

14º Seminário Nacional Sociologia & Política

Saberes em Confluência

GT 06 - Pensamento Político na América Latina

Racialização, Estado e Legitimação do Conhecimento Escolar: uma análise
comparativa dos regimes curriculares no Brasil e na Bolívia

Marcos Joel Vaccarelli ¹

INTRODUÇÃO

A presente comunicação expande resultados parciais de uma tese em andamento que investiga as relações entre racialização, Estado e legitimação do conhecimento escolar a partir de uma análise comparativa dos regimes curriculares no Brasil e na Bolívia. O objetivo central é compreender como os ordenamentos jurídico educacionais desses países organizam a legitimação de saberes indígenas e afrodescendentes, considerando não apenas sua presença ou ausência nos currículos, mas sobretudo a posição estrutural que ocupam na arquitetura normativa que configura o conhecimento socialmente legitimado.

A questão que orienta a pesquisa inscreve-se em um debate de relevância central para o pensamento político latino-americano: em que medida as transformações do Estado e das suas instituições educacionais são capazes de romper com a herança colonial que estrutura as relações sociais no continente? Esse debate mobiliza, desde os anos 1990 e

¹ Doutorando em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná, servidor técnico-administrativo na UFPR, marcosvaccarelli@ufpr.br.

com renovado vigor nos anos 2000, intelectuais e movimentos sociais em torno das reformas constitucionais e educacionais que varreram a América Latina.

O currículo escolar, nesse contexto, não é um tema técnico, é um campo de poder onde se disputam as condições de produção e legitimação do conhecimento e, portanto, as condições de reprodução ou superação das hierarquias sociais e epistêmicas herdadas da colonização.

Parte-se da hipótese de que a incorporação formal de saberes racializados, embora represente um avanço em termos de reconhecimento jurídico, pode não ser suficiente para alterar as hierarquias epistemológicas que estruturam o regime curricular. Isso porque tais saberes são frequentemente inseridos de modo periférico ou complementar, sem desestabilizar os critérios eurocentrados de universalidade que historicamente fundamentaram os sistemas educacionais latino-americanos.

Essa crítica encontra respaldo no pensamento de Grosfoguel (2016), para quem as hierarquias raciais e epistêmicas são fruto de um racismo epistêmico intrínseco às instituições ocidentalizadas, que privilegiam o conhecimento produzido por homens brancos de poucos países do Norte Global, disfarçando seu provincianismo eurocêntrico sob um discurso pretensamente universal. Esse monopólio herda o cartesianismo filosófico, a epistemologia do ponto zero, e foi fundado sobre uma lógica imperial do “conquisto e extermínio, logo existo”, materializada nos genocídios indígenas e epistemicídios culturais do século XVI. A mera adição periférica de saberes subalternos não rompe o “apartheid epistêmico”, enquanto os critérios de validação forem ditados pela egopolítica ocidental dominante, os saberes do Sul Global continuarão sendo classificados como inferiores. Para uma efetiva desestabilização desse regime, seria necessário caminhar rumo a uma “pluriversidade” decolonial, incorporando a diversidade epistêmica não como apêndice, mas no centro do cânone.

O estudo insere-se no campo da sociologia do currículo e do pensamento social latino-americano crítico, articulando quatro referenciais teóricos: a noção de racialização em Florestan Fernandes (2008), que demonstra empiricamente como a cor opera como marca de inferioridade estrutural mesmo após a abolição, o conceito de colonialidade do poder de Quijano (2005), que revela como a ideia moderna de raça sobreviveu ao colonialismo formal, reproduzindo-se nas instituições republicanas, incluindo a escola, a teoria do poder simbólico de Bourdieu (1989; 2018), que identifica o Estado como detentor do monopólio da violência simbólica legítima e árbitro das classificações epistêmicas

oficiais, e o dispositivo pedagógico de Bernstein (1996), que desvenda os mecanismos pelos quais o currículo distribui diferencialmente formas de consciência e estratifica o acesso ao conhecimento. A pesquisa toma como dado analítico a tensão entre essa crítica bernsteiniana e a advertência de Young (2007) de que fronteiras curriculares fortes são condição de acesso ao “conhecimento poderoso” para os grupos mais vulneráveis, o que se questiona não é a existência dessas fronteiras, mas a arbitrariedade eurocêntrica dos critérios que definem o que está dentro delas.

