

O MODELO EDUCATIVO PLURINACIONAL: EDUCAÇÃO REGULAR E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA BOLÍVIA

EL MODELO EDUCATIVO PLURINACIONAL: EDUCACIÓN REGULAR Y ORGANIZACIÓN CURRICULAR EN BOLIVIA

THE PLURINATIONAL EDUCATIONAL MODEL: REGULAR EDUCATION AND CURRICULAR ORGANIZATION IN BOLIVIA

DOI <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.46739>:

Thiago Matias de Sousa Araújo¹

Amarílio Ferreira Júnior²

Resumo: Este artigo aborda o modelo educativo do Estado Plurinacional da Bolívia, com foco no Subsistema de Educação Regular, seus níveis e currículo, com base nos elementos trazidos pela legislação e documentos oficiais. Após larga história de subalternização e violências, um bloco identificado com a maioria étnica e trabalhadora alçou-se à condição de direção Estatal, conformando novo modelo de Estado e novo arcabouço jurídico-teórico educativo, a partir da lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Uma década após sua promulgação, se observa um país livre do analfabetismo, com significativa ampliação da cobertura educativa e aproximação concreta do processo pedagógico ao contexto sociocomunitario e produtivo boliviano.

Palavras-chave: Educação, Bolívia, Sistema Educativo Plurinacional, Marxismo, América-Latina.

Resumen: Este artículo discute el modelo educativo del Estado Plurinacional de Bolivia, centrándose en el Subsistema de Educación Regular, sus niveles y currículo, con base en elementos aportados por la legislación y documentos oficiales. Tras una larga historia de subalternización y violencia, un bloque identificado con la mayoría étnica y trabajadora se elevó a la condición de liderazgo Estatal, conformando un nuevo modelo de Estado y un nuevo marco jurídico-teórico educativo, basado en la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez. Después de una década de su promulgación, se observa un país libre de analfabetismo, con una importante ampliación de la cobertura educativa y una aproximación concreta del proceso pedagógico al contexto sociocomunitario y productivo boliviano.

Palabras clave: Educación, Bolivia, Sistema Educativo Plurinacional, Marxismo, Latinoamérica.

Abstract: This article discusses the educational model of the Plurinational State of Bolivia, focusing on the Subsystem of Regular Education, its levels and curriculum, based on elements brought by legislation and official documents. After a long history of subalternization and violence, a bloc identified with the ethnic and workers majority, rose to the status of State leadership, forming a new model of State and a new legal-theoretical educational framework, based on the Law Avelino Siñani – Elizardo Pérez. After a decade of its promulgation, a country free of illiteracy is observed, with a significant expansion of educational coverage and a concrete approach of the pedagogical process to the Bolivian socio-community and productive context.

Keywords: Education, Bolivia, Plurinational Educational System, Marxism, Latin America.

Introdução

O ano de 2005 está marcado pela vitória eleitoral à presidência e vice-presidência da Bolívia do *Movimiento al Socialismo – Instrumento Político por la Soberanía de los Pueblos* (MAS-IPSP), partido boliviano

representado naquele momento pelo binômio Evo Morales Ayma e Álvaro García Linera. Este fato é, ao mesmo tempo, fruto de longo período de lutas e catalizador de um conjunto de alterações político-sociais ainda em disputa na conjuntura boliviana de 2021.

Dentre as mudanças possibilitadas pela reconfiguração da correlação de forças, vale destacar a formulação de uma nova Constituição Política, a organização e implementação de um novo modelo estatal, agora plurinacional, e a composição de uma nova legislação e modelo educativo, implementados a partir da lei 070/2010, denominada “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”.

À rigor, não se trata do primeiro movimento de alteração da forma Política/forma Estado, Constituição e modelo educativo, compreendidos de forma conjunta neste território conhecido hoje por Bolívia. Observando o decurso histórico, grosso modo, encontramos aproximações a esse fato, desde a dissolução do Estado Incaico e suas organizações político-sociais-educativas, substituído pelo assentamento colonial e sua bem-acabada expressão do capitalismo mercantil, em plena acumulação.

De modo mais elaborado, observamos alterações similares quando da inauguração da forma República, após as guerras de libertação dos princípios do século XIX, com primeira legislação educativa promulgada por Simón Bolívar em 1825, antes mesmo da primeira Carta Constitucional republicana de 1826.

Encontramos ainda, mesmo que de modo mais limitado, movimentos parecidos quando das transformações reformistas republicanas da Revolução Nacional de 1952 e no período neoliberal boliviano das décadas de 1980, 1990 e 2000, com reconfiguração do modelo educativo nos anos de 1954 e 1994, respectivamente. Sobre este último período, vale destacar o ajuste da política econômica à educativa: junto a abrupta recomposição de classes, baseada em processos de acumulação por despossessão dos seres humanos (VALENÇA, 2017), com privatizações, congelamento salarial, demissões em larga escala, migrações comunitárias impostas e uso do Estado de Sítio para garantir a implementação do modelo através da força e repressão (ARAÚJO, 2020); operava-se a desregulamentação estatal da educação, com incremento sobremedida de escolas e faculdades privadas, pautada pela chamada Educação por Competências, ao passo que o Estado somente possuía obrigação de ofertar o nível educativo primário.

Outro elemento importante de análise diz respeito à compreensão de que a atual experiência educativa boliviana não se configura como a primeira de caráter formal gestada e executada pelos povos indígenas na história daquele país. É fundamental destacar a experiência de Warisata, a *Escuela Ayllu*. O termo *Ayllu*, de origem Aymara, se vincula a uma concepção própria de base comunitária que, não obstante historicamente atrelada a laços de consanguinidade, apresenta seus contornos mais definidos a partir das relações produtivas estabelecidas entre os seres humanos de uma dada localidade e a terra, meio de produção. Elementos religiosos, língua e demais elementos da cultura dão corpo a esta célula social andina.

Assim, na década de 1930, ante o projeto sistemático de exclusão dos povos indígenas, aqui observado em sua faceta educacional, estes sujeitos começaram a fundar e manter escolas com seus próprios recursos, pensadas a partir de sua própria cultura e com proposta pedagógica pautada no trabalho e na produção como princípios educativos, por isso o título de *Escuela Ayllu*. A mais conhecida delas foi

construída na comunidade de Warisata, a aproximadamente 100km da cidade de La Paz, em 2 de agosto de 1931, originalmente como "*Escuela Profesional de Indígenas de Warisata*".

Não tardou a perseguição Estatal e a destruição da experiência, conforme relatam os representantes indígenas em carta endereçada a Elizardo Pérez (2015, p. 398-399, tradução nossa), professor que, junto a Avelino Siñani, colaborou na concretização de Warisata:

[...] Até que chegou 1940, data quando veio o doutor Vicente Donoso Tórres e o senhor Max Byron, e conforme nosso costume, os recebemos em nosso Parlamento e alí nos disseram: que tudo o que havíamos feito estava mal e que viria à nos salvar e fazer uma obra muito melhor; ficamos perplexos... sobrevieram dias, meses, anos e quanta amargura sentimos ao comprovar que toda essa promessa se convertera na destruição de nossa obra, de essa sua obra, mestre Elizardo, onde você investiu sua vida, do que somente os indígenas reconhecemos e fomos testemunhas. Quem poderia negar essa destruição? Aí estão todas as construções paralizadas e parte destruídas; a fábrica de telhas que foi criada para telhar nossas escolas e casas, convertida em escombros; nossos campos de cultivo, sustento de nossos filhos e nos quais iam aprendendo uma melhor forma de trabalhar a terra, convertidos em terrenos abandonados; as ovelhas, porcos, aves de raça, que serviram para praticas a boa criação, foram exterminados; nossos depósitos de materiais e ferramentas ficaram vazios; as oficinas de tecido, fiandaria, chapelaria e alfaiataria onde os campesinos, jovens, muitos, acudíamos a ganhar algo depois de nossas tarefas agrícolas, foram suprimidos; serviço de luz elétrica inutilizado; o mobiliário completo que se fabricou nas mesmas oficinas da escola, parte desapareceu e parte existe em mal estado; [...] E de golpe a escola foi convertida em um centro de intriga e ociosidade, onde tiveram que abandonar grande parte dos campesinos e alunos. Os poucos professores que quiseram continuar a luta foram simplesmente silenciados e vencidos.

A Escola *Ayllu*, referência pedagógica e organizativa, foi desmantelada para conter os novos núcleos educativos autônomos que estavam emergindo nas comunidades indígenas à época (ARAÚJO, 2020). A correspondência, contendo a descrição do processo de esfacelamento da experiência, apresenta com riqueza de detalhes as estruturas que compunham a escola, nos permitindo compreender melhor o fazer produtivo-pedagógico de Warisata, dimensão educativa que voltaria a figurar como referência quando da construção da atual legislação educativa, a qual recebeu o nome dos dois educadores citados.

