

ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA EM REFORMAS EDUCACIONAIS DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA: BOLÍVIA, BRASIL E MÉXICO

DOI: <https://doi.org/10.33871/22385800.2024.13.117-138>

Harryson Junio Lessa Gonçalves¹
Carla Araujo de Souza²
Joana Inês Novaes³
Marcela Lopes de Santana⁴
Ana Greice Moreira Penha⁵

Resumo: O mundo moderno nos impõe uma necessidade para a compreensão das influências (Quais? Quem? Onde?) que têm sofrido os diversos países. Assim, concebemos este artigo com resultados de uma pesquisa cujo objetivo era “discutir sobre currículo de matemática na organização curricular da educação secundária de países latino-americanos que recentemente passaram por reformas educacionais (Brasil, Bolívia e México), caracterizando, nessas reformas a concepção de esfera pública empreendida nos processos de planificação e implementação desses currículos, bem como os aspectos teóricos que os consubstanciam”. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa (descritiva e explicativa), desencadeada a partir das seguintes fases: análises bibliográficas e documental e entrevistas com professores de matemática. No âmbito do Brasil e México a pesquisa evidenciou uma ação estratégica, orientada por organismos internacionais, na qual reduziu a participação democrática dos professores, por reformas com pouca participação. Todavia, temos o sistema boliviano como insurgente ao modelo neoliberal, concebendo um agir comunicativo no que tange aos currículos regionalizados.

Palavras-chave: Educação Matemática. Educação Comparada. América Latina. Currículo.

COMPARATIVE STUDY ON THE TEACHING OF MATHEMATICS IN EDUCATIONAL REFORMS OF SECONDARY EDUCATION: BOLIBIA, BRAZIL AND MEXICO

Abstract: The modern world imposes on us a need to understand the influences (Which? Who? Where?) that different countries have suffered. Thus, we conceived this article with the results

¹ Livre-docente em Didática e Currículo pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”(UNESP). Professor Associado da Faculdade de Filosofia e Ciência da UNESP, Campus de Marília. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP, Campus de Bauru. E-mail: harryson.junio@unesp.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5021-6852>.

² Doutoranda em Educação para Ciência na Faculdade de Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru. E-mail: carla.souza@unesp.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8167-2102>.

³ Coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto. Doutoranda em Educação para Ciência na Faculdade de Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru. E-mail: j.novaes@unesp.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8530-2483>.

⁴ Coordenadora pedagógica da Prefeitura Municipal de Paulínia. Doutora em Educação para Ciência pela Faculdade de Ciência da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Bauru. E-mail: marcela.santana@unesp.br – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5003-6966>.

⁵ Professora da Escola Técnica Estadual de Ilha Solteira. Mestre em Estudos de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL) da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: anagreicemp@hotmail.com – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3496-3396>.

of a research whose objective was “discussing the mathematics curriculum in the curriculum organization of secondary education in Latin American countries that have recently undergone educational reforms (Brazil, Bolivia and Mexico), characterizing, in these reforms, the conception of the public sphere undertaken in the processes of planning and implementation of these curricula, as well as the theoretical aspects that substantiate them. It was a qualitative research (descriptive and explanatory), triggered from the following phases: bibliographical and documentary analyzes and interviews with mathematics teachers. In the scope of Brazil and Mexico, the research showed a strategic action, guided by international organizations, in which the democratic participation of teachers was reduced. However, we have the Bolivian system as an insurgent to the neoliberal model, conceiving a communicative action with regard to regionalized curricula.

Keywords: Math Education. Comparative Education. Latin America. Curriculum.

Introdução

Este texto foi produzido a partir do projeto de pesquisa intitulado *Estudo comparativo sobre o ensino de Matemática em reformas educacionais da Educação Secundária: Bolívia, Brasil e México*⁶, financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP)⁷, coordenado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves (primeiro autor deste artigo). A pesquisa foi desenvolvida no período de abril de 2020 a março de 2022 no Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Cabe destacar que a pesquisa enfrentou em seu *continuum* diversos desafios por ter ocorrido durante a pandemia provocada pela Covid-19 sofrendo ajustes na metodologia da investigação.

A investigação teve como objetivo *discutir sobre currículo de matemática na organização curricular da educação secundária de países latino-americanos que recentemente passaram por reformas educacionais (Brasil, Bolívia e México), caracterizando, nessas reformas a concepção de esfera pública empreendida nos processos de planificação e implementação desses currículos, bem como os aspectos teóricos que os consubstanciam*. Para tal, realizamos uma investigação qualitativa de natureza descritiva e explicativa, pautada em pressupostos teóricos da Educação Comparada – em especial daqueles que tratam de investigações curriculares no âmbito da Educação Matemática –, detalhados em Dias e Gonçalves (2017). Assim, o presente artigo apresentará alguns dos resultados inerentes à supramencionada pesquisa.

Para tanto, destaco dois conceitos essenciais para compreensão da investigação: ‘Agir

⁶ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - Plataforma Brasil - CAAE: 31084720.5.0000.5466.

⁷ Processo FAPESP n° 2018/21508-6

Comunicativo’ e ‘Esfera Pública’ desenvolvidos por Habermas (2012). O agir comunicativo é orientado para o entendimento e não à manipulação, encontrando-se implícita nas relações sociais, contrastando-se como a racionalidade instrumental direcionada à produção de condições materiais de vida, possibilitando a reprodução da sociedade; assim, a ação comunicativa visa a ausência de assimetrias entre os sujeitos que se pretende entender; caso o potencial comunicativo não se realize surge a necessidade de emancipação (PERALTA; GONÇALVES, 2016).

O conceito de esfera pública habermasiano é inspirado no conceito da existência humana de Hannah Arendt. Segundo Barros (2008), Habermas realiza um estudo histórico da polis grega e do comportamento dos cidadãos no exercício da vida pública. Assim, o autor se consubstancia no modelo grego, origem histórica do pensamento europeu, para discorrer sobre os conceitos de “privado” e “público”. Para ele, a esfera pública é aquele espaço do convívio comunitário em que os cidadãos livres se encontravam para compartilhar, valorizar e transformar a cultura, os esportes, a guerra e as opiniões. Nesse ambiente, a igualdade e a liberdade entre os integrantes eram os pressupostos básicos, condições para a realização da política em seu sentido mais amplo, de discussão e de disputa. Os que se destacavam no uso do discurso e na ação política alcançavam a “imortalidade da fama” (BARROS, 2008).