Metodologicamente, a pesquisa adota abordagem histórico-comparativa com base em análise documental de constituições, leis educacionais, diretrizes curriculares e mecanismos de avaliação em 19 países latino-americanos de tradição jurídico-constitucional ibérica. Três variáveis independentes geraram uma tipologia de três regimes curriculares, detalhada na seção metodológica. Com base no princípio de variação máxima controlada, Brasil e Bolívia foram selecionados como casos que maximizam o contraste analítico.

Enquanto a Bolívia se redefiniu como Estado plurinacional, incorporando a interculturalidade como princípio estruturante, o Brasil mantém uma configuração formalmente nacional, ainda que tenha ampliado dispositivos de reconhecimento. A diferença entre os dois casos não é apenas de grau, mas de posição no regime curricular, o Brasil opera no Tipo I — Integração Normativa Subordinada, incorporando conteúdos racializados sem alterar os critérios de validação epistêmica, a Bolívia posiciona-se no limite superior do Tipo II — Reconhecimento Estruturante Condicionado, produzindo deslocamentos reais na estrutura epistêmica, embora a mediação estatal como instância de validação final permaneça. Nenhum dos dois casos alcança o horizonte analítico do Tipo III — Pluralização Epistêmica Reconfiguradora, que pressupõe a redistribuição efetiva da autoridade de validação epistêmica e permanece, na tipologia, como ideal-limite sem encarnação empírica plena.

Este paper está organizado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira, aprofunda-se o referencial teórico, com ênfase nos conceitos de racialização, colonialidade, Estado e regime curricular. Na segunda, detalha-se a metodologia e a justificativa da comparação. Na terceira, apresentam-se os resultados parciais da análise documental comparada, destacando as legislações e os dispositivos curriculares de cada país. Por fim, a conclusão sintetiza os achados e aponta implicações para a agenda de pesquisa.

DESENVOLVIMENTO

1. Fundamentos teóricos: racialização, colonialidade e regime curricular de Estado

A presente investigação ancora-se em um tripé teórico que articula a sociologia crítica do currículo, o pensamento social latino-americano e a teoria social clássica, com o objetivo de construir uma lente analítica que elucide as conexões entre Estado, raça e conhecimento escolar. A noção de regime curricular de Estado, aqui desenvolvida, emerge da necessidade de compreender como o arcabouço normativo educacional não apenas espelha, mas também engendra a produção e legitimação de hierarquias sociais e epistêmicas.

1.1. A racialização como processo estruturante: contribuições de Florestan Fernandes

A noção de racialização, central a este estudo, é compreendida como um processo histórico e institucional que produz e naturaliza diferenças hierarquizadas (QUIJANO, 2005). A análise de Florestan Fernandes (2008) oferece uma demonstração empírica e teórica desse processo no contexto brasileiro. Sua tese fundamental é a de que a abolição, longe de significar uma ruptura com a ordem racial escravocrata, representou uma “espoliação extrema e cruel” (FERNANDES, 2008, v.1, p. 25). O liberto foi lançado à própria sorte em uma ordem social competitiva para a qual não estava preparado, não por uma incapacidade inata, mas por uma deformação estrutural produzida pelo cativeiro.

A “irracionalidade” do comportamento do liberto é reinterpretada por Fernandes como a única resposta possível de um agente “deformado pela escravidão” inserido em contexto de competição feroz com o imigrante europeu, deliberadamente privilegiado pelo Estado e pelos fazendeiros (FERNANDES, 2008, v.1, p. 40-45). A preferência pelo trabalhador estrangeiro era uma política deliberada de “europeização” da força de trabalho que selou o destino do negro como “elemento residual” do sistema social (FERNANDES, 2008, v.1, p. 56). A racialização, aqui, associa a cor da pele a um lugar subalterno na estrutura de classes, mesmo quando o discurso oficial já era o da igualdade jurídica.

Este processo de exclusão estrutural condenou vastas camadas da população negra à desorganização crônica da família, ao alcoolismo, à prostituição e à criminalidade, não como expressão de uma “patologia racial”, mas como efeito sociopático da anomia e da miséria combinadas (FERNANDES, 2008, v.1, p. 107-268). É a heteronomia racial na sociedade de classes, estado em que o negro é mantido em posição de subordinação não

mais pelos grilhões da lei, mas pela tradição de hierarquia e pelo mito da democracia racial (FERNANDES, 2008, v.1, p. 274-294), que passa a legitimar a desigualdade de fato.