Dessa forma, sem olvidar as similitudes e diferenças a outros períodos da história desse país andino-amazônico, podemos afirmar que a singularidade da conjuntura boliviana do pós 2005 reside na inédita ascensão à direção estatal de um bloco popular identificado com a maioria étnica e trabalhadora daquele país que, no esforço pela superação das condições de vida sub-humana engendradas nas relações de produção estabelecidas desde a invasão europeia, propõe pela primeira vez as leis e a educação que querem para si, mesmo que enredadas nos limites da democracia burguesa.

Assim, neste artigo abordaremos primeiramente algumas determinantes históricas que pavimentaram o ascenso do referido bloco, a refundação da forma Estado, sua nova constituição e modelo educativo. Em seguida, passaremos a apresentar o sistema educativo em si, com foco no Subsistema de Educação Regular em suas diversas etapas, responsável por abrigar o maior quantitativo de matrículas estudantis do modelo. Finalmente, enveredaremos pela organização curricular em seus níveis de concreção, necessários para acolher no modelo educativo o conjunto diversificado de culturas do Estado Plurinacional da Bolívia.

A Construção do Estado Plurinacional da Bolívia

Os últimos anos do século XX de uma Bolívia sob configuração neoliberal foram marcados por um conjunto de eventos conflituosos que, aparentemente deflagrados em torno de pautas específicas, constituíram-se um elemento a mais no largo acúmulo de deterioração das condições de vida dos extratos subalternizados da Bolívia. Reconhecendo a dialética em tais processos, a convergência de atores e entidades políticas em face a esses enfrentamentos ampliou suas pautas e objetivos, potencializando o processo de ascensão das forças populares e correlação de forças necessária à vitória eleitoral do MAS-IPSP e posterior criação do Estado Plurinacional da Bolívia.

Nesse processo, alguns conflitos merecem destaque e serão aqui brevemente relatados. O primeiro refere-se à guerra da água que irrompeu no Departamento de Cochabamba, região de base econômica agrícola, em fins do século XX. As dificuldades decorrentes da dependência da água, do esgotamento de poços em tempos de seca e da ausência de políticas públicas específicas se agravaram quando, em plena situação de escassez, o governo decidiu privatizar esse recurso, outorgando o fornecimento da água ao consórcio privado internacional *Aguas del Tunari*, com participação majoritária de empresas estadunidenses (PRUDENCIO, 2016).

O estopim para o conflito foi a aplicação de um “*tarifazo*”, que aumentou entre 50% e 100% o preço da água, com variações a depender da região, além de proibir a utilização de poços e mananciais, fossem privados ou comunitários. Diante disso, em novembro de 1999, despontam os bloqueios, tendo o primeiro resultado na criação da *Coordinadora Departamental del Agua y la Vida*, composta por diversos segmentos sociais, envolvendo desde trabalhadores fabris e camponeses a sindicatos e ambientalistas. A isso, seguiram-se conflitos de janeiro a abril de 2000.

Ante as pressões da população, e na tentativa de desmobilizar o movimento, no dia 7 de abril o prefeito anunciou para a multidão a rescisão do contrato com a *Aguas del Tunari*, sendo “desmentido” pela superintendência de Águas algumas horas depois. Entretanto, “*la poblacion encolerizada no pudo ser frenada ni con el estado de sitio decretado el dia siguiente*” (PRUDENCIO, 2016, p. 150).

Assim, converteu-se uma reivindicação pontual em um movimento social e político mais amplo, que recebeu adesão de setores populares de outros Departamentos e movimentos, especialmente após a violência repressiva estatal do dia 8 de abril. Finalmente, no dia 10 de abril, o governo recua de fato e aceita as pautas do movimento cochabambino, rescindindo o contrato com a *Aguas del Tunari*.

A organização decorrente da questão da água acumulou forças e insatisfações para os chamados *levantamientos del movimiento indígena-campesino del Altiplano norte*, segunda leva de conflitos, também iniciado no Departamento de Cochabamba no mesmo período. A região úmida do Chapare é propícia para ampliação do ancestral cultivo da coca, que é uma tradição cultural, além de condição de trabalho e vida nas altitudes andinas e profundezas das minas.

Entretanto, a submissão política e econômica aos Estados Unidos durante o período neoliberal resultou em violentas políticas de adesão à “guerra às drogas” estadunidense, em solo boliviano (KLEIN, 2016). Nesse sentido, em 1998 foi lançado o “*Plán Dignidad*”, estratégia governamental antinarcótica

fomentada pelos EUA para sistemática erradicação dos cultivos de folha de coca, com massiva intervenção militar e duras repressões aos cocaleiros, além da ausência de programas de cultivo alternativos às famílias produtoras de coca, o que resultou em empobrecimento e criminalização dos agricultores da região.

Ante o cenário de violações, as seis federações de cocaleiros da Bolívia se uniram para apresentar demandas ao governo, que se recusou a atendê-las. A partir daí, toma impulso a articulação de luta tanto por meio da organização popular em entidades de base quanto pela luta político partidária. Sob direção campesina e indígena, o binômio classe-etnia funda o *Instrumento por la Soberania de los Pueblos* (IPSP), que é logo acrescido da nomenclatura *Movimiento Al Socialismo* (MAS), compondo a partir de 1995 o partido político MAS-IPSP.

O conflito dos campesinos aymaras do Altiplano norte ocorreu em duas fases quase ininterruptas nos anos 2000 e 2001. A primeira se deu entre abril e setembro de 2000, período em que foi se consolidando um clima de tensão entre os indígenas e o governo ante a falta de respostas às reivindicações campesinas, sobretudo quanto à interrupção do processo de erradicação da folha de coca e à aceitação de sua comercialização direta, além dos altos níveis de pobreza.

Seguem-se vários episódios violentos de enfrentamento de campesinos com policiais e militares, com numerosos mortos e feridos, ante o avanço repressivo por parte do governo. Dentre eles, destacamos o “*masacre de Huarina*” ocorrido em 28 de setembro. Neste dia, indígenas comunários do Altiplano norte de La Paz marcharam desde cedo até a localidade de Huarina, província de Omasuyus, a fim de bloquear as estradas. Como resposta ao bloqueio, militares de uma base próxima e um pequeno avião começaram a atirar contra os campesinos, causando diversas mortes e deixando muitos feridos.

Esse episódio reafirmou na população indígena-campesina um sentimento antigoverno que, somado às repressões anteriores, levou a sucessivos protestos e à gestação da ideia de um autogoverno indígena, a partir de reunião realizada na localidade de Qalachaka, com milhares de “*comunarios*” das sete províncias próximas a Omasuyus. A título de curiosidade, Qalachaka se converteu em “*centro político, militar territorial y organizativo del levantamiento indígena del Altiplano norte de La Paz*” (PRUDENCIO, 2016, p.56), fortalecendo ainda mais o movimento indígena-campesino. Em 4 de outubro, os movimentos emitem uma resolução em referência à conformação de um autogoverno indígena, que faz menção às lutas históricas de Tupak Katari, Bartolina Sisa e Pablo Zárate Willka.

O movimento indígena-campesino ganha força de tal forma que o governo Banzer firma um acordo com a *Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia* (CSUTCB), com alguns ganhos para o setor indígena. Porém, o não cumprimento da grande maioria dos compromissos leva à retomada da jornada de lutas em princípios de 2001, encorpando a segunda fase dos chamados conflitos altioplânicos. No dia 9 de abril do referido ano, aniversário do primeiro levantamento indígena, o movimento denunciou a histórica discriminação contra os povos originários, com a publicação da “*Acta de Constitución del Gobierno de la Nación Aymara-Quichwa*”, na qual também apresentavam uma proposta de governo.

O enraizamento conquistado pela unidade classe-etnia, de afirmação da história e da identidade indígena e campesina, traduziu-se nas reivindicações de distintos grupos sociais e fortaleceu o sentimento de justa raiva. Mesmo com poder bélico sabidamente inferior ao das formas militares do governo, os

sucessivos enfrentamentos foram assumidos pelos camponeses como um conflito de “vida ou morte”, “tudo ou nada” diante da negação secular da humanidade do indígena e da possibilidade de transformar a realidade de suas vidas e famílias caso obtivessem êxito.

Tudo isso fomentou uma solidariedade coletiva que, articulada a um corpo social político e militarizado indígena, resultou em novo acúmulo para os conflitos que se seguiram. Os protestos, que levaram a uma nova onda de bloqueios e recrudescimento da repressão estatal, com mais de 60 pessoas assassinadas, se deram após o governo anunciar a exportação do gás da região de Tarija por meio de um consórcio privado estadunidense. A resposta do presidente às pressões populares foi anunciar um plano de contingência contra os bloqueadores e manifestantes, ocasionando um levantamento ainda maior da sociedade civil, o que ficou conhecido como guerra do gás.