Aspectos Metodológicos

A nossa compreensão de Currículo, conforme já anunciado em Dias e Gonçalves (2017), transcende uma visão tradicional, focada em uma racionalidade técnica e vai de encontro com visão de construção sociocultural – fundamentada por teorias/perspectivas ora críticas, ora pós-críticas – que o substanciam na prática educacional e na ação educativa a seleção e legitimação de saberes.

Assim, defendemos que as investigações comparativas em currículos de Matemática devem se caracterizar como apreensão dos diversos processos de planificação e implementação curricular em sistemas educacionais (internacional, supranacional ou intranacional) – considerando nesse íterim os diversos discursos (e tensões) imbuídos nas políticas curriculares, bem como seus condicionantes culturais, sociais, econômicos e políticos – visando compreender as diversas lógicas e intencionalidades que sustentam a organização e/ou desenvolvimento curricular de Matemática nos sistemas educacionais investigados (DIAS; GONÇALVES, 2017).

Nesse contexto, ressaltamos ainda que as investigações comparativas em currículos de Matemática, assumindo uma postura crítica, pode mobilizar uma ação transformadora da realidade educacional, visto que:

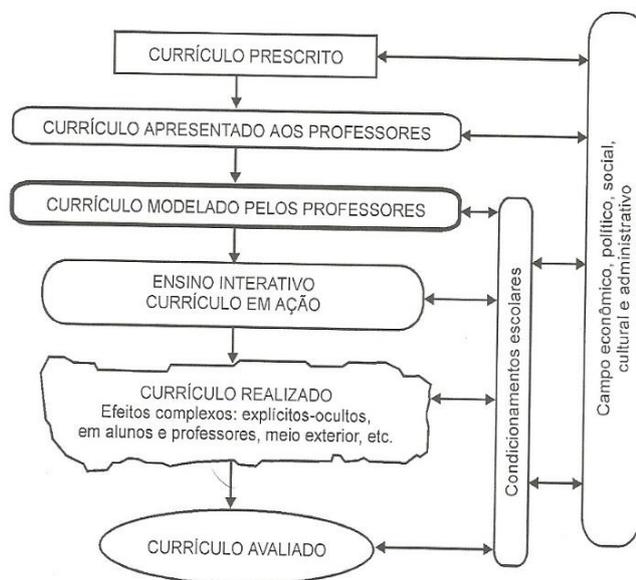
A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se “naturais”. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa política de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente (MOREIRA; SILVA, 2011, p. 40).

Defendemos que os estudos comparativos em currículo de Matemática sejam fundamentados por uma visão das forças sociais, culturais e econômicas que impactam a organização e o desenvolvimento curricular de Matemática dos sistemas educacionais investigados (DIAS; GONÇALVES, 2017).

Deste modo, concebemos o currículo a partir do cruzamento de influências e campos de atividade inter-relacionados e diferenciados, caracterizando-se como “níveis ou fases na objetivação do significado do currículo” (SACRISTÁN, 1998).

Sacristán (1998) define o significado de cada nível ou fase mostrados na figura 1:

Figura 1: A objetivação do currículo no processo do seu desenvolvimento



Fonte: Sacristán (1998, p. 105)

Nesta esteira, acreditamos, consubstanciados em Sacristán (1998), que tais níveis ou fases possam objetivar metodologicamente as investigações em Currículo, podendo revelar-se

como um caminho para subsidiar os estudos internacionais e comparativos curriculares no âmbito da Educação Matemática (DIAS; GONÇALVES, 2017).

Para delinear a metodologia da nossa investigação nos guiamos a partir de Pilz (2012) que sintetiza o processo em quatro fases de desenvolvimento metodológico do estudo comparativo: (i) Fase Descritiva – observações e descrições; (ii) Fase Explicativa – introduz interpretação, com o objetivo de explicar e compreender; (iii) Fase de Justaposição – primeira tentativa de comparação, oferecendo a constatação nacional definida no contexto dos critérios de comparação selecionados para avaliação e análise de lado-a-lado; isso permite, por exemplo, homólogos, análogos e diversos fenômenos serem derivados, juntamente com possíveis hipóteses comparativas; (iv) Fase Comparativa – as hipóteses comparativas são testadas usando a comparação sistemática, as relações entre os países são avaliadas por referência ao critério de comparação e conclusões que podem ser tiradas para o assunto a ser pesquisado.

Para viabilizar o estudo – guiados pelos pressupostos da Educação Comparada – estruturamos a investigação em três fases: [1ª Fase] Análise Bibliográfica: foram realizadas análises bibliográficas com intuito de contextualizar seus aspectos pedagógicos e educacionais – considerando seus condicionantes históricos, econômicos e sociais – das três nações investigadas. [2ª Fase] Análise Documental: foram feitas análises documentais das legislações e documentos curriculares (currículos prescritos) que concretizam as reformas educacionais dos países investigados, buscando descrever as características da reforma inerentes ao currículo de matemática. [3ª Fase] Entrevistas: foram realizadas entrevistas não estruturadas, com profissionais de educação dos países investigados. As entrevistas auxiliaram na contextualização e compreensão dos resultados produzidos nas fases anteriores. Dada a situação pandêmica as entrevistas foram realizadas por videoconferência (Google Meet). Assim, fizemos entrevistas com dois professores de matemática brasileiros (uma com 5 anos de experiência – professor B – e outro com mais de 20 anos de experiência – professor A, ambos com mestrado em ensino), duas professoras de matemática bolivianas (ambas com mais de 20 anos de experiência no magistério, graduadas na área de atuação em programas de formação do Estado) e dois professores de matemática mexicanos (ambos com cerca de 10 anos de experiência e graduados na Escola Normal Superior). Os critérios para seleção dos sujeitos que participaram da investigação foi disposição do profissional em colaborar com a pesquisa; e estar em exercício durante o período da reforma educativa.

Resultados e Discussões

O termo *reforma educacional* se demonstra atraente para analisar os projetos políticos, econômicos e culturais de quem elabora a reforma e o momento histórico que surgem. Proporciona um ambiente oportuno e privilegiado para adquirir experiência política e social, possibilitando uma análise profunda da valorização e da importância dos temas educacionais em uma sociedade, verificando que papel desempenha a educação na trama social (SACRISTÁN, 1996).

O termo reforma ‘evoca-se’ e ‘cria-se’ a sensação de movimento, apresentando-se até como sinônimo de inovação, ‘alimentando’ expectativas, e isso parece provocar por si mesmo a mudança. Entretanto, Azanha (2001) ressalta que, por vezes, quando chegamos ao ponto de se instaurar uma nova reforma educacional, sem estudos e análises sobre as reformas anteriores. O autor acrescenta que a trajetória das reformas perpassa desde as decisões políticas que as instituem de forma legal, passando por providências técnicas e administrativas dos níveis que a regulamentam, às práticas escolares que deveriam instituí-las. Assim, as reformas podem ser entendidas como campo desconhecido e pouco aprofundado pela pesquisa educacional.