O que essa análise de Fernandes acrescenta ao debate sobre o currículo é a demonstração de que a exclusão opera também no plano da consciência social e da produção de identidades. A escola, no contexto pós-abolição, não foi uma instituição neutra diante da questão racial, funcionou como mecanismo de reprodução da hierarquia ao consagrar como universal um conhecimento historicamente produzido à exclusão das populações negras e indígenas. Compreender a escola como parte do processo de racialização, e não apenas como espaço onde a raça entra como “tema”, é uma das contribuições que Fernandes oferece à sociologia do currículo.

1.2. Colonialidade, Estado e a persistência do antigo regime

O diagnóstico de Fernandes sobre a persistência do “antigo regime” na sociedade de classes dialoga diretamente com o conceito de colonialidade do poder, de Aníbal Quijano (2005). Para Quijano, a colonialidade é um padrão de poder que se origina no colonialismo, mas que sobrevive, reproduzindo-se nas estruturas sociais, nas subjetividades e nos critérios de conhecimento das ex-colônias. A ideia de raça como instrumento de classificação social é o eixo fundamental desse padrão. A análise de Fernandes mostra como, no Brasil, mesmo após a independência política e a abolição, a colonialidade do poder se manteve operante, reconfigurando a raça como marcador fundamental da posição social.

Aplicando essa perspectiva ao caso boliviano, observamos que a independência, em 1825, não significou uma ruptura com essa ordem. Criaram-se “Estados independentes e sociedades coloniais” (QUIJANO, 2005, p. 133). A minoria crioula e mestiça que assumiu o controle do novo Estado manteve intocadas as estruturas de dominação sobre a maioria indígena. A questão nacional, na perspectiva eurocêntrica adotada pelas elites, colocava-se como um problema de homogeneização da população, ou seja, de eliminação ou assimilação forçada do elemento indígena para se construir uma nação à imagem e semelhança da Europa. A colonialidade, portanto, não se limita ao período colonial, mas se reproduz nas instituições republicanas, incluindo a escola. Seu objetivo é impor uma perspectiva cognitiva única, na qual o não-europeu é relegado ao passado, ao primitivo, ao irracional (QUIJANO, 2005, p. 112).

É fundamental compreender que o eurocentrismo, para Quijano, não é apenas uma perspectiva filosófica ou cultural, mas uma forma de poder, ele se manifesta não nos

conteúdos do currículo, mas nos critérios pelos quais se decide o que merece ser ensinado e o que é classificado como saber local ou pré-científico. É essa dimensão estrutural do eurocentrismo, que opera nos critérios de validação epistêmica, que torna insuficiente a resposta curricular meramente aditiva. Acrescentar um conteúdo afro-brasileiro ou indígena sem alterar os critérios de validação pode reproduzir a colonialidade ao mesmo tempo em que pretende combatê-la: os saberes subalternizados entram como “curiosidades” ou “patrimônio cultural”, enquanto o monopólio da produção do conhecimento universal permanece intocado.

1.3. O Estado como banco central do capital simbólico

É nesse ponto que a análise de Quijano e Fernandes se conecta com a teoria do Estado de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (1989), o Estado não é apenas um aparelho de coerção física, mas, fundamentalmente, o detentor do monopólio da violência simbólica legítima. O poder simbólico é um “poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica”(BOURDIEU, 1989, p. 9), um poder de fazer ver e fazer crer, que só se exerce se for reconhecido, isto é, se for ignorado como arbitrário, naturalizado. O Estado é o “Tribunal Supremo” que produz as classificações oficiais, os sistemas de categorias de percepção e apreciação do mundo social que se impõem como universais (BOURDIEU, 1989, p. 147).

É por meio de seu aparato jurídico e educacional que o Estado exerce essa função primordial. O título escolar funciona como uma “regra jurídica de percepção social” (BOURDIEU, 1989, p. 147-148), um capital simbólico institucionalizado que define oficialmente a identidade social de seus portadores e sinaliza, em todos os campos, qual conhecimento tem valor universal. Ao definir o que deve ser ensinado nos currículos, o Estado define simultaneamente o que é digno de ser conhecido, relegando saberes indígenas e afrodescendentes à posição de conhecimento ilegítimo, inferior ou pitoresco. A inclusão ou exclusão de saberes racializados nessa arquitetura normativa não é um detalhe técnico, mas um ato de poder simbólico de primeira grandeza, que consagra ou silencia epistemologias inteiras.