À medida que se confirmou o uso de armas por parte do Exército contra a população, os camponeses também se armaram, inclusive com dinamites, haja vista a incorporação dos setores mineiros à luta. Nesse processo, os chamados por uma refundação da Bolívia ecoaram por todo o país, ainda que em projetos bastante distintos, mas que levaram à elementos de síntese das classes subalternas diante do inimigo comum (VALENÇA, 2017). Na primeira semana de outubro, anuncia-se um bloqueio nacional de estradas e caminhos e a Bolívia se aprofunda em conflito, tendo em vista que o Governo responde com ampliação da militarização e a negação ao diálogo com os movimentos, declarando, inclusive, que não receberia as demandas populares referentes à exportação do gás, à incorporação da Bolívia à Área de Livre Comércio das Américas - ALCA e à erradicação da folha de coca.

No dia 17 de outubro de 2003, o presidente Gonzalo Sánchez de Lozada foge de helicóptero do palácio presidencial após assinar sua carta de renúncia, diante de uma La Paz tomada por mineiros e camponeses. O vice-presidente Carlos Mesa assume e, após nova onda de protestos e bloqueios, convoca novas eleições, renunciando em 2005. É nesse contexto de unidade do bloco camponês indígena e popular, que foram eleitos Evo Morales Ayma e Álvaro García Linera para presidência e vice-presidência da Bolívia nas eleições de 2005, com 53,7% dos votos.

Com a tarefa de reorganizar a máquina pública historicamente racista, estruturada desde sua fundação contra a maioria populacional boliviana, a posse de Evo se dá na histórica cidade de Tiwanaku e seu primeiro passo foi proceder com a nacionalização do conjunto de recursos naturais do país, com vistas à alteração da matriz produtiva boliviana e controle dos setores estratégicos. O segundo passo foi a convocação da Constituinte.

O ascenso do novo bloco, em sua diversidade de atores, retoma a pauta da Constituinte como via de estabelecimento de novo consenso entre as classes subalternas, buscando uma conformação Estatal que correspondesse aos anseios e à materialidade da vida da parcela majoritária da população e que, ao mesmo tempo, assegurasse as transformações estruturais em trânsito na realidade boliviana. Obviamente, houve reação ao novo governo e ao processo constitucional por parte dos que foram pela primeira vez derrotados no campo eleitoral, os quais se mobilizaram no sentido de manter sua hegemonia, com maior força no oriente boliviano, sobretudo em Santa Cruz de la Sierra. Sobre essa dicotomia, Valença (2017, p. 113) analisa que:

[...] os dois grandes blocos de poder, o camponês-indígena-popular, em ascenso, e o imperial-burguês-colonial, em descenso, detinham capacidade de presença territorial e raios de liderança, no que se conformou uma dualidade em que o bloco popular comandava o governo, enquanto que o poder de Estado (lógica e mando institucional), o poder econômico – principais meios de produção que à época respondiam pelo PIB – e o poder ideológico – meios de comunicação e outros aparelhos privados de hegemonia, como a educação – permaneciam sob direção ou influência do bloco hegemônico em declínio. Configurava-se, pois, um momento particular aos processos revolucionários que se desenvolvem através da via democrática, em que a existência de concepções de mundo opostas e em conflito polarizado no interior da sociedade civil, alcança também o interior do Estado.

Diante do cenário que se apresentou, tornava-se necessária e com sentido a reconfiguração da matriz econômica e produtiva, além da nacionalização e criação de meios de comunicação de caráter Estatal e da organização de um novo modelo educativo. Para garantir esse conjunto de elementos com potência ao estabelecimento de nova hegemonia, tornava-se também central a mudança do pacto constitucional.

O expressivo número de delegados do MAS-IPSP no processo constituinte propiciou a correlação de forças necessária para que a redação de temas estratégicos ao novo bloco em ascensão ficasse sob sua liderança, quais sejam: Estrutura do Estado, dos 3 Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), a questão das Autonomias, o tema do Desenvolvimento Econômico e da Matriz Produtiva (Hidrocarbonetos, Minas e Metalurgia), a questão da Terra e Território, o Desenvolvimento Rural e, finalmente, a Educação. Nascia assim o Estado Plurinacional da Bolívia, expressão possível da história concreta de luta política, ação direta e resistência de diversas frações do estrato espoliado na luta de classes, sob direção de um bloco camponês indígena e popular.

O Sistema Educativo Plurinacional

Como visto, a eleição de Evo Morales Ayma e Álvaro García Linera, em dezembro de 2005, tem relação direta com uma sucessão de crises político-sociais bolivianas que antecederam esse período e deram sustentação à série de propostas para a reestruturação institucional do país (OYARZO, 2017). Assim, a gestão de Evo-Linera parte da perspectiva de uma transformação estrutural e produtiva boliviana, dentre a qual se encontra a proposta de uma lei geral educativa, apresentada e analisada no Congresso de Educação de 2006, mas cuja promulgação só se deu em 20 de dezembro 2010 após plebiscito popular que referendou a Nova Constituição Política do Estado (CPE), compatibilizando-se os mesmos princípios orientadores em ambos os documentos (PACO, 2013).

Esses dois textos legais, quais sejam a Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez (ASEP) e a Nova CPE, conformam a base para o que ficou conhecido como a Revolução Educativa do Estado Plurinacional da Bolívia. Acerca desse processo, Saá (2011, p. 6) afirma que a modificação do marco normativo impulsionou novas práticas e uma nova forma de ver a educação, a partir de um novo paradigma educativo “*por primera vez identificado como ‘Estado Plurinacional de Bolivia’*”.

Neste artigo, ante a necessidade de trazer ao leitor um panorama geral do modelo educativo boliviano, tema pouco presente no campo educativo brasileiro, optamos por centrar esforços na apresentação do modelo a partir dos elementos trazidos pela Constituição Plurinacional, pela lei 070/2010

- “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” e outros documentos oficiais, sobretudo do Ministério da Educação do Estado Plurinacional da Bolívia, cientes que as contradições próprias da concretização do modelo virão evidenciadas em outras produções.

A legislação educativa do Estado Plurinacional, portanto, revela-se como um esforço de construção de diversos setores da sociedade boliviana, que resgata demandas das lutas históricas dos povos originários e campesinos. Vê-se nela a garantia mínima do direito à educação e à vivência de suas culturas, além da incorporação de conteúdos que remetem a práticas, valores, discurso e produção das comunidades andinas, acumulados desde épocas anteriores à invasão europeia. Traz, ainda, dimensões que remetem ao que foi desenvolvido no período de construção da Escola Ayllu de Warisata (OYARZO, 2017) e incorpora elementos de contraposição ao Estado Neoliberal, além dos componentes específicos de enfrentamento adotados pelos povos indígenas de uma Bolívia plurinacional.

Especificamente sobre a Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez (ASEP), esta está organizada em 4 Títulos com temáticas bastante diversificadas. O Título I apresenta o *Marco Filosófico y Político de la Educación Boliviana*, com os seguintes capítulos: *I - La Educación como Derecho Fundamental*; *II – Bases Fines y Objetivos de La Educación*; e *III – Diversidad Sociocultural y Lingüística*. O Título II, por sua vez, corresponde ao Sistema Educativo Plurinacional em si, de modo que o Capítulo I adentra no *Subsistema de Educación Regular*, o Capítulo II corresponde ao *Subsistema de Educación Alternativa y Especial*, e o Capítulo III, ao *Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional*.

O Título III, denominado *Organización Curricular, Administración y Gestión del Sistema Educativo Plurinacional*, vai se aproximando dos elementos de materialização da lei na sociedade boliviana, trazendo os seguintes capítulos: *I – Organización Curricular*; *II – Administración y Gestión de la Educación*; *III – Apoyo Técnico de Recursos y Servicios*; e, finalmente, *IV – Participación Social Comunitaria*. Por fim, o Título IV trata das *Disposiciones Transitorias y Finales*, sem organização em capítulos.