Para Sacristán (1996), as reformas podem distinguir-se, metodologicamente, em duas, dependendo da ênfase empregada na relação da educação com o sistema externo. Uma reforma com significado mais político quando voltada para alterações da relação do sistema com o exterior, propondo mudanças na sua relação, com a igualdade de oportunidades de grupos distintos frente à educação e adequações à economia e ao mundo do trabalho, por exemplo; e outra emprega caráter mais técnico, apresenta-se quando as modificações são mais internas em relação ao sistema educacional, como a transformação de métodos pedagógicos ou do funcionamento da escola – para o autor nem sempre é fácil distinguir ambas dimensões.

É recorrente a indagação *por que tantas reformas foram necessárias e ainda são feitas?* Aparentemente, uma resposta é comum: a necessidade de envolvimento dos diferentes grupos ativos no sistema educacional, a ausência de espaço para discussão e, conseqüentemente, a imposição acabam por amedrontar e provocar tensões.

Se existisse uma análise constante das demandas sociais, se existisse formas de envolvimento dos diferentes grupos que participam do sistema educacional para classificar os critérios de qualidade das práticas educacionais e de ordenação e gestão do sistema escolar, se fosse realizada uma constante avaliação da cultura escolar (...), se existisse uma comunicação fluida entre a cultura externa e aquela que é “enlatada” nos currículos, não haveria necessidade de se utilizar com tanta frequência esse rito recorrente (SACRISTÁN, 1996, p. 55).

No Brasil, em 15 de setembro de 2016, o ministro de educação solicitou ao Presidente da República a publicação de uma Medida Provisória (MP) prevendo alterações curriculares no Ensino Médio, promovendo assim uma reforma curricular que flexibiliza tal currículo e amplia a jornada para tempo integral. O ministro consubstancia tal pedido nas constatações das altas taxas de evasão escolar nesse nível de ensino, bem como na queda do desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Assim, no dia 22 de setembro de 2016, o Presidente da República editou a MP nº 746 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e dá outras providências. Ressaltamos que, desde 2013, encontrava-se em tramitação na Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 6.840 que visava instituir no Ensino Médio a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização dos currículos por áreas de conhecimento. Ao analisarmos o PL nº 6840/2013 e a MP nº 746/2016 identificamos serem convergentes em diversos pontos.

Salientamos que a MP é um instrumento com força de lei imediata utilizado em casos de urgência pelo Poder Executivo, dispondo a vigência de 60 dias prorrogáveis para 120 dias, sendo imprescindível a aprovação do Congresso Nacional para ser efetivada como Lei. Assim, a MP nº 746/2016 tramitou no Congresso Nacional, sob o número Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016, sendo aprovada pela Câmara dos Deputados em 13 de dezembro de 2016 e pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017. No dia 16 de fevereiro de 2017 o Presidente da República sanciona a Lei nº 13.415 consolidando a Reforma do Ensino Médio (REM).

Destacamos alguns dos pontos da Lei nº 13.415/2017: os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. O currículo será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na qual se constituirá por: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. O currículo será composto pela supramencionada BNCC e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento: “Linguagens e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” e “Formação Técnica e

Profissional”. A carga horária do Ensino Médio deverá ser progressivamente ampliada para 1.400 horas, sendo que no prazo máximo de cinco anos todo o Ensino Médio deverá ter no mínimo 1.000 horas anuais de carga horária.

O documento aponta ainda que a carga horária proposta à BNCC não poderá exceder a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio. O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica. A Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia serão incluídos obrigatoriamente na BNCC do Ensino Médio como “estudos e práticas”. O currículo poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte cursar outro itinerário formativo. Os currículos de formação de docentes deverão ter como referência a BNCC. O processo seletivo de acesso aos cursos de graduação considerará as competências e habilidades definidas na BNCC. A Lei modifica ainda alguns aspectos do FUNDEB e da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instaurando prazos, bem como institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Tempo Integral no âmbito do MEC.

A publicação da MP impulsionou discussões produzindo diversos posicionamentos de entidades científicas, acadêmicas, estudantis e sindicais. Em geral, tais entidades se manifestaram contrárias a MP devido ao fato de falta de discussão na sociedade civil sobre a reforma. Tal cenário foi corroborado pelo procurador-geral da República, Rodrigo Janot, que no dia 19 de dezembro de 2016 enviou ao Supremo Tribunal Federal (STF) o parecer expondo a inconstitucionalidade da MP nº 746. Dentre os onze argumentos elaborados no documento, destacamos:

Mudanças a serem implantadas em 28 redes públicas de ensino (União, estados e Distrito Federal) e ampla rede privada precisam de amadurecimento, estabilidade, segurança jurídica e participação da sociedade e dos atores sociais relacionados à Educação, que o instrumento da medida provisória não pode conferir, por estar sujeito a alterações em curto espaço de tempo pelo Congresso Nacional, sem possibilidade do aprofundamento indispensável. (BRASIL, 2016, p.02).

Nesse sentido, a REM provocou diversas indagações que tencionam o contexto de esfera pública, motivando posicionamentos nos mais diversos segmentos. Dentre elas, destacamos: a noção de “notório saber” não seria um retrocesso em relação à profissionalização docente na Educação Profissional Técnica, em especial diante dos avanços promovidos pela Resolução CNE/CEB Nº 02/97 e no artigo 40 da Resolução CNE/CEB nº 6/ 2012? Tendo em

vista que os sistemas de ensino é que definirão a oferta dos itinerários formativos, será que “de fato” serão tais itinerários acessíveis aos alunos? Como se configurarão a Educação Física, Filosofia e Sociologia como “estudos e práticas” no currículo de Ensino Médio? Tomando o preceito constitucional de integração latino-americana, qual impacto pode causar se retirar do Ensino Médio a obrigatoriedade da Língua Espanhola? Como no processo de implementação curricular, em um contexto de crise econômica com cortes em relação à educação, serão realizadas ações relativas à infraestrutura das escolas de Ensino Médio visto que essas se tornarão de Tempo Integral?

Em 14 de dezembro de 2018 foi homologado a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio – documento curricular que subsidiará a REM, bem como em atendimento ao estabelecido no artigo 26⁸ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9394/1996⁹.

Enfim, logo enfrentamos uma pandemia e, mesmo assim, os diversos sistemas de ensino estão a se organizar para se adaptarem/adequarem à REM.