1.4. O currículo como dispositivo de estratificação: a gramática de Basil Bernstein

Se o Estado tem o poder de classificar saberes, é no currículo e na prática escolar que esse poder se materializa e se torna operativo. A obra de Basil Bernstein (1996) nos

fornece as ferramentas para desvendar os mecanismos pelos quais o conhecimento é selecionado, organizado e transmitido, funcionando como um dispositivo de distribuição de formas de consciência e de estratificação social.

Para Bernstein, o discurso pedagógico não é um veículo neutro de transmissão de saberes. Ele é um princípio de recontextualização que desloca o conhecimento de seu campo de produção original para torná-lo conhecimento escolar (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Esse processo é regulado pelo dispositivo pedagógico, que opera por meio de três regras hierarquicamente interligadas: distributivas, as mais profundas, pois marcam o “pensável” e o “impensável” para diferentes grupos sociais, recontextualizadoras, que regulam a constituição do discurso pedagógico, e de avaliação, que definem o que conta como realização legítima do conhecimento transmitido (BERNSTEIN, 1996, p. 254).

O currículo, nessa perspectiva, é a materialização desse discurso pedagógico, a estrutura visível que organiza o tempo, o conteúdo e a progressão do conhecimento. A contribuição específica de Bernstein para a análise que aqui se desenvolve está nas regras distributivas: quando saberes indígenas e afrodescendentes são inseridos no currículo de forma aditiva e transversal, sem que as regras distributivas sejam alteradas, eles entram na esfera do “impensável” reconfigurado como “tolerado”, reconhecidos mas fora do núcleo que define o que é conhecimento poderoso para fins de mobilidade social. As regras de avaliação, especialmente os sistemas de avaliação em larga escala como o ENEM, funcionam como mecanismo de fechamento do dispositivo, ao não incorporarem sistematicamente esses saberes, sinalizam, de modo inequívoco, qual conhecimento verdadeiramente conta no regime curricular de Estado.

1.5. Regime curricular de Estado: uma proposta de síntese

A articulação desses quatro referenciais teóricos nos permite construir a noção de regime curricular de Estado, o arranjo normativo, articulado em diferentes níveis (constitucional, legal e infralegal), por meio do qual o Estado exerce seu poder de classificação e consagração sobre o conhecimento escolar. Não se trata apenas de verificar a presença ou ausência de conteúdos diversos nos currículos, mas de investigar a posição estrutural que esses saberes ocupam nessa arquitetura normativa.

O regime curricular de Estado é, portanto, o produto da interseção entre: (a) a colonialidade do poder (QUIJANO), que estabelece a matriz racial de classificação social e epistêmica; (b) a ação simbólica do Estado (BOURDIEU), que consagra oficialmente essa matriz, naturalizando-a através de suas instituições; e (c) o dispositivo pedagógico

(BERNSTEIN), que, por meio de suas regras de distribuição, recontextualização e avaliação, materializa essa ordem social no cotidiano escolar, definindo o que é conhecimento legítimo e quem deve recebê-lo.

A noção de regime curricular de Estado difere de conceitos próximos como “política curricular” ou “campo curricular” (Apple, 1993) por enfatizar simultaneamente três dimensões que esses conceitos tendem a tratar de forma separada: a dimensão racial da classificação epistêmica, a ação consagradora do Estado como detentor de capital simbólico e os mecanismos pedagógicos de distribuição diferencial do conhecimento.

Enquanto a literatura de “política curricular” foca nas disputas em torno dos conteúdos, o regime curricular de Estado desloca o foco para a arquitetura normativa que organiza as condições de possibilidade dessas disputas: as regras que definem o que pode ser objeto de disputa e o que é relegado à esfera do saber local ou folclórico.

A análise comparativa entre Brasil e Bolívia ganha aqui sua razão de ser. A Bolívia, ao se redefinir como um Estado plurinacional, constitucionalmente fundamentado na interculturalidade, cria um novo regime curricular que altera a posição estrutural dos saberes indígenas, tornando-os não um adendo, mas um princípio organizador do sistema, deslocamento que a situa no limite superior do Tipo II da tipologia proposta. O Brasil, por outro lado, mantendo-se como um Estado nacional, opera com um regime que, embora tenha incorporado formalmente (via Leis 10.639/03 e 11.645/08) a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, não alterou as hierarquias epistemológicas profundas que o estruturam, configurando o tipo-ideal de Integração Normativa Subordinada.