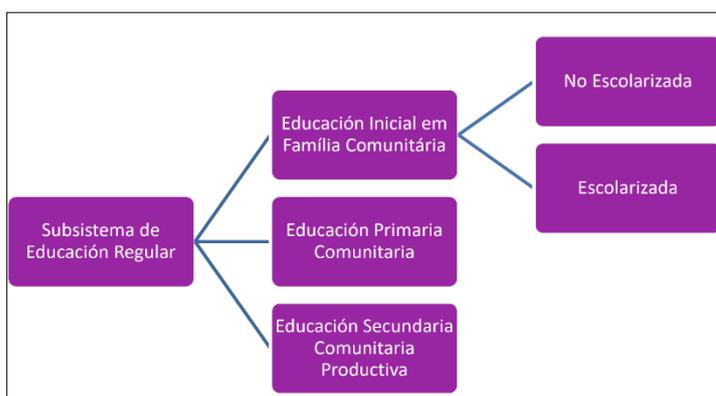
Especificamente acerca do Sistema Educativo Plurinacional, este é apresentado no art. 8º da lei ASEP como uma estrutura composta por três subsistemas, expostos a seguir em um conjunto de figuras que elencam a diversidade dos elementos que compõem tal sistema:

Figura 1: Sistema Educativo Plurinacional



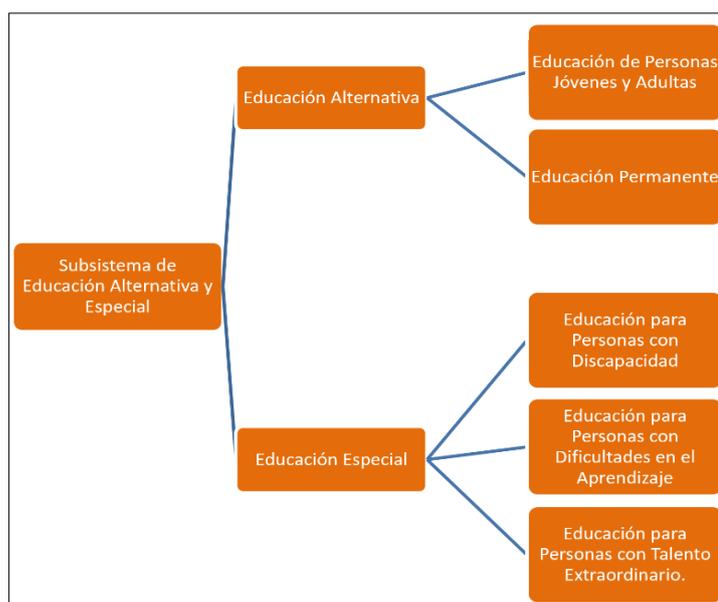
Fonte: ARAÚJO (2020, p.190)

Figura 2: Subsistema de Educación Regular



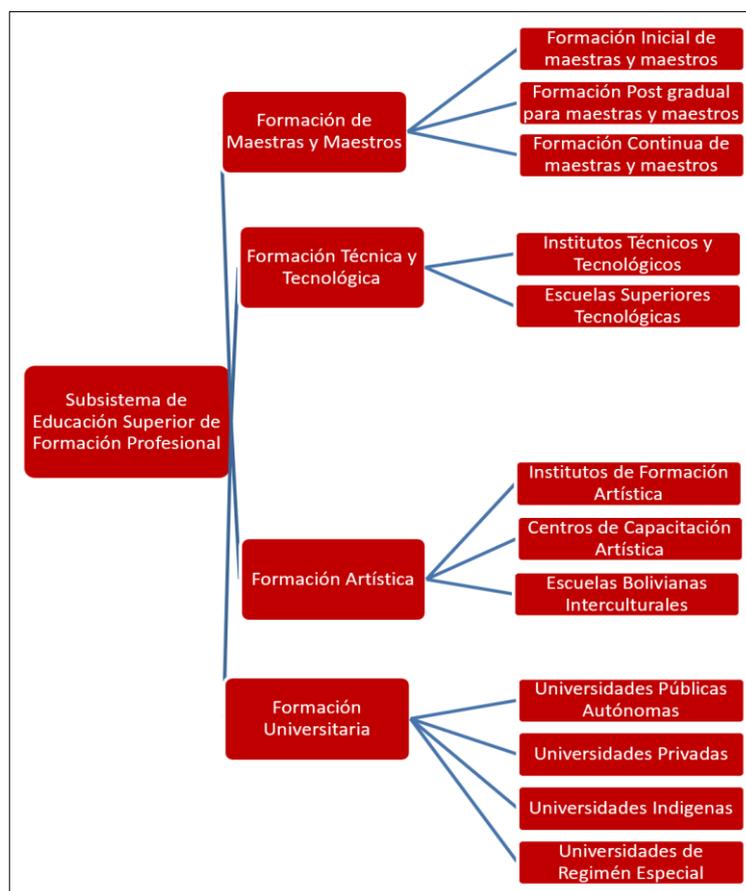
Fonte: ARAÚJO (2020, p.191)

Figura 3: Subsistema de Educación Alternativa y Especial



Fonte: ARAÚJO (2020, p.191)

Figura 4: Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional



Fonte: ARAÚJO (2020, p.192)

Neste artigo, nosso foco de estudo é o Subsistema de Educação Regular, definido pela ASEP (BOLIVIA, 2010a, p. 10) como a educação sistemática, normativa, processual e obrigatória para crianças, adolescentes e jovens, que contempla desde a “*Educación Inicial en Familia Comunitaria*” até o bacharelado, mantendo o caráter intracultural, intercultural e plurilíngue em todo esse subsistema. A escolha por esse Subsistema se dá tendo em vista que é onde se concentra o maior número de estudantes e professores de todo o modelo boliviano.

A título de informação, além do subsistema de educação regular, como assinalado anteriormente, o título II da lei ASEP, também apresenta capítulos específicos acerca do *Subsistema de Educación Alternativa y Especial* e do *Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional*. A educação alternativa e especial prioriza a população em situação de exclusão, marginalização ou discriminação, propiciando condições para continuidade dos seus estudos ou formação permanente para aqueles que necessitem, democratizando o acesso e garantindo sua permanência (BOLIVIA, 2010a). Mais especificamente, a educação alternativa diz respeito à educação de jovens e adultos, englobando a educação primária, com alfabetização e pós alfabetização, a educação secundária e a educação permanente não escolarizada. Já a educação especial compreende a educação para pessoas com deficiência, pessoas com dificuldades de aprendizagem e pessoas com altas habilidades.

O *Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional*, por sua vez, abarca a formação de educadores, a formação técnica e tecnológica, a artística e a universitária, estando voltada para a formação profissional de “*recuperación, generación y recreación de conocimientos y saberes*” (BOLIVIA, 2010a, p. 10). Cada uma das áreas contempladas nesse subsistema possui suas especificidades e processos pedagógicos de modo articulado às demandas sociais, econômicas, produtivas e culturais da sociedade em construção no Estado Plurinacional da Bolívia.

Retornando ao Subsistema de Educação Regular, os elementos da interculturalidade, intraculturalidade e do plurilinguismo se estruturam como componentes básicos da ASEP, apresentados no Título I da referida lei, vinculando-se ao plurinacionalismo e à “*descolonización*”: construtos em disputa entre as narrativas reformistas de liberalismos decoloniais pós-modernos e a efetiva vinculação à materialidade e seus sujeitos concretos, indígenas e suas culturas, no movimento de luta de classes pela superação do Estado de faceta neocolonial inaugurado no início da República.

Ainda sobre a descolonização, a documentação oficial (BOLIVIA, 2010a) aponta que a pluralidade de línguas e culturas e a integração entre os saberes tradicionais e os historicamente sistematizados pelo conjunto da humanidade se tornam fundamentais para a reorganização educacional e produtiva proposta, conformando uma “*necesidad pedagógica en todos los aspectos*” (IDEM, IBIDEM, p. 10).

Nesse mesmo sentido, os objetivos educativos para a educação regular, dispostos no art. 10º da ASEP, referem-se a uma educação integral, associando-se a formação científica humanística com a técnica-tecnológica, atenta à vocação produtiva do entorno. Destaque-se a referência à Escola Ayllu de Warisata, uma proposta de educação comunitária e produtiva, necessariamente vinculada à terra e que tem, entre seus fundamentos, a “*escuela productiva*” (SORUCO, 2013), com o ensino de práticas ligadas à agricultura e à produção de alimentos daí decorrentes, dimensão resgatada na lei ASEP.

Para operacionalização desses objetivos, a educação regular se estrutura em três níveis diferentes: *Educación Inicial em Familia Comunitaria; Educación Primaria Comunitaria Vocacional; e a Educación Secundaria Comunitaria Productiva*.

É possível perceber, desde o nome dos níveis, que a perspectiva comunitária perpassa toda a estrutura, especialmente em virtude do caráter social da produção e do usufruto comunitário do conhecimento, a partir do que se enxerga a escola como espaço privilegiado para sua sistematização. Os demais elementos destacados na nomenclatura de cada nível demarcam o entrelaçamento entre a especificidade do momento educativo e o seu motivo condutor, como se observa: *Inicial en Familia, Primaria Vocacional e Secundaria Productiva*.