Vejamos a fala inicial dos professores entrevistados sobre sua percepção inicial sobre a matemática na REM e BNCC, bem como o impacto dessas reformas na qualidade do ensino médio:

No âmbito do Ensino Médio [contexto de uma escola do Mato Grosso do Sul] na qual está sendo implantado o novo Ensino Médio, não percebo grandes substituições e/ou retiradas de conteúdos do currículo de Matemática. Algo perceptível foram os novos livros didáticos, que possuem novas orientações metodológicas para trabalhar cada conteúdo (trazem metodologias ativas). No entanto, existe um reduzido tempo de aula (duas aulas presenciais e uma remota - que na realidade não se concretiza). (Professor de matemática brasileiro A)

A minha experiência vem com o olhar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, onde leciono matemática no Ensino Médio, na qual a organização curricular trouxe muitas incertezas perante a qualidade de ensino no processo de aprendizagem da formação do aluno na matemática e na carga horária, principalmente na parte dos itinerários formativos de aprofundamento da área de matemática e no itinerário formativo integrado (associando duas áreas de conhecimento), onde não houve uma capacitação para esses itinerários e durante o decorrer do ano, nas reuniões não temos esse espaço para esse estudo por área, o que dificulta essa interação entre o docente de matemática e o professor do itinerário da área de matemática. (Professor de matemática brasileiro B)

Assim, os trechos evidenciam as incertezas sobre a qualidade e rumos do ensino médio,

⁸Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

⁹Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 fev. 2023.

considerando redução da carga horária da disciplina, bem como da formação de professores para lidarem com a dinâmica e mudanças da REM.

Cabe destacar que a implementação da REM – e, ainda, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – é concebida a partir de uma lógica internacional de cunho neoliberal, que decorre de outras reformas, principalmente, as reformas dos anos 90, de forma que, no século XX, quase todos os países da América Latina se viram em meio a reformas conduzidas por organismos internacionais (KRAWCSYK; VIEIRA, 2010). Esses organismos, que surgiram para promover a paz e o desenvolvimento econômico após a Segunda Guerra Mundial, passaram a orientar, não somente a economia, mas também as políticas educacionais, além de atuarem em outros setores, dentre eles, o social (GOMES; BRASILEIRO, 2018). Tendo a ação destes se consolidado entre as décadas de 1950 e 1960 a reunião, ocorrida em 1958 em Washington, mais tarde conhecida como Consenso de Washington, foi fundamental para a influência destes organismos no planejamento da Educação dos Países da América Latina, já que a partir dessa reunião a educação passou a ser vista como responsável pelo desenvolvimento econômico, o progresso técnico e a ascensão social dos países (SANDER, 2005).

De acordo com Vicente, Silva e Moreira (2017), a reunião que deu início ao primeiro ciclo da reforma ocorreu em 1979, na Cidade do México, na Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico dos Estados membros da América Latina e Caribe, dirigida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), juntamente com a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Ainda, de acordo com esses autores, em 1981 foi realizada, na cidade de Quito, no Equador, a reunião que apresentou objetivos, modalidades e estratégias de ação do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina (PROMEDLAC). O PPE durou cerca de 20 anos e teve sete reuniões

De acordo com Gomes e Brasileiro (2018), no novo cenário mundial sob influência do neoliberalismo difundiu-se a ideia de que mão-de-obra qualificada e utilização eficiente do conhecimento, poderia levar os países a condições de competição no mercado global. Sendo assim, os organismos internacionais foram os grandes formadores de opinião dos chefes de Estado e interferiram nas políticas de desenvolvimento destes países estimulando não só a reforma educacional, mas também reformas tributárias, trabalhistas, previdenciárias, privatização, liberação do comércio etc.

Em 1990, em Jomtien, Tailândia, segundo Gomes e Brasileiro (2018), ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em que participaram 155 governantes, com

compromissos reafirmados posteriormente em Dacar, no ano 2000, o que marca o papel central que a educação desempenharia na década nas discussões dos governantes da América Latina.

Dessa forma, as reformas educacionais da década de 1990 ocorreram no seio de profundas transformações no que se refere à economia, política e organização social nacionais e internacionais, decorrentes da triplicação dos preços do petróleo, elevação da taxa de juros, que aumentava significativamente a dívida externa desses países e a recessão norte-americana.

No entanto, de acordo com Krawcsyk e Vieira (2010), as políticas instituídas a partir das diretrizes internacionais pressupõem uma unicidade que não corresponde à realidade social latino-americana. Apesar de terem em comum a forte subordinação ao capitalismo internacional, as frágeis burguesias nacionais, a periodicidade de seus processos independentistas, as repúblicas assumidas ou implantadas via ditaduras, os tímidos processos de democratização, as especificidades dos desenvolvimentos nacionais e “os comportamentos sociais e a organização da educação pública manifestaram diferenças significativas” (KRAWCSYK; VIEIRA, 2010).

De acordo com Saviani, o Plano de Desenvolvimento da Educação, de 2007, decorrente dos acordos ocorridos nas reuniões da América Latina, estabelece o Compromisso Todos pela Educação, de iniciativa da sociedade civil que se constituiu em um aglomerado de empresários sob o patrocínio do Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar-DPaschoal, Instituto Itaú-Cultural, Faça Parte – Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Surton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros. Assim o projeto ideológico que atende aos interesses empresariais passa, mais do que nunca, a fazer parte das políticas educacionais brasileiras.

A atual reforma decorre da elaboração e implementação da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017¹⁰. Portanto, o desdobramento da lógica desta reforma depende do desejo de transformação dos profissionais envolvidos, que serão formados para que as mudanças cheguem às salas de aula. A força legal que a sustenta é o seu diferencial, já que o documento curricular anterior, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica, era um documento orientador, enquanto que esse “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, **a ser respeitada obrigatoriamente** ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017, ementa, grifo nosso).

¹⁰ A BNCC foi prevista no artigo 210 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; no artigo 26 da Lei 9.394/1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); bem como na Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs).

Os mecanismos reguladores aparecem em forma de avaliação processual da aprendizagem, sistemas de monitoramento, formação de professores, tudo isso, sujeito aos interesses internacionais de desenvolvimento econômico e às leis do mercado didático-pedagógico. Objetivos e conteúdos comuns, sistemas nacionais de avaliação confirmam as tendências internacionais que há muito têm espaço no Brasil.

Essa influência é percebida pelos professores desta pesquisa, conforme demonstra o seguinte trecho:

(...) as transformações vivenciadas na educação estadual são balizadas pelos termos trazidos pelos documentos dos organismos internacionais. (Professor de matemática brasileiro A)

Tal fala do professor se remete às orientações curriculares impostas por organismos internacionais – como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento) – e, por vezes, viabilizadas pelas avaliações internacionais de larga escala, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos).