A “espoliação secular” do negro, que Florestan documentou nos planos econômico e social, encontra um paralelo no plano do conhecimento escolar, e o regime curricular de Estado é o campo de disputa fundamental onde podemos observar se as promessas de igualdade da ordem legal republicana se estendem também ao universo do conhecimento.

2. Metodologia e escolha dos casos

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter histórico-comparativo, com base em análise documental. Foram selecionados documentos de três níveis: constitucional (constituições federais/nacionais), legal (leis educacionais gerais e específicas, como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 no Brasil, e a Ley de Educación “Avelino Siñani — Elizardo Pérez” na Bolívia) e infralegal (diretrizes curriculares nacionais, parâmetros, bases curriculares e documentos de avaliação). A análise focaliza:

(a) menção explícita a saberes indígenas e afrodescendentes; (b) posição desses saberes na hierarquia curricular; (c) articulação com princípios mais amplos como interculturalidade, plurinacionalidade e diversidade; (d) mecanismos de avaliação e monitoramento.

A escolha de Brasil e Bolívia como casos estratégicos foi precedida por um mapeamento exploratório de 19 países latino-americanos, que identificou padrões de reconhecimento jurídico-educacional e ciclos políticos de reforma. A partir de três variáveis independentes, arquitetura constitucional do Estado, lugar estrutural dos saberes racializados e grau de obrigatoriedade curricular, a análise documental gerou uma tipologia de três regimes. O Tipo I — Integração Normativa Subordinada, caracteriza-se pelo reconhecimento jurídico com obrigatoriedade curricular, sem alteração da estrutura epistêmica: os saberes racializados entram como conteúdos adicionados a uma estrutura que não se move, alterando o que se ensina sem alterar quem define o que é válido; corresponde ao Estado nacional multicultural. O Tipo II — Reconhecimento Estruturante Condicionado, caracteriza-se pelo deslocamento parcial da estrutura epistêmica: a pluralidade torna-se princípio fundante e as populações racializadas participam da definição curricular, mas a autoridade final de validação permanece mediada pelo Estado. A fronteira inferior do Tipo II é o deslocamento epistêmico; a fronteira superior é a permanência da mediação estatal. O Tipo III — Pluralização Epistêmica Reconfiguradora — constitui o ideal-limite da tipologia: redistribuição efetiva da autoridade de validação epistêmica e reconfiguração da universalidade como articulação entre epistemologias distintas. Por não possuir encarnação empírica plena, sua função é analítica, horizonte de medição que permite avaliar o grau de afastamento dos casos empíricos. O Tipo III encontra ancoragem na interculturalidade crítica de Walsh (2009), na ecologia de saberes de Santos (2010) e na desobediência epistêmica de Mignolo (2010). Os tipos não são etapas de um processo teleológico, mas instrumentos analíticos de classificação. Com base na variação máxima controlada, Brasil foi selecionado como caso do Tipo I e a Bolívia como caso posicionado no limite superior do Tipo II.

Observou-se que mudanças legislativas no campo da interculturalidade e do reconhecimento étnico-racial tenderam a coincidir, a partir dos anos 2000, com ciclos políticos orientados por projetos de redefinição do Estado e da nação. Na Bolívia, as reformas durante o governo de Evo Morales (2006-2019) culminaram na Constituição de 2009 e na Lei Educacional de 2010, que instituíram o Estado plurinacional e a educação intracultural, intercultural e plurilíngue. No Brasil, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, aprovadas durante o governo Lula, inseriram a obrigatoriedade do ensino de história e

cultura africana, afro-brasileira e indígena, mas sem alterar a configuração nacional do Estado.

O contraste entre as arquiteturas estatais, plurinacional na Bolívia, nacional no Brasil, permite examinar se distintas concepções de Estado produzem efeitos diferenciados na organização do regime curricular e na posição atribuída aos saberes subalternizados. Cabe registrar que a análise aqui empreendida é de natureza estritamente normativa: seu objeto é a arquitetura jurídica que organiza o lugar dos saberes racializados no conhecimento escolar legitimado, e não o currículo em ação nas salas de aula. Reconhece-se, como limite metodológico relevante, que o currículo prescrito e o currículo praticado podem divergir significativamente, fenômeno amplamente documentado na literatura sobre implementação de políticas educacionais.