O primeiro nível, referente ao Inicial Familiar, remonta mais uma vez à experiência do Ayllu, espaço originário de aprendizado e socialização, agora como etapa da educação Estatal, o que leva à incorporação de novas características, como a intencionalidade à observância de características biopsicopedagógicas do desenvolvimento da criança (BOLIVIA, 2014b). O nível seguinte, que se refere à Primaria Vocacional, objetiva aprofundar conhecimentos das diversas áreas, com vistas à descoberta dos interesses e habilidades do estudante para que, quando da etapa *Secundaria Productiva* que se segue, o estudante

sucessivamente se aproxime do trabalho como atividade criadora, interessado em seu sustento, na sustentabilidade de sua comunidade e na alteração da matriz produtiva boliviana (BOLIVIA, 2012a).

Para melhor apreensão das particularidades do Sistema Educativo Plurinacional, se faz necessário apresentar cada um dos níveis da educação regular de forma mais detalhada.

O primeiro nível, referente à *Educación Inicial en Familia Comunitaria*, divide-se em duas etapas, quais sejam “não escolarizada” e “escolarizada”. A etapa “não escolarizada” destina-se às crianças de 0 a 4 anos, a fim de promover sua identidade cultural. A responsabilidade é compartilhada entre a família, a comunidade e o Estado, com vistas ao desenvolvimento integral das crianças, em seus aspectos psicomotor, socioafetivo, espiritual, cognitivo, inclusive contando com apoio à família para promoção da saúde e da boa nutrição (BOLIVIA, 2010a; 2014b). A etapa escolarizada, por sua vez, tem duração de dois anos e objetiva o desenvolvimento de capacidades e habilidades que favoreçam a autonomia, a cooperação e a tomada de decisões por parte da criança, no intuito de prepará-la para os processos de aprendizagem sistemáticos no nível seguinte.

A partir da ênfase nos processos sociais e comunitários para a formação dos seres humanos, nesse primeiro nível, se percebe que a ASEP reconhece tanto o processo educativo que se dá nos ambientes de socialização anteriores à escola, quanto a importância de um primeiro momento de socialização da criança com o modo de organização de uma escola. As vivências anteriores, especialmente no ambiente familiar e seu entorno, possibilitam à criança seus primeiros contatos com sua cultura, sua língua originária e com os costumes e valores de sua gente, enquanto o momento inicial de escolarização lhe possibilita um primeiro contato com a sistematização própria do ambiente escolar, em um processo gradual de apropriação e sistematização dos elementos culturais para etapas de maior exigência intelectual.

O segundo nível do sistema de educação regular se refere à *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*, que é considerado o “*cimiento de todo el proceso de formación posterior*” (BOLIVIA, 2010a, p. 12). A educação primária vocacional tem duração de seis anos e divide-se em duas etapas de três anos cada (ROMER, 2015). A primeira etapa objetiva o desenvolvimento da leitura e da escrita, com produção de textos cada vez mais complexos, tanto na língua originária da criança, como em castelhano e em uma língua estrangeira (BOLIVIA, 2012a). Já a segunda etapa tem como foco o processo de orientação vocacional, com especial interesse para o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, além do seguimento aos estudos de leitura e de escrita já iniciados. Nesse sentido, o trabalho se volta para a formação qualitativa dos estudantes, na medida em que se relacionem tais habilidades com os saberes de sua cultura, a natureza e o trabalho criador, de modo a orientá-lo para sua aptidão produtiva, no sentido anteriormente apresentado.

Uma criação do novo modelo educativo que colabora com esse processo é o *Proyecto Sociocomunitario Productivo*. O PSP, como é usualmente referido, consiste em compromisso obrigatório da gestão escolar configurando-se como

uma estratégia metodológica que vincula “*la escuela con la Comunidad y a la Comunidad con la escuela; a la práctica con la teoría y a la teoría con la práctica*” [...], sendo de responsabilidade da direção da escola a organização para a sua elaboração, necessariamente com a participação de “*autoridades de la comunidad o barrio, maestras y maestros, estudiantes y*

representantes de organizaciones sociales, instituciones, junta escolar y/o consejos educativos social comunitarios” [...]. (ARAÚJO, 2020, p. 147)

Com duração mínima de um ano letivo, o PSP é um projeto integrador entre escola e comunidade, traçado a partir de diagnóstico conjunto a outros atores do entorno e em sincronia à vocação produtiva e problemáticas desse mesmo entorno. É a partir desse diagnóstico mais amplo e dos Projetos que dele derivam que se consolida a próxima etapa formativa.

O terceiro nível, qual seja a *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*, se caracteriza pelo esforço de articulação entre a educação humanística e a educação técnica-tecnológica com a produção. Trata-se de uma etapa cuja diretriz da ação educativa foi pensada para ser a mediação do trabalho, como categoria ontológica, e a produção material, intelectual, científica e tecnológica para desenvolvimento e formação dos educandos. Pretende-se, portanto, naquilo que diz respeito à aproximação do trabalho intelectual e trabalho manual, recuperar elementos da organização social das comunidades originárias (OYARZO, 2017), concretizada na experiência de Warisata, com a Escola Ayllu.

Destinada ao fortalecimento da formação recebida na educação primária, essa etapa também compreende um caráter intracultural, intercultural e plurilíngue, ao incorporar a formação histórica e comunitária ao desenvolvimento de conhecimentos advindos das culturas bolivianas, estabelecendo um diálogo com o conhecimento universalizado. Durante a educação secundária, também se busca “*identificar en las y los estudiantes las vocaciones para continuar estudios superiores o incorporarse a las actividades socio-productivas*” (BOLIVIA, 2010a, p. 12), o que indica uma perspectiva mais concreta da produção material que fundamenta a lei ASEP.

De forma articulada à perspectiva comunitária e produtiva do modelo educativo boliviano, ao longo de seis anos, o estudante passa a experimentar a *Área de Saberes e Conocimientos Técnica e Tecnológica*, em dois momentos. O primeiro período desse nível se refere à *Formación Técnica Tecnológica General*, que se desenvolve ao longo de quatro anos, com foco nos conteúdos básicos. Nos dois últimos anos desse nível, correspondentes à *Formación Técnica Tecnológica Especializada*, o estudante escolhe uma determinada especialidade, dentre as potencialidades produtivas da região presentes no currículo (PACO, 2013) e disponíveis na sua unidade educativa, de modo a obter o diploma de “*Bachiller Técnico Humanístico*”, vinculado ao grau de “*Técnico Medio*”, ao concluir a educação secundária.

Acerca das temáticas da formação generalista, podemos citar: planejamento e gestão de projetos, desenho técnico, desenho industrial, segurança industrial, liderança, contabilidade básica, direito do trabalho, cálculo de custos, entre outros que de modo mais amplo servem de base para a própria vida do estudante (BOLIVIA, 2015). Quanto à formação especializada, em razão de sua articulação às particularidades produtivas regionais, observa-se uma diversidade de áreas e de especialidades. Para conhecimento, segue quadro que compila opções das unidades educativas:

Quadro I: Áreas e Especialidades do bacharelado

Área	Especialidade
Gestão Institucional Participativa	Gestão Comunitária Institucional
	Gestão em Crédito e Caixa
	Gestão Social e Cultural

	Gestão de Empreendimentos Socioprodutivos
	Gestão em Turismo Comunitário
	Gestão em Redução de Risco e Adaptação às Mudanças Climáticas
Preservação da Vida	Saúde Comunitária e Medicina Tradicional
	Manejo e Cuidado da Terra e do Território
	Esportes e Recreações
Segurança e Soberania Alimentar	Criação e Cuidado de Animais
	Agroecologia e Florestal
	Transformação de Alimentos
	Gastronomia
Construções Civas	Desenho de Obras Civas
	Construções e Manutenção de Obras Civas
	Topografia e Geodesia
Energia, Hidrocarbonetos e Mineração	Mineração e Metalurgia Sustentáveis
	Hidrocarbonetos: Petróleo e Gás
	Energias Alternativas
Arte e Artesanato	Cerâmica e Alfaiataria
	Tecido, Telar, Cestaria e Macramé
	Joalheria, Prataria, Ourivesaria
	Selaria, Manufatura em Couro
	Manufaturas, Têxteis, Confecções
	Florista
	Música e Construção de Instrumentos
Transformação Tecnológica	Química e Processos Industriais
	Mecatrônica e Robótica
	Sistemas Autômatos
	Mecânica Industrial
	Movelaria em Madeira e Metal
Manutenção de Equipamentos e Sistemas	Mecânica Automotiva
	Eletrônica e Telecomunicações
	Eletromecânica
	Eletricidade
Sistemas Informáticos	Sistemas de Informática
	Manutenção de Equipamentos de Informática

Fonte: ARAÚJO (2020, p.197, tradução nossa)

Apesar da diversidade de especializações, cabe destacar que as possibilidades disponibilizadas ao estudante dependem da oferta de sua unidade educativa de origem, o que, por sua vez, depende da vocação produtiva do entorno e da infraestrutura escolar. Como visto, o Sistema Educativo Plurinacional, que desde o nome dos níveis revela seus vínculos comunitários, inicia seu fazer pedagógico já na família e na célula social andina, o *Ayllu*, educando inclusive os próprios adultos acerca dos cuidados iniciais e ofertando suporte informacional e nutricional.

