Educação e Sociedade**, v. 22, p. 251-283, 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?format=pdf>> Acesso em: 04 fev. 2020

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

BITTENCOURT, Jaqueline; PEREZ, Maria Luz. O Novo rumo da formação docente em Bolívia: um movimento diferente?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 483-499, jul./dez. 2017

BOLÍVIA. **Nueva Constitución Política del Estado**. Congresso nacional, 2009. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf> Acesso em: 21 jan. 2023.

BOLÍVIA. **Ley nº 070, ley de 20 de diciembre de 2010 [...] ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”**. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia, 2010. Disponível

em: <http://tinyurl.com/ye2x6r3w>. Acesso em: 23 fev. 2024.

BOLIVIA. **Educación inicial en familia comunitaria**. La Paz: Ministerio de la Educación, 2014. Disponível em: <http://tinyurl.com/527cw3n4>. Acesso em: 23 fev. 2024.

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

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

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

FREHSE, Fraya. Os informantes que os jornais e as fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, nº36, jul-nov. 2005, pp.131-156. Disponível em: <<https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2247/1386>>. Acesso em: 15 set de 2023.

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

HULL, Mathew. S. **Documents and Bureaucracy**. Annual Review of Anthropology, Vol. 41, pp. 251-267, 2012. Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2158244> Acesso em: 15 jul. 2023.

LAZCANO, Mayorga; ANTONIO, Jorge. Entrevista a Mario Yapu: sobre la última Reforma Educativa en Bolivia: los desafíos de la nueva Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Propuesta Educativa**, Nº. 38, noviembre, 2012, p. 49-58

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2015.

LORENZATO, Sérgio. **Educação Infantil e percepção matemática**. Campinas: Autores Associados, 2008.

MUZZOPAPPA, María Eva; VILLALTA, Carla. (2011). Los documentos como campo: Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. **Revista Colombiana de Antropología**, vol. 47 (I), jan-jun 2011, p.13-42. Disponível em: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5879/1/2011%20Muzzopappa-Villalta-Los%20documentos%20como%20campo%20RCA%2047%281%29%20.pdf>. Acesso em abr. 2023.

PACO PATZI, Félix. Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Ciencia y Cultura**, La Paz, 2013, p. 57-85. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425839843004>. Acesso em: 25 mar. 2023

ROQUE, Ricardo. O arquivo, a coleção e o caçador: autobiografia de uma etnografia histórica. **Etnográfica** [Online], vol. 26 (2) | 2022. Disponível em: <http://journals.openedition.org/etnografica/11119>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SILVA, Ana Tereza Reis da; SOARES, Iassana Rodrigues. A diversidade cultural como potência pedagógica: do encontro à educação intercultural. Roteiro, **Joaçaba**, v. 46, jan./dez. 2021 | Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/41134/1/ARTIGO_%20DiversidadeCulturaIPotencia.pdf. Acesso em 04 mar. 2024.

STOLER, Ann Laura. Colonial archives and the arts of governance. **Archival Science**, v. 2, p. 87-109, 2002. Disponível em: <https://jan.ucc.nau.edu/~sj6/stollerarchivegovernence.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2024.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A matemática do ensino e os documentos curriculares: história da produção de novos saberes. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo (SP), v. 20, Edição Especial: VIII Fórum Paulista de Formação de Professores que Ensinam Matemática, 2023. p.1-23. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/372/538> . Acesso em: 15 mai. 2024.

VIANNA, Adriana. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. In: CASTILHO, Sérgio. SOUZA, Ricardo Rodrigues; LIMA, Antônio Carlos de; TEIXEIRA, Carla Costa. (orgs). **Antropologia das Práticas de Poder: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações**. Rio de Janeiro: Contracapa- Faperj, 2014.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, Catherine; LINERA, Álvaro Garcia.; MIGNOLO, Walter. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya-Yala**. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas/Abya-Yala, 2012.