Nos trechos abaixo observa-se o caráter prescrito da implementação.

O material teórico foi o próprio currículo paulista para a etapa do Ensino Médio e a legislação vigente que regem toda a estrutura escolar e a BNCC, não houve nenhum aprofundamento teórico utilizando outros estudos sobre o processo de aprendizagem na implementação do currículo no estado de São Paulo realizado na unidade escolar que atuou. (Professor de matemática brasileiro B)

A Secretaria do Estado da Educação orienta a gestão da escola quanto à realização de momentos formativos que ocorrem, sobretudo nos sábados letivos (...) há um certo acompanhamento para que os planejamentos realizados pelos docentes se diversifiquem quanto a metodologia e alinhem com a proposta orientada. (Professor de matemática brasileiro A)

A participação dos professores foi muito limitada ao material da SEDUC quando foi implementado, somente participando das orientações sobre o uso do material elaborado, ou seja, não houve dentro da unidade escolar essa interação entre as áreas de conhecimento antes da implementação do currículo. (Professor de matemática brasileiro B)

Outro ponto fundamental evidenciado pelos professores investigados foi que a implementação da REM e da BNCC seguiu numa perspectiva prescritiva sem poucos espaços para debates ou olhares críticos à REM e à BNCC (e, no caso do Estado de São Paulo, do Currículo Paulista¹¹). Um entendimento de implementação (e formação) a partir de uma lógica externa ao cotidiano escolar, pautando a identidade docente a partir de uma lógica instrumental.

Tal cenário também se delinea em outros países que enfrentam políticas públicas de educação a partir das “orientações” advindas de organismos internacionais, em especial da

¹¹ Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 14 fev. 2023.

OCDE e um deles é o México.

O portal do governo mexicano¹² informa que os resultados de 2012 do *Programme for International Student Assessment* (PISA, em português: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) apontam que 55% dos estudantes mexicanos não atingem o nível básico de habilidades matemáticas, enquanto 41% não alcançam o nível de compreensão de leitura; tais deficiências detectadas no PISA são consideradas graves na área das ciências.

O portal acrescenta ainda que a falta de espaço e tempo dedicado às atividades esportivas e artísticas, bem como a aprendizagem de línguas e tecnologias de informação e comunicação, reduzem as oportunidades de desenvolvimento dos alunos mexicanos. E, ainda, o portal destaca as más condições físicas em que se encontram um considerável número de escolas e as carências alimentares que sofrem os estudantes das áreas mais pobres do país.

Esse cenário consubstanciou a reforma educacional mexicana, iniciada em 2014 (administração federal 2013-2018); tal reforma foi pautada nos seguintes objetivos (MÉXICO, [2015?]): (i) responder a uma demanda social para fortalecer a educação pública, laica e gratuita; (ii) garantir maior equidade no acesso a uma educação de qualidade; (iii) fortalecer as capacidades de gestão escolar; (iv) estabelecer um serviço profissional docente com regras que respeitem os direitos trabalhistas dos professores; (v) propiciar novas oportunidades para o desenvolvimento profissional de docentes e gestores; (vi) fundamentar as bases para que os elementos do Sistema Educacional sejam avaliados de maneira imparcial, objetiva e transparente.

Conforme o Resumo Executivo da reforma educacional mexicana (MÉXICO, [2015?]), tal reforma fornece ao Sistema Educativo Nacional os elementos que promovem sua melhoria e fortalecem a equidade. Fomenta a obrigação do Estado em garantir a qualidade do ensino público obrigatório; a criação de um serviço de ensino profissional; o estabelecimento do Sistema Nacional de Avaliação Educacional (pautada em avaliações transparentes, objetivas e justas) e a constituição do *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE, em português: Instituto Nacional para Avaliação da Educação). A reforma fornece diretrizes para a promulgação da Lei Geral do Serviço de Ensino Profissional e da Lei do INEE e reformas da Lei Geral de Educação e da Lei de Coordenação Fiscal.

Segundo o governo, a reforma fortalecerá o programa da escola de tempo integral e aumentará a autonomia de gestão escolar; viabilizará ainda a constituição do Serviço de Assistência Técnica às Escolas (SATE) e do Sistema de Informação e Gestão Escolar (SIGE);

¹² Disponível em: <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>. Acesso em: 10 set. 2017.

fortalecerá um sistema de formação continuada e desenvolvimento profissional; além de promover a participação dos familiares na escola.

Em contraponto à supra descrição da reforma (ótica governamental), López Aguilar (2013) afirma que a reforma educacional atual é o ponto culminante de uma série de reformas educacionais neoliberais que tiveram sérias consequências do empobrecimento e exclusão entre crianças e jovens mexicanos, cancelando a possibilidade de um futuro melhor, uma vez que os direitos dos trabalhadores à educação foram paulatinamente perdidos.

A autora acrescenta ainda que a história da luta dos professores é muito ampla, por dignificar seu trabalho e por defender a educação pública, criando novas formas de educação alternativa, que buscam ser interrompidas pela vertente neoliberal. Este é o momento de grandes definições: permitir que a educação seja um instrumento de submissão e exploração que beneficie o grande capital ou que seja um instrumento de libertação para um mundo melhor.

Na fala dos professores matemática entrevistados ficou evidenciado o impacto de lógica instrumental na prática educativa dos professores de matemática advinda das reformas educativas neoliberais.

Na escola temos a figura do diretor que se reúne mensalmente com os professores para discutir questões relativas ao planejamento, aos problemas de aprendizagem; em outros espaços informais nós conversamos entre nossas práticas em sala de aula com intuito de trocarmos nossas experiências [relativas à nossa ação docente] (Professor de matemática mexicano A)
Não temos muito espaços para construção do currículo, pois as coisas já chegam prontas. Um ponto que questionamos é que no México sempre copiamos modelos de outros países, por exemplo copiamos modelo da Espanha, modelo de competências, e de Chile, Argentina; esses modelos feitos com base em investigadores desses países que trazem elementos que devemos instrumentalizar (...) não lidamos com a nossa própria realidade, pois ao querer aplicar estratégias da Espanha pensamos que características elas têm, são diferentes do México e que não nos impactam (Professor de matemática mexicano B)

Em suma, os documentos reformistas analisados ao longo da investigação – *Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (ANMEB)*¹³; *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*¹⁴; *Alianza para la calidad de la educación*¹⁵; *Pacto por México; Ahora es Cuando: Metas 2012-2024*¹⁶ – e as falas dos professores durante as entrevistas, convergem a defesa de uma modificação do

¹³ Disponível em: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2021.