Em seguida, no segundo nível, o estudante aproxima-se dos elementos de produção material da vida do entorno da unidade educativa, que em geral corresponde à própria comunidade onde reside, e através de sucessivas aproximações ao fator ao qual o modelo denomina vocacional, prepara-se para o momento da escolha que fará quando ingressar no nível seguinte. Para tanto, é fundamental a figura do *Proyecto Sociocomunitario Productivo*. No terceiro nível educativo, finalmente, o estudante incorpora-se ao

mundo do trabalho propriamente dito, em perspectiva educativa que almeja a mitigação da dicotomia trabalho manual-trabalho intelectual.

O que se observa é que, ano após ano, conforme afirma Ledezma (2018), há uma ampliação do número de estudantes que se formam *bachilleres técnicos*, além de haver um aumento no número de municípios nos quais o sistema educativo tem se adequadado aos processos de formação técnica. Essa ampliação se dá com vistas à potencialização da capacidade produtiva da pluralidade de povos, às especificidades de seus territórios e aos setores estratégicos para seu desenvolvimento. De forma a corroborar a afirmação de Ledezma, o quantitativo de diplomados no *Bachiller Técnico Humanístico* (BTH) no ano de 2009 foi de 96.119, de acordo com documento do Ministério da Educação boliviano (BOLÍVIA, 2019b). Já no ano de 2018, foram diplomados 193.921 estudantes no BTH.

Do conjunto de elementos que fundamenta o modelo, a necessária vinculação do processo educativo às características comunitárias e produtivas do local onde a unidade educativa encontra-se assentada constitui um dos principais desafios, considerando a diversidade de nações, povos, etnias, climas e demais aspectos políticos e geográficos presentes em uma Bolívia Plurinacional. Para dar conta dessa pluralidade é que se construiu também uma organização curricular plural, tema da próxima seção.

Organização curricular no Subsistema de Educação Regular

O Sistema Educativo Plurinacional, conforme definido na lei ASEP, apresenta três níveis distintos e complementares de concretização curricular, quais sejam: Currículo Base, Currículo Regionalizado e Currículo Diversificado. O primeiro nível corresponde ao conjunto de saberes, conhecimentos e práticas comuns e obrigatórios a todo o modelo. Constitui-se, portanto, como elemento base da organização curricular de todas as escolas, públicas e privadas, rurais e urbanas, derivando o Currículo Base da mediação entre conhecimentos regionais, advindos dos povos originários, conhecimentos nacionais e conhecimentos universais historicamente acumulados pela humanidade (BOLÍVIA, 2018).

Essa base possibilita aquilo que o modelo denomina de *Transitabilidad* (BOLÍVIA, 2013b) dos estudantes, ou seja, eles podem mudar de instituição educativa livremente, mesmo para escolas de diferentes regiões do país. Diante disso, cabe destacar aquilo que o modelo (ARAÚJO, 2020) denomina de os quatro enfoques organizadores do currículo, quais sejam o enfoque descolonizador, o integral e holístico, o comunitário e o produtivo.

O enfoque descolonizador se vincula à afirmação das práticas e conhecimentos dos povos bolivianos na construção de um modelo educativo capaz de dar suporte às mudanças estruturais da Bolívia Plurinacional. O enfoque integral e holístico, por sua vez, refere-se às dimensões pedagógicas, metodológicas e avaliativas a partir de uma formação fundamentada na totalidade e na inter-relação entre quatro dimensões específicas, quais sejam: o ser, o saber, o fazer e o decidir.

O enfoque comunitário orienta o modo de aprendizagem a partir da existência material do estudante em um dado lugar e momento histórico, entrelaçando os conhecimentos historicamente acumulados com seus conhecimentos próprios, como parte da relação com seu meio social e com sua

comunidade. Por fim, o enfoque produtivo conduz o processo educativo em um movimento que deriva da prática para uma prática superior, a partir da oferta e conformação de ferramentas para o trabalho, bem como da necessária alteração da matriz produtiva boliviana, referenciada na experiência de Warisata.

Ao demarcar esses princípios organizadores do currículo, em uma perspectiva plurinacional, a lei ASEP promove um esforço de mudança em relação à organização da estrutura anterior, que se dava por meio de disciplinas fragmentadas, apartada dos elementos da cultura particulares da diversidade dos povos indígenas bolivianos. Para viabilizar tais mudanças, a estrutura curricular base do Estado Plurinacional da Bolívia passa a se dar por meio de três categorias organizativas: Áreas de Saberes e Conhecimentos, Campos de Saberes e Conhecimentos, e Eixos Articuladores.

Os Eixos Articuladores são dotados de uma natureza eminentemente político-ideológica (BOLIVIA, 2012b), vinculando-se ao momento histórico concreto e presente. Diante disso, os eixos dinamizam o processo educativo na medida em que são consideradas as tarefas enfrentadas pelo Estado Plurinacional, naquele momento específico, podendo ser alterados conforme se altera a conjuntura e a estrutura boliviana. Da data de implantação do modelo até o ano de 2020, os Eixos Articuladores da educação regular, em seus diferentes níveis, são: *Educación intracultural, intercultural y plurilingüe; Educación para la producción; Educación en valores sociocomunitarios; e Educación en convivencia con la Madre Tierra y salud comunitaria.*

Quanto aos Campos de Saberes e Conhecimentos, estes se constituem como categorias organizativas voltadas à articulação das Áreas de Saberes e Conhecimentos e seus respectivos conteúdos, de modo não fragmentado, porém sem se configurar como simples recortes da realidade objetiva (BOLIVIA, 2012b; 2014a). Os campos de saberes buscam tomar a realidade como ponto de partida, levando à organização dos conhecimentos a partir do caso concreto, sendo quatro campos: *Vida Tierra y Territorio; Ciencia Tecnología y Producción; Comunidad y Sociedad; e Cosmos y Pensamiento.* Em cada um dos campos são aglutinadas as áreas de saberes, a fim de se obter uma perspectiva mais ampla e integral dos conhecimentos (BOLIVIA, 2014a), as quais serão anunciadas na discussão de cada um desses campos.

O campo *Vida Tierra y Territorio* remonta aos conhecimentos das áreas de Biologia, Física, Química e Geografia, na medida em que se refere aos estudos dos seres vivos de forma interdependente, sem prevalência da vida humana sobre os demais. Além disso, articula conhecimentos sobre o mundo natural e seus fenômenos, destacando-se a diversidade de vida dos territórios e comunidades. O campo *Ciencia Tecnología y Producción* remonta às áreas de Matemática e Técnica-Tecnológica, posto que objetiva o desenvolvimento de pessoas capazes de criarem técnicas e tecnologias em sintonia às potencialidades produtivas de cada região e de modo articulado às experiências ancestrais, em um processo de transformação da matriz produtiva boliviana voltada para a segurança e soberania alimentar (BOLIVIA, 2014a).

Já o Campo *Comunidad y Sociedad* aglutina conhecimentos das seguintes áreas: Ciências Sociais, Educação Musical, Artes Plásticas e Visuais, Comunicação e Linguagens, Educação Física, Esportes e Recreação. Esse campo visa a valorização cultural da diversidade de povos e nações, bem como o contato com culturas externas, em uma perspectiva histórica e crítica. Remonta aos elementos da interculturalidade e da intraculturalidade, com vistas à ação dialógica transformadora da realidade boliviana, embasada na perspectiva da descolonização e consolidação do Estado Plurinacional. Por fim, o Campo *Cosmos e*

Pensamiento abarca as áreas Cosmovisões e Filosofia, e Espiritualidade e Religiões, ao debruçar-se sobre o conjunto de tradições filosóficas da humanidade, a fim de compreender e interpretar a pluralidade de cosmovisões, fortalecendo o pensamento dialógico e ato de filosofar (BOLIVIA, 2012b).

No que diz respeito ao segundo nível de concreção curricular, qual seja: o Currículo Regionalizado, sua criação consiste em um esforço conjunto do Ministério da Educação, dos Conselhos Educativos dos Povos Originários, confederações docentes, pais e mães, juntas escolares e governos locais, em um processo de articulação e incorporação de elementos da cultura das diferentes nações e povos indígenas originários ao Currículo Base.