3. Análise comparativa dos regimes curriculares

3.1. O regime curricular brasileiro: reconhecimento formal sem reestruturação epistemológica

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer a pluralidade cultural e os direitos indígenas, mas manteve a estrutura de um Estado nacional unitário (BRASIL, 1988, art. 1º). Na educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleceu princípios de respeito à diversidade, porém sem alterar a lógica eurocêntrica do currículo (BRASIL, 1996, art. 2º).

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 introduziram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. No entanto, a análise das diretrizes curriculares nacionais e dos parâmetros curriculares revela que tais conteúdos são frequentemente tratados de forma aditiva ou transversal, sem reconfigurar a estrutura disciplinar hegemônica. Permanecem, em geral, como temas complementares, inseridos em disciplinas como História ou Artes, e raramente como eixos estruturantes do currículo (BRASIL, 2008, art. 26-A, § 2º). Em termos bernsteinianos, trata-se de uma operação que deixa intactas as regras distributivas do dispositivo pedagógico: o que é considerado “pensável” para os diferentes grupos sociais não é alterado pela adição periférica de novos conteúdos.

Um exame da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), principal instrumento normativo infralegal do currículo brasileiro na última década, permite

aprofundar essa análise. A BNCC reconhece formalmente a diversidade cultural como princípio e menciona as temáticas afro-brasileiras, indígenas e quilombolas em diferentes passagens. No entanto, essa presença é predominantemente pontual e subordinada à organização disciplinar eurocêntrica que estrutura o documento como um todo. As competências gerais definidas pela BNCC como nucleares não incorporam saberes ou perspectivas epistêmicas não-ocidentais como fundamento; ao contrário, afirmam a centralidade de competências como pensamento científico, crítico e criativo, argumentação e repertório cultural, todas elas definidas a partir de referenciais que remetem, implicitamente, à tradição intelectual ocidental. A “diversidade” aparece, portanto, como um dado a ser “valorizado” e “respeitado”, mas não como um princípio que reconfigure os critérios de validação do conhecimento que a própria BNCC consagra.

Além disso, os mecanismos de avaliação em larga escala (como o ENEM) não incorporam de modo sistemático esses saberes, o que limita sua efetiva implementação e sinaliza, aos atores escolares, qual conhecimento verdadeiramente conta no regime curricular (MEC, Portaria nº 438, BRASIL, 1998, art. 2º). A ausência de saberes racializados nas provas de alto impacto equivale, no quadro bernsteiniano, a uma sinalização das regras de avaliação que informa professores, alunos e gestores sobre o que realmente está no centro do regime curricular de Estado, independentemente do que as leis de reconhecimento determinem.

A hipótese inicial parece se confirmar parcialmente: há reconhecimento jurídico, mas a posição estrutural dos saberes racializados no regime curricular brasileiro permanece periférica, indicando a persistência de hierarquias epistemológicas. O regime curricular brasileiro configura, nesse sentido, o tipo-ideal de Integração Normativa Subordinada: os saberes racializados são formalmente integrados, mas de modo subordinado à lógica epistêmica que o próprio Estado consagra como universal.

3.2. O regime curricular boliviano: interculturalidade como princípio estruturante

A Bolívia, por sua vez, passou por uma transformação mais radical. A Constituição de 2009 define o país como Estado plurinacional e reconhece a existência pré-colonial das nações e povos indígenas originários campesinos (BOLÍVIA, 2009, art. 1º e art. 2º). A Lei Educacional “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Lei 070/2010) estabelece a educação como “intracultural, intercultural e plurilíngue”, e determina que o currículo seja construído de forma participativa com os povos indígenas, incorporando seus saberes e

línguas como parte do núcleo comum.

A análise dos documentos curriculares bolivianos mostra que a interculturalidade não é um tema transversal, mas sim um princípio organizador do sistema educativo (BOLÍVIA, 2010). O currículo nacional é articulado com currículos regionais e locais, elaborados pelas nações indígenas. Essa articulação entre currículo base e currículos regionalizados representa uma ruptura estrutural com o modelo eurocêntrico centralizado, os saberes comunitários das nações indígenas não entram como “conteúdo complementar” adicionado ao currículo nacional, mas como parte constitutiva de um sistema curricular que reconhece a pluralidade de origens epistêmicas como dado fundante, e não como desvio a ser tolerado. Além disso, a avaliação educacional considera critérios intraculturais, como o respeito aos saberes comunitários (Resolução Ministerial 1040/2022; Currículo Base do Sistema Educativo Plurinacional, 2023).