¹⁴ Disponível em: <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

¹⁵ Disponível em: <https://bityli.com/rNvFV>. Acesso em: 5 ago 2021.

¹⁶ Disponível em: https://embamex.sre.gob.mx/bolivia/images/pdf/REFORMAS/pacto_por_mexico.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

ensino que priorize as relações de disputa e competitividade. A meta é fazer com que todos possam usufruir de sua liberdade, sendo o professor peça principal dessas mudanças.

Um ponto problemático nos documentos analisados é abrir processos de integração das redes privadas nas instituições públicas, como é visto no documento de Acordo do México, efetivando um projeto neoliberal e que precariza da prática educativa e ação docente – tendo como miração uma perspectiva crítica - emancipadora.

Outro cenário de reforma educacional – que contrapõe os modelos brasileiro e mexicano – é do Estado Plurinacional da Bolívia. Em 2006, ascende à gestão do Estado republicano o Presidente Evo Morales Ayma, descendente de povos originários, propondo iniciar uma revolução democrática para constituir um novo Estado e um novo poder com uma visão anticapitalista, anti-imperialista e decolonizadora (BOLÍVIA, [2015?]).

Conforme o documento – Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PDES) 2016-2020 – daquele país, inicia-se uma Revolução Democrática e Cultural.

A partir do ano 2006, a Revolução Democrática e Cultural se norteia a construir um Estado plurinacional e comunitário por meio de um processo de mudança que viabiliza as expectativas e necessidades compartilhadas do povo boliviano, que incluem uma profunda transformação das estruturas coloniais e republicanas econômicas, sociais e políticas do país. Deste modo, Bolívia retoma sua soberania e dignidade, onde todas as bolivianas e todos os bolivianos tenham o orgulho de ter nascido na Bolívia (BOLÍVIA, [2015?], p. 7, tradução nossa).

O documento afirma ainda que no primeiro período da revolução (gestão: 2006 a 2009) se iniciou um processo de transformação das estruturas institucionais do Estado e da sociedade boliviana, culminando na refundação do país e no nascimento do novo Estado Plurinacional. O segundo período da revolução (gestão: 2010 a 2013), conforme o PDES, se caracterizou pelo empenho de se construir um novo Estado Plurinacional no sentido de se pensar um horizonte para o povo boliviano “Viver Bem”, construindo seu próprio espaço histórico e civilizatório. Nesse período, se consolidou uma nova constituição política do Estado, avançando em ações práticas e concretas para realização do “Viver Bem”, no marco de reconhecimento de um país plural nos aspectos econômico, social, político, cultural e jurídico, a partir da base de um novo modelo econômico, social, produtivo e comunitário.

[...] neste período se constitui um Estado forte, que dirige e planifica suas políticas sociais e econômicas, que exercem a direção e o controle dos setores estratégicos, e participa diretamente na economia e geração de riqueza, para sua distribuição e redistribuição (BOLÍVIA, [2015?], p. 8, tradução nossa).

No atual terceiro período (gestão: 2014 a 2017), o PDES afirma que o governo está

orientado a consolidar a Revolução Democrática Cultural e o Estado Plurinacional por meio do fortalecimento de um Estado integral e do “Viver Bem”, em que existe articulação e correspondência entre o povo boliviano e os diferentes níveis de governo, em que todos compõem o Estado, em que há uma forte liderança das organizações sociais e se fortifica a plurinacionalidade, autonomia democrática e soberania econômica.

Neste contexto, continuará fortalecendo a construção de um ser humano integral, se consolidará o modelo econômico, social, comunitário e produtivo, o acesso universal de todas e todos os bolivianos aos serviços básicos fundamentais, o lançamento de um novo modelo ambiental baseado na relação mutualmente benéfica entre o ambiente de vida da natureza e os seres humanos, na convergência e complementaridade virtuosa que deve existir entre os direitos da Mãe Terra e o direito ao desenvolvimento integral de nossos povos e nações no âmbito do Viver Bem (BOLÍVIA, [2015?], p. 8, tradução nossa).

Concordamos com Ayerbe (2011) que, no governo de Evo Morales, a Bolívia apresenta um cenário consolidado de estabilidade institucional¹⁷ em que se criaram condições estruturais viabilizadoras para o modelo proposto de desenvolvimento, Estado Unitário Social de Direito Plurinacional Comunitário, que expressa jurídica e politicamente as relações sociais do Capitalismo Andino-Amazônico.

O autor acrescenta ainda que recai nas lideranças do processo de transformação o peso da responsabilidade sobre os resultados que, diferente de contextos anteriores, desencoraja processos de reação desestabilizadora, gerando perda de confiança da população nas autoridades, déficits de gestão, divisões na base de apoio do governo, descontentamento social.

¹⁷ Muito se fala sobre a crise de 2019, portanto, cabe mencionar os fatos. Evo Morales liderou o país de 2006 a 2010, de 2010 a 2015, em seu segundo mandato e, em 2016, conseguiu autorização do Supremo Tribunal Federal (STF) para concorrer novamente em 2019 (KIST, 2019). Quando 80% das urnas tinham sido apuradas e a disputa com Carlos Mesa se encaminhava para o segundo turno, a transmissão de votos ficou fora do ar e, na manhã seguinte, Evo Morales tinha vitória em primeiro turno. A Organização dos Estados Americanos (OEA) “apontou que a suspensão da contagem afetava a credibilidade e a transparência do processo eleitoral” (KIST, 2019) e a auditoria “determinou ser estatisticamente improvável que Morales tenha vencido pela margem de 10% necessária” (BBCNews, 2019), o que gerou uma série de protestos. A polícia passou a se recusar a conter as manifestações. As Forças Armadas também “declararam que não agiriam contra os manifestantes” (KIST, 2019). Evo renunciou, Jeanine Áñez, declarou-se presidenta interina da Bolívia em 2019 e adiou a convocação à novas eleições por três vezes. Foi presa em junho de 2022 por terrorismo e conspiração, já que impediu manifestação com a violência das Forças Armadas, após, em 2020, pelo menos dois estudos terem mostrado que as análises da OEA estavam estatisticamente incorretas (R7, 2020).

Assim, com enfraquecimento consequente, lacunas poderão ser abertas para investidas de conservadores contra a falência do Estado, da ordem e do império da lei.