Trata-se, portanto, de um elemento inédito da história boliviana, na medida em que se toma a realidade e cultura desses sujeitos como ponto de partida para o fazer pedagógico e organização dos conteúdos, incorporando à escola a língua, os costumes, a religião, a arte, as técnicas e tecnologias, como fontes válidas e oficiais de conhecimento.

Tal incorporação não significa, contudo, um processo de simples justaposição dos elementos específicos de cada nação ou povo indígena originário ao Currículo Base. Do particular que essas culturas representam se constrói um arcabouço próprio de planos, programas, objetivos, conteúdos, critérios metodológicos e de avaliação em complementaridade com a base do Sistema Educativo Plurinacional (BOLIVIA, 2010a).

Harmonizando com o Currículo Base e partindo de um nível mais geral para um mais específico, o Currículo Regionalizado se organiza em Princípios Ordenadores, Eixos Ordenadores, Áreas Curriculares e Temáticas Curriculares.

Os Princípios Ordenadores se apresentam como elementos de características profundamente familiares aos povos originários e nações. Duas grandes categorias de análise em uma relação dialética de complementariedade e processo de afirmação das crenças e identidades específicas desses agrupamentos humanos, de modo que no currículo do Sistema Educativo Plurinacional constituem um único bloco, denominado de *Cosmovisión y Identidad*.

Quanto aos Eixos ordenadores, temos o Mundo Espiritual e o Mundo Natural, os quais se complementam na organização curricular, inclusive pelo fato de que, para os povos andinos, os elementos do mundo espiritual não estão apartados do mundo material. Dada essa unidade dialética, temáticas como a da justiça ou governo são parte do *Eje Ordenador* referente ao Mundo Espiritual.

Cada um desses eixos também se divide em duas Áreas Curriculares específicas. Assim, para o eixo Mundo Espiritual, temos as áreas de *Educación para la Formación de la Persona e Educación para la Vida en Comunidad*. Já o eixo Mundo Natural abarca as áreas *Educación para la Transformación del Medio e Educación para la Comprensión del Mundo*.

Especificamente sobre cada uma dessas áreas, a *Educación para la Formación de la Persona* objetiva dar suporte ao desenvolvimento da identidade cultural do estudante, a partir de valores e princípios éticos e morais. As Temáticas Curriculares a que se referem esta área são: *Simbología, Músicas, Danzas y Juegos, Principios y Valores e Religiosidad*. A segunda área do eixo Mundo Espiritual, qual seja *Educación para la Vida en Comunidad*, tem por finalidade aproximar o estudante à forma de organização social operada no interior das nações e

povos indígenas originários bolivianos, considerando suas variadas dimensões. Para isso, agrega as seguintes temáticas curriculares: *Mitos e Historia, Gobierno y Organización Social, Comunicación, e Justicia* (BOLIVIA, 2013a).

A primeira área, referente ao eixo *Mundo Natural, Educación para la Comprensión del Mundo*, tem por propósito o desenvolvimento dos conhecimentos universalizados de modo articulado aos conhecimentos tradicionais locais e abrange as temáticas curriculares: *Salud, Naturaleza, Espacio e Territorio*. Por fim, a área *Educación para la Transformación del Medio* objetiva o desenvolvimento de conhecimentos e atitudes relacionadas à atividade produtiva, aproximando o trabalho intelectual do trabalho manual, em sintonia às necessidades do Estado Plurinacional. As temáticas curriculares a ela relacionadas são: *Artes y Artesanías, Producción, Cálculo y Estimación y Tecnología*.

Finalmente, quanto ao nível de concreção denominado Currículo Diversificado, pode-se dizer que aglutina simultaneamente elementos dos Currículos Regionalizados e do Base, entretanto sem corresponder de forma idêntica a nenhum dos dois. Não há, em razão disso, um modelo específico previamente desenhado para o Diversificado. Trata-se de um esforço de aproximação do Base e do Regionalizado a realidades muito específicas, necessitando ser elaborado ajustado diretamente ao contexto e à unidade educativa onde será implementado.

Considerações finais

O Sistema Educativo Plurinacional, hoje em contornos bem definidos tal e qual apresentamos, encontra-se umbilicalmente vinculado a um projeto de Estado construído sob a direção do MAS-IPSP ainda em 2006, primeiro ano da gestão Evo-Linera. Naquele momento, através de um documento, nominado *Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para vivir bien*, o referido partido lançou as bases do que ficou conhecido como *Proceso de Cambio*, que entre outras questões assinalava como tarefas a alteração significativa da matriz produtiva boliviana, a estatização de empresas de setores estratégicos, a maximização dos excedentes econômicos e a destinação desses excedentes para modernização e desenvolvimento social (BOLIVIA, 2007).

Nesse mesmo documento, consta trecho específico acerca do papel da educação boliviana no cumprimento dessas tarefas e são elencadas três estratégias necessárias para isso. A primeira diz respeito à transformação do sistema educativo, mediante um novo arcabouço teórico e normativo, o que se consubstanciou através da lei educativa 070/2010, denominada de Avelino Siñani – Elizardo Pérez, nomes de dois educadores que exerceram papel significativo na história da Escola *Ayllu* de Warisata.

A segunda estratégia, uma vez lastreado juridicamente o novo modelo, estava vinculada às políticas de acesso e permanência com qualidade, atrelada à ampliação da rede e da cobertura educativa. A estruturação do nível inicial em família comunitária e a obrigatoriedade da oferta do nível secundário se constituíram novidades nesse processo, mas junto a isso estão políticas de formação dos professores, melhoria da infraestrutura das unidades educativas, plano de carreira docente, pagamento de valores pecuniários às famílias condicionado à matrícula e rendimento escolar.

Por sua vez, a terceira estratégia apontava para a construção de um modelo educativo capaz de gerar, adaptar e aplicar ciência e tecnologia de forma a restituir ao trabalho e à produção a sua dimensão social e comunitária (BOLIVIA, 2008), integrando os sujeitos e o território onde a unidade educativa encontra-se localizada para construção de um trabalho pedagógico que transpasse as salas de aula para as oficinas, laboratórios, espaços esportivos e espaços produtivos diversos. Desse modelo, que foi denominado de *Modelo Educativo Socio Comunitario Productivo* (MESCP), é que deriva o Sistema Educativo Plurinacional e o seu Subsistema de Educação Regular em seus níveis e currículos, objeto deste artigo.

Ao longo do texto foi possível vislumbrar aspectos da diversidade de embates e conflitos presentes na história boliviana, retrato da luta de classes que neste setor do globo se incrementa de elementos étnicos. Apresentamos ainda, de modo mais detalhado, um conjunto de determinantes que contribuiram mais recentemente para a inédita ascensão à condição de direção estatal do bloco identificado com a maioria populacional do país em seus recortes como indígenas e camponeses, decorrendo em alterações da correlação de força entre as classes de modo a favorecer a tessitura de uma nova Constituição Política do Estado, a refundação da forma Estatal e a composição de um novo modelo educativo. Na segunda seção do texto, tomando a legislação e documentação estatal oficial, apresentamos o Sistema Educativo Plurinacional, partindo de sua organização na Lei Avelino Siñani – Elizardo Pérez, em um percurso de aproximação ao seu funcionamento nos três níveis de ensino do Subsistema de Educação Regular, quais sejam: *Educación Inicial em familia Comunitaria*; *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*; e *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*.

Nesse percurso se observa uma gradativa complexificação das relações do estudante com as potencialidades produtivas da região onde está localizada a sua comunidade e unidade educativa, não obstante desde os princípios do processo educativo haja um esforço pela superação das distâncias entre trabalho manual e trabalho intelectual, quer seja pela vivência do PSP, quer seja pelo enfoque comunitário dos níveis com seus desdobramentos nos componentes curriculares, quer seja pela institucionalização do BTH associado ao grau de “Técnico Médio”, ou, finalmente, pela valoração curricular baseada em quatro dimensões específicas: o ser, o saber, o fazer e o decidir.

Sobre essa temática do currículo e sua organização, destinamos a terceira seção desse texto. Nela observamos que a pluralidade que justifica a Plurinacionalidade não cabe em um modelo curricular único, muito embora sejam comuns os princípios basilares do percurso educativo. Assim, para dar conta das particularidades, organizaram-se três possibilidades de concreção curricular, com autonomias e interdependências entre si. Há, portanto, o Currículo Base que carrega consigo o conjunto de elementos obrigatórios e comuns a todo o modelo. Há também o Currículo Regionalizado, que em dados territórios agrega ao Currículo Base as particularidades das nações e povos indígenas originários, tendo em conta sua Cosmovisão e Identidade. E, por último, há o Currículo Diversificado, que em casos bastante particulares agrega elementos do Base e do Regionalizado, mas com as adaptações necessárias ao caso concreto de uma Unidade Educativa em específico, de modo que não há um modelo previamente desenhado.