É necessário qualificar esse quadro à luz dos desenvolvimentos políticos recentes. As reformas do período Morales (2006-2019) enfrentaram, após a crise de 2019, um contexto de instabilidade que gerou tensões na implementação do modelo plurinacional. A transição política, marcada pela saída de Morales em novembro de 2019, o governo interino de Jeanine Áñez e o retorno do MAS com Luis Arce em 2020, produziu descontinuidades e disputas em torno da continuidade das reformas curriculares, especialmente no que se refere à implementação dos currículos regionalizados e à formação de professores para a educação intercultural. Relatório da Campaña Boliviana por el Derecho a la Educación (CBDE, 2025), organização da sociedade civil com perspectiva crítica em relação à gestão pública, aponta que os principais desafios da educação boliviana contemporânea são superar as profundas desigualdades socioeconômicas e territoriais para garantir qualidade nas aprendizagens, inclusão efetiva, articulação do ensino técnico com o mercado de trabalho e eficiência na alocação dos investimentos públicos. Esses dados, provenientes de fonte com posicionamento político próprio, demandam triangulação com fontes governamentais e acadêmicas independentes, mas indicam que a reconfiguração normativa, embora mais avançada do que a brasileira, não elimina os desafios de implementação.

A comparação sugere que a mudança na arquitetura estatal, de nacional para plurinacional, criou condições mais favoráveis para uma reestruturação epistemológica do currículo, ainda que os resultados apontem para um quadro heterogêneo, atravessado por disputas políticas que ultrapassam o período das reformas originais. Em termos da tipologia proposta, a Bolívia posiciona-se no limite superior do Tipo II, Reconhecimento

Estruturante Condicionado, o Estado redefiniu os fundamentos de sua arquitetura jurídica de tal modo que a interculturalidade deixou de ser política setorial para se tornar princípio constitutivo do regime curricular, e as populações indígenas participam da construção dos currículos regionalizados. Contudo, a autoridade final de validação epistêmica permanece mediada pelo Estado, o Ministério de Educação retém a capacidade de arbitrar o que é reconhecido como conhecimento legítimo nos documentos normativos vinculantes, o que impede a classificação do caso boliviano no Tipo III. É precisamente essa permanência da mediação estatal, que a análise normativa evidencia com clareza, que os desafios de implementação pós-2019 tornam empiricamente visível, a fragilidade do deslocamento epistêmico produzido quando ele depende da vontade política de um Estado que, mesmo plurinacional, continua sendo o árbitro final do conhecimento legítimo.

3.3. Síntese comparativa

QUADRO 1 – SÍNTESE COMPARATIVA DOS REGIMES CURRICULARES NO BRASIL E NA BOLÍVIA

Dimensão	Brasil	Bolívia
Configuração	Nacional unitário	Plurinacional
Princípio orientador	Diversidade cultural	Interculturalidade e intraculturalidade
Inserção de saberes racializados	Aditiva, transversal (Leis 10.639/03 e 11.645/08; BNCC 2017)	Estruturante: currículos locais elaborados pelas nações indígenas
Mecanismos de avaliação	Centralizados; saberes subalternizados ausentes do ENEM e da BNCC	Descentralizados; critérios intraculturais previstos em normativa
Contexto político recente	Reformas sem alteração da arquitetura estatal; BNCC (2017) como recentralização	Reformas do período Morales (2006–2019); tensões na transição pós-2019
Principais desafios	Implementação frágil; hierarquias epistemológicas persistentes	Desigualdades socioeconômicas; heterogeneidade dos resultados; instabilidade pós-2019

FONTE: elaboração do autor com base na análise documental (2026).

Os dados parciais indicam que, embora ambos os países tenham avançado no reconhecimento normativo, a Bolívia, ao redefinir o próprio Estado, criou um arcabouço que permite maior protagonismo dos saberes indígenas e afrodescendentes na arquitetura curricular. Em contraste, no Brasil, o regime curricular mantém uma estrutura mais resistente a mudanças epistemológicas profundas. Essa resistência não deve ser lida como inércia burocrática ou como simples falha de implementação, ela expressa, antes, a lógica do poder simbólico estatal que, ao consagrar o conhecimento eurocêntrico como universal,

reproduz a colonialidade nas próprias instituições criadas para superá-la.

CONCLUSÃO

As análises iniciais dos regimes curriculares no Brasil e na Bolívia, ancoradas na noção de regime curricular de Estado, sinalizam que o reconhecimento jurídico de saberes racializados não implica automaticamente sua legitimação epistemológica no sistema educacional. A hipótese inicial se confirma: a incorporação formal pode coexistir com a manutenção de hierarquias, a depender da posição estrutural que esses saberes ocupam no ordenamento normativo.