A partir desse contexto nacional boliviano foi desencadeado um processo de reforma educativa no país – defendendo uma concepção pós-colonial de currículo. Para tanto, o sistema educacional boliviano foi organizado a partir da Lei da Educação n.º 070 (Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”), de 20 de dezembro de 2010. A lei assume que a educação se sustenta na sociedade, por meio da participação plena dos bolivianos no sistema educativo plurinacional, respeitando suas diversas expressões sociais e culturais nas suas diferentes formas de organização, bem como encontra-se alinhada, em suas bases, com o processo de consolidação da Revolução Democrática e Cultural de Evo Morales.

[A educação] é descolonizadora, liberadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais; orientada para reafirmação cultural das nações e povos indígenas originários campesinos, as comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e o Viver Bem (BOLÍVIA, 2010, p. 4, tradução nossa).

O currículo base plurinacional boliviano foi desenhado, aprovado e implementado pelo Ministério de Educação (MEC) com a participação dos diversos atores educativos, cabendo ainda ao Ministério apoiar a planificação dos currículos regionalizados, em coordenação com as nações e povos indígenas originários campesinos, preservando uma harmonia e complementaridade com o currículo base plurinacional. Tais currículos regionalizados são de competência do Estado (via MEC) e das entidades territoriais autônomas (BOLÍVIA, 2010).

O currículo base plurinacional estabelece os princípios e os objetivos da organização curricular que emergem das necessidades da vida e da aprendizagem das pessoas e da coletividade. O currículo regional apresenta as características do contexto sociocultural e linguístico das nações e povos indígenas originários no qual desenvolve processos educativos produtivos comunitários de acordo com suas vocações produtivas (BOLÍVIA, 2010).

Destacamos que currículo boliviano tem sido planejado/implementado a partir do Programa de Formação Complementar de Professores (maestras/maestros) em Exercício (Profocom), que envolve Escolas Superiores de Formação de Professores, Unidades Acadêmicas e Universidade Pedagógica. Conforme aponta Gregoriu (2014), ao fazer referência às ações da Sociedade Boliviana de Educação Matemática (Soboedma), diz que nos últimos anos a Soboedma não tem promovido encontros, pois os professores estão centrando seu tempo e atenção no processo formativo obrigatório pelo governo por conta da nova Lei de educação – o Profocom. Assim, pressupomos que tal ação mobiliza a totalidade de professores bolivianos

no processo de construção curricular da “Grande Revolução Educativa”, conforme aponta Gregoriu (2014).

Assim, a reforma educacional boliviana mobiliza ações no processo de construção curricular que envolve os diversos atores envolvidos no processo educativo, propondo um sistema educacional Intracultural, Intercultural e Plurilíngue; promovendo uma educação que contribua com a descolonização do povo boliviano, bem como o desenvolvimento social e econômico do Estado Plurinacional da Bolívia (GONÇALVES; URQUIZA, 2017). Tal cenário fica notório na fala abaixo das professoras investigadas, quando elas nos relatam sobre a participação dos docentes nos debates da reforma.

Reuniram a vários representantes de várias organizações, comunidades indígenas, professores, diferentes classes, grupos sociais, que se reuniram e elaboraram [a proposta]. (Professora de matemática boliviana A)
desde que o Ex-presidente Evo Morales entrou até sua saída houve muitas mudanças, os professores participaram do novo currículo que foi feito, de todas as áreas, houve participação de toda gente, dos pais de família, sociais – todos que são envolvidos com o educacional, todos estamos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, assim que houve modificações. (Professora de matemática boliviana B)

Assim, fica evidente que a reforma educacional boliviana foi resultado das lutas dos movimentos sociais, vindas dos movimentos de educação popular, especialmente dos povos e nações indígenas que já reivindicavam uma educação outra atrelada às suas necessidades e expectativas.

Nesse sentido, o currículo boliviano revela um compromisso com a educação centrada em aspectos culturais que toma o conhecimento como histórico e socialmente posicionado a partir da diversidade cultural, valorizando, assim, saberes providos de povos originários. Para tanto, consubstancia tal construção curricular em perspectivas teóricas de autores pós-coloniais. Problematicando, a partir de aspectos culturais e identitários, a colonização do povo boliviano em uma busca de pensamento descolonizado (GONÇALVES; URQUIZA, 2017).

A partir das entrevistas com as professoras bolivianas ficou perceptível, a sinergia entre comunidade e a escola possibilitando espaço (re)político da esfera pública visando a construção do currículo escolar (regionalizado).

O documento curricular boliviano evidencia, na sua estrutura curricular, uma relação entre os campos e áreas de saberes e conhecimentos com os eixos articuladores. Ou seja, os campos e as áreas de saberes e conhecimentos estão articulados, e o elemento que integra tais campos e eixos são as temáticas orientadoras; todavia, tais temáticas orientadoras estão definidas pelos eixos articuladores, conforme detalhamos em Gonçalves e Urquiza (2017).

No mesmo artigo defendemos que tal perspectiva possibilita uma revisão histórica, proposta por Mignolo (2003), em que o sujeito reveja aspectos que subjugarão os povos e culturas, possibilitando uma crítica à colonização e à subalternização de sua cultura colonizada fomentando a decolonização do pensamento hegemônico.

O documento curricular boliviano aponta que a Educação Matemática gera espaços para que os estudantes encontrem soluções para as necessidades da comunidade a partir das próprias interpretações, inferências lógicas, modelos, projetos e a investigação, recuperando assim o saber matemático das culturas dos povos bolivianos que se aplicam no fazer cotidiano, com o espírito de desencadear a complexidade das dimensões do ser humano: Ser, Saber, Fazer e Decidir (GONÇALVES; URQUIZA, 2017).

Assim, acreditamos que tal entendimento possibilite o pensamento decolonial que, conforme Mignolo (2008, p. 249), “(...) pensa a partir das margens, e pensa as margens em relações imperiais-coloniais de poder. A descolonização da história narrada e do pensamento historiográfico é parte da tarefa do pensamento decolonial para avançar na opção decolonial”.

Apesar de tal expectativa/perspectiva, as professoras destacaram que na educação secundária elas têm dificuldades em fazer essas articulações dada as dificuldades apresentadas pelos estudantes, em especial no contexto da pandemia – que dificultou o avanço da reforma.

(...) na matemática da educação secundária estamos avançando na reforma, apesar das dificuldades... os alunos chegam no primeiro ano (...) não sabem multiplicar, dividir; então nós estamos tropeçando nesta parte – pelo menos os professores de matemática – estamos com muitas dificuldades, mas estamos sobrevivendo e, ainda, diante de uma pandemia (Professora de matemática boliviana B)

Assim, a reforma educacional boliviana – a revolução da educação¹⁸ – nos possibilita “olhares outros” para o processo de implementação curricular pautada nas necessidades e expectativas locais/regionais e num compromisso do Estado com a formação de professores; afirmando, deste modo, um currículo de(s)colonizado guiado a partir da afirmação identitária dessas populações – uma mirada, por vezes, distante dos olhos brasileiros mexicanos.