Após uma década da promulgação da Lei ASEP, é possível dizer que muita coisa mudou na Bolívia. No campo educativo, foi nesse período que o país se tornou território livre de analfabetismo, com

taxas de cobertura educativa da Educação Primária Comunitária Vocacional, por exemplo, alcançando os 95% já nos primeiros 5 anos do modelo (ARAÚJO, 2020). Ou seja, mesmo naquele nível em que a oferta já era dever do Estado boliviano antes da nova legislação, observou-se, em menos de uma década, um incremento de aproximadamente 14% no índice que representa a relação entre pessoas em idade escolar e aquelas que efetivamente se encontram matriculadas, margeando a cobertura plena. Quando tratamos da *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*, esse índice, para o mesmo período de 5 anos, ultrapassava os 17% (IDEM, IBIDEM).

Como resultado direto da implementação do Sistema Educativo Plurinacional e do nível de concreção do Currículo Regionalizado, até o ano de 2018 já haviam sido criados os Institutos de *Lengua y Cultura Aymara, Quechua, do Pueblo Afroboliviano, Guaraní, Tsiman, do Pueblo Movima, Mojeño Ignaciano, Chiquitano, Itonama, Tacana, Machineri, do Pueblo Yaminawa, Moré, Cavineño, do Pueblo Mojeño Trinitário, Guarayo, Tapiete, da Nación Uru, do Pueblo Ese Ejja, Mosestén, Yuracaré, do Pueblo Sirionó, do Pueblo Auoreo, do Pueblo Baure, Leco, Chácobo, do Pueblo Canichana, do Pueblo Weenhayek, do Pueblo Maropa*, e, finalmente, *da Nación Bia Yuqui*, resultando em sistematização e publicação dos alfabetos desses diversos povos e nações, além da organização de material escolar específico nessas línguas e desenvolvimento de 18 currículos regionalizados.

No que diz respeito aos índices quantitativos de pessoal docente, o que se observa é um novo salto. Entre os anos de 2006, último ano de vigência do modelo educativo neoliberal, e o ano de 2018, o número de professores da *Educación Inicial em familia Comunitaria* cresceu 89,68%, e da *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*, 119,73%, correspondendo ao quantitativo total de 9.247 e 57.576 docentes, respectivamente (ARAÚJO, 2020).

Todo esse conjunto estatístico, contudo, talvez não dê conta de demonstrar as modificações operadas pelo Sistema Educativo Plurinacional em sua tarefa de colaborar com o bloco hoje dirigente do Estado Plurinacional da Bolívia em seu esforço de alçar hegemonia e construir uma sociabilidade superior. Tal processo se pavimenta na medida em que o Estado enraíza seu modelo educativo na luta concreta e histórica dos setores subalternizados, oficializando a diversidade de línguas e identidades, incorporando elementos culturais anteriormente negados, investindo em processos produtivos comunitários e geração de emprego e renda, para proceder com síntese real entre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e as expressões das particularidades bolivianas, organizando as unidades educativas e o seu entorno como espaço privilegiado para a sistematização desses conhecimentos e sua aplicabilidade, voltada para melhoria das condições de vida das classe trabalhadora boliviana.

Finalmente, na análise do modelo educativo plurinacional e suas repercussões há uma variável que se afirma imprescindível às nossas sucessivas aproximações a este fenômeno: o tempo. Uma criança que, porventura, ingressou na primeira etapa da *Educación Inicial em familia Comunitaria*, no primeiro ano de vigência do novo sistema, ainda não concluiu, neste ano de 2021, o seu percurso formativo. Certamente alguns anos a mais colaborarão em nossa compressão da importância e efetividade do modelo, ante as tarefas que a história e a luta de classes impõem ao povo boliviano.

Referências:

ARAÚJO, Thiago Matias de Sousa. **A escola no Estado plurinacional da Bolívia (2005 – 2019)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13466>

BOLIVIA. **Compilado de Documentos Curriculares. 1er encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional: juntos en la construcción de un nuevo currículo**. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas, 2008.

BOLIVIA. **Concreción Curricular desde la Visión de los Campos y el Enfoque de las Áreas**. Cuadernos de Formación Continua. Unidad de Formación N°. 11. La Paz: Ministerio de Educación/PROFOCOM, 2015.

BOLIVIA. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2012b.

BOLIVIA. **Educación Secundaria Comunitaria Productiva**. Programa de Estudio Primer Año. Serie Currículo (Documento de Trabajo). La Paz: Ministerio de Educación, 2012a.

BOLIVIA. **Educación, cosmovisión e identidad: Una propuesta de diseño curricular desde la visión de las naciones y pueblos indígenas originarios** (Documento de trabajo). Tercera reimpressão. Bloque Educativo Indígena Originario/CNC-CEPOs, 2013a

BOLIVIA. **Estrategias de Desarrollo Curricular Socioproductivo: Comprendiendo la Estructura Curricular**. Cuadernos de Formación Complementaria. Unidad de Formación N°. 3. La Paz: Ministerio de Educación/PROFOCOM, 2014a

BOLIVIA. **Ley de la Educación “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”**, n° 070, 20 de diciembre del 2010. La Paz: Ministerio de Educación, 2010a.

BOLIVIA. **Licenciatura en el MESCP: Formación Complementaria para Maestras y Maestros**. Compendio Formativo 1er. y 2do. Semestres. La Paz: Ministerio de Educación, 2018

BOLIVIA. **Lineamientos y Orientaciones Metodológicas: Educación Inicial en Familia Comunitaria No Escolarizada**. La Paz: Ministerio de Educación, 2014b.

BOLIVIA. **Plan Nacional de Desarrollo: Bolivia Digna, Soberana, Productiva y Democrática para Vivir Bien**. La Paz: Ministerio de Planificación del Desarrollo 2007.

BOLIVIA. **Reglamento de Gestión del Currículo del Subsistema de Educación Regular**. Gestión 2013. La Paz: Ministerio de Educación, 2013b.

BOLIVIA. **Revolución Educativa en Bolivia: la Democratización del Sistema Educativo Plurinacional y sus posibles efectos sociales**. La Paz: Ministerio de Educación, 2019b.

KLEIN, Herbert S. **História de Bolívia**. Tradução: Tania Quintaneiro. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

- LEDEZMA, Noel A. Revolución educativa: Educación em tempos de cambio. **La Migraña**, n. 28, 2018.
- OYARZO, Cristina. Demanda Indígena por Derecho a la Educación en Bolivia: Producción y Participación, 1931-2010, **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v. 11, n. 2, p. 35-49, 2017.
- PACO, Félix P. Dos concepciones contrapuestas de la ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez. **Revista Ciencia y Cultura**, La Paz, v. 17, n. 30, p. 57-85, 2013
- PÉREZ, Elizardo. **Warisata: La Escuela-Ayllu**. 3ª ed. La Paz: Ministerio de Educación, 2015.
- PRUDENCIO, Nicole J. **El resorte de la conflictividad en Bolivia: dinámicas, riesgos y transformaciones, 2000-2008**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional, 2016.
- ROMER, Alcon A. N. **La Doctrina del Plurinacionalismo-Nacionalismo Indígena del MAS en el Nuevo Modelo Pedagógico**. 2015. Monografía de Conclusão de Curso (Carreira de Ciência Política e Gestão Pública) - Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor De San Andres, La Paz, Bolívia, 2015.
- SAÁ, Eduardo G. Presentación. In: LEDEZMA, Ramiro P. **Legislación educativa del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz: CEBIAE, 2011.
- SORUCO, Jorge L. S. **Filosofía Marxista y Educación: Fundamentos epistemológicos y ontológicos de la Ley Avelino Siñani – Elizardo Pérez**. La Paz: El Viejo Topo, 2013
- VALENÇA, Daniel A. **Disjuntivas do processo de cambio: o avanço das classes subalternas, as contradições do estado plurinacional da Bolívia e o horizonte do socialismo comunitário**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Jurídicas) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil, 2017.

Notas

¹ Doutor em Educação pela UFSCar. Pedagogo da Assessoria Acadêmica do Centro de Tecnologia (UFRN). Vinculado ao Grupo HISTEDBR/UFSCar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3562022071007654>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1181-6975>. E-mail: thiago.araujo@ufrn.br.

² Doutor em História Social pela USP. Professor do Departamento de Educação da UFSCar. Pesquisador do Grupo HISTEDBR/UFSCar. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0748545841167046>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4427-2732>. E-mail: ferreira@ufscar.br.

Recebido em: 14. out. 2021

Aprovado em: 18. dez. 2021