O caso boliviano indica que uma reconfiguração mais ampla do Estado, rumo ao plurinacionalismo, pode criar condições para que a interculturalidade se torne um princípio estruturante do currículo, embora desafios de implementação permaneçam, agravados, no período recente, pela instabilidade política pós-2019. Já o caso brasileiro ilustra os limites de políticas de reconhecimento que não alteram a arquitetura estatal nem os mecanismos de avaliação centralizados. A BNCC (2017) é, nesse sentido, emblemática: ao recentralizar o currículo nacional em torno de competências definidas a partir de referenciais eurocêntricos implícitos, aprofundou a lógica de Integração Normativa Subordinada ao mesmo tempo em que formalmente afirmava o compromisso com a diversidade.

Esses achados provisórios têm implicações para a sociologia do currículo e para o debate decolonial. Em primeiro lugar, apontam a necessidade de analisar não apenas os conteúdos curriculares, mas a estrutura normativa que os organiza e distribui autoridade epistêmica. Em segundo lugar, a tipologia proposta, com o Tipo III como horizonte analítico e não como categoria empírica preenchida, oferece uma ferramenta de medição precisa: o que está em disputa nos regimes curriculares latino-americanos é a distância entre os casos empíricos e o horizonte de redistribuição epistêmica que Walsh (2009), Santos (2010) e Mignolo (2010) descrevem, respectivamente, como interculturalidade crítica, ecologia de saberes e desobediência epistêmica. Nenhum sistema educacional nacional alcançou esse horizonte; a tarefa analítica é medir, com precisão, o que impede que os casos empíricos se aproximem dele. Em terceiro lugar, os achados sugerem que transformações curriculares duradouras exigem mudanças no próprio Estado e em suas formas de regulação do conhecimento, não como diluição indiscriminada das fronteiras curriculares, o que poderia privar os grupos mais vulneráveis do acesso ao conhecimento especializado (YOUNG, 2007), mas como redefinição dos critérios epistemológicos que

determinam o que conta como conhecimento legítimo dentro dessas fronteiras.

Do ponto de vista do pensamento político latino-americano, campo no qual este trabalho se inscreve, os resultados da comparação recolocam em cena uma tensão constitutiva do debate sobre Estado e emancipação no continente: a tensão entre a aposta na reforma institucional como via de superação da colonialidade e o diagnóstico de que as próprias instituições do Estado moderno são, em seus fundamentos, portadoras da lógica colonial que se pretende superar. O caso boliviano não resolve essa tensão, mas a torna empiricamente observável e analiticamente mensurável: a tipologia proposta permite constatar, no plano normativo, em que medida a redefinição do Estado plurinacional produziu deslocamentos reais nas regras que governam a legitimação do conhecimento escolar, e em que medida o modelo colonial de validação epistêmica persiste, ainda que revestido de nova linguagem constitucional. A agenda que se abre inclui a aplicação da tipologia a outros casos latino-americanos, Equador, México, Colômbia, e a articulação entre análise normativa e pesquisa etnográfica nas escolas, condição para compreender a efetividade das transformações que os documentos prescrevem.

Como limites do estudo, destacam-se a análise ainda parcial, resultados de tese em andamento, e a ênfase nos documentos normativos sem aprofundamento da implementação nas escolas. A versão completa da tese incorporará análise mais densa dos currículos regionalizados bolivianos e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil, bem como entrevistas com gestores e professores das duas redes de ensino.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Official knowledge: democratic education in a conservative age**. New York: Routledge, 1993.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz, 2009.

BOLÍVIA. **Ley de Educación "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" n. 070**. La Paz, 20 dez. 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: cursos no Collège de France (1989-92)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei 9.394/1996. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei 9.394/1996. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

CAMPAÑA BOLIVIANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (CBDE). **Situación de la educación en Bolivia:** un aporte de la sociedad civil en educación. La Paz: CBDE, 2025. Disponível em: <https://cbde.org.bo/wp-content/uploads/2026/01/Situacion-educacion-CSS2025-3.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2026.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Globo, 2008. 2 v.

GROSFOGUEL, Ramón. Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. **Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo**, v. 1, n. 4, p. 33-45, 2016.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica:** retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época.** Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya-Yala, 2009.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.