¹⁸ Descrevendo a culminância desta revolução, processo longo de luta dos povos indígenas que se inicia desde a colonização, no ano de 2004 a ação dos movimentos sociais e a oposição de alguns setores do magistério de La Paz impediu a realização do *II Congreso Nacional de Educación*, buscando transformações que atendessem mais aos seus anseios. Em 2006 criou-se a *Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana*, composta por 22 instituições, organizações e sindicatos redigiu um documento buscando o consenso, apresentado no *II Congreso Nacional de Educación*, realizado em Sucre, com a participação de 33 organizações e instituições da sociedade civil, bem como representantes dos povos indígenas e de setores excluídos. Desse, surgiu o *Proyecto de Ley de Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”* que, em 20 de dezembro de 2010, deu origem à *Ley de Educación n° 070 Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”* (BOLÍVIA, 2012).

Considerações Finais

Apesar dos desafios enfrentados para o desenvolvimento da investigação por conta da pandemia, evidenciamos no artigo algumas das características da organização educacional dos três sistemas de ensino investigados (Bolívia, Brasil e México) que enfrentaram reformas educacionais nos últimos anos. Países que buscaram ressignificar a sua educação secundária a partir das demandas deste segmento de ensino.

Neste sentido, – sob o ponto de vista dos professores de matemática investigados e dos documentos analisados – conclui-se que no Brasil e no México (países que sofrem influência de uma lógica internacionalizada ou globalizada, ou melhor dizendo “neoliberal”) observa-se uma ação estratégica do Estado, orientada por organismos internacionais (como a OCDE), que reduz a participação democrática dos professores no âmbito das reformas educacionais. Tal ação contrapõe um entendimento de agir comunicativo habermasiano e concebem a prática educativa e a ação docente a uma lógica instrumental. Em contraposição observamos o sistema boliviano como insurgente ao modelo neoliberal, concebendo em sua reforma educacional, em especial curricular, a efetiva participação dos professores na organização de sua educação secundária no que tange aos currículos regionalizados.

Referências

- AYERBE, Luis Fernando. Crise de hegemonia e emergência de novos atores na Bolívia: o governo de Evo Morales. **Lua Nova**, São Paulo, n. 83, p. 179-216, 2011.
- AZANHA, José Mário Pires. Parâmetros curriculares nacionais e autonomia da escola. **International studies on law and education**, v. 3, s/n, p. 23-32, 2001.
- BARROS, Ana Paula Ferrari Lemos. A importância do conceito de espera pública de Habermas para a análise da imprensa: uma revisão do tema. **Universitas: arquitetura e comunicação social**, v. 5, n. 1/2, p. 23-34, jan./dez. 2008.
- BBC NEWS. **Após 13 anos no poder, Evo Morales renuncia à Presidência da Bolívia**. UOL Notícias, 10 nov. 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2019/11/10/evo-morales-renuncia-a-presidencia-da-bolivia.htm>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- BOLÍVIA. Ministerio de Educación de Estado Plurinacional de Bolivia. **Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional**. La Paz: MEC, 2012. Disponível em: <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aaid:sc:US:3a0277cf-5967-4978-ab16-8a5ced62a29d>. Acesso em: 22 mar. 2024.
- BOLÍVIA. **Plan de desarrollo económico y social 2016-2020**: en el marco del desarrollo

integral para vivir bien. La Paz: Estado Plurinacional de Bolívia, [2015?]. Disponível em: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/es/planes/plan-de-desarrollo-economico-y-social-en-el-marco-del-desarrollo-integral-para-vivir-bien-de>. Acesso em: 22 mar. 2024

BRASIL. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Subsídios à manifestação na ADI 5.599/DF**, de 19 de dezembro de 2016. Documento PGR-286903/2016.

DIAS, Ana Lúcia Braz; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Contribuições da Educação Comparada para investigações em currículos de matemática. **Educação matemática pesquisa**, v. 19, p. 230, 2017.

GOMES, Luís Alípio; BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo. Políticas educacionais: as marcas descentralização. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v.25, n.2, p.33-52, abr./jun. 2018.

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

GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera. Currículos intra/intercultural na Bolívia: a matemática e a perspectiva pós-colonial. **Cadernos de pesquisa**. v. 23, p. 41-58, 2017.

GREGORIU, Begoña. Soboedma: sociedad boliviana de educación matemática. **Unión**, n. 40, p. 25-31, 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lúcia. A reforma educacional na América Latina nos anos 90: uma perspectiva histórico-sociológica. **Relec**, año 1, n.1, p.10-17, 2010.

KIST, Jaqueline Skrscypcsak. Crise na Bolívia: protestos e a renúncia de Evo Morales. **Politize!**, Florianópolis, 22 nov. 2019. Disponível em: https://www.politize.com.br/bolivia/?https://www.politize.com.br/&gclid=EAIaIQobChMh7GowY7o_QIVrU9IAB1GDQH_EAAYASAAEgK4R_D_BwE. Acesso em: 22 mar. 2024.

LÓPEZ AGUILAR, Martha de Jesús. Una reforma "educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. **El Cotidiano**, n. 179, mai-jun, pp. 55-76, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32527012005.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2024.

MÉXICO. **Reforma educativa**: resumen ejecutivo. Ciudad del Mexico: Gobierno de la República, [2015?]. Disponível em: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf. Acesso em: 22 mar. 2024.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-47.

PERALTA, Deise Aparecida; GONÇALVES, Harryson Júnio Lessa. Teoria da ação comunicativa: considerações sobre interdisciplinaridade na educação profissional. **Zetetiké**, Campinas, v. 4, n. 3, set/dez. 2016.

R7. **Estudo contesta relatório da OEA sobre fraude eleitoral na Bolívia**. R7, 08 jun. 2020. Internacional. Disponível em: <https://noticias.r7.com/internacional/estudo-contesta-relatorio-da-oea-sobre-fraude-eleitoral-na-bolivia-08062020>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTAN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: TADEU, T.; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 50-74.

SANDER, Benno. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 139 p.

SAVIANI, Demerval. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, p. 7–16, jun. 2008.

VICENTE, Vinicius Rigolin de; SILVA, Raquel Alessandra de Deus; MOREIRA, Jani Alves da Silva. As políticas educacionais e o neoliberalismo na América Latina e no Caribe: primeiras aproximações. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v.14, n.4, p.01-14, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2123>. Acesso em: 22 mar. 2024.