

Olhar de perto e de dentro: uma Autoetnografia sobre a Educação Matemática no Currículo Infantil Boliviano¹

Joana Inês Novaes-SME-São José do Rio Preto-SP

Harryson Júnio Lessa Gonçalves-UNESP

Palavras-chave: Autoetnografia. Educação Infantil. Educação Matemática.

Este trabalho² objetiva comunicar por meio da autoetnografia, o meu processo de construção da compreensão da infância boliviana e da educação matemática proposta nos textos curriculares, apresentando as afetações que me atravessaram ao longo de todo esse percurso acadêmico, refletindo sobre as implicações e as inquietações que me tomaram na construção de um caminho metodológico até chegar à decisão de vivenciar e comunicar o processo de pesquisa por meio de uma autoetnografia. Na primeira parte do artigo apresento as inquietações que me atravessaram na construção de uma caminho investigativo por meio dos pressupostos teóricos da etnografia, da etnografia de arquivos, da autoetnografia e da cartografia. Na segunda seção destaco a construção da compreensão da infância boliviana, articulando a educação infantil com a educação matemática.

A metáfora da viagem aparece no processo e no produto dessa autoetnografia, pois uma pessoa que viaja nunca é a mesma quando retorna, pois inicia um caminho com o desconhecido cheio de expectativas de novas experiências, e, quando retornamos trazemos em nossas vivências novos ares, paisagens, cenários de outros territórios.

Posso afirmar que já faz um tempo que discutir, estudar e pesquisar sobre as infâncias e as políticas curriculares propostas para as crianças faz parte do meu território existencial, sendo também meu território de pesquisa e de trabalho. É o local em que me sinto “em casa”.

Falar de infância é falar de uma época marcada pelas primeiras vivências e experiências, do maravilhar-se da criança ao conhecer o mundo que a rodeia, analisando e comparando diferentes elementos da realidade e do seu contexto, para construir as suas “comunidades”. Nesta fase de descoberta, a criança, desde o nascimento, ingressa em um

¹ Trabalho apresentado na 35ª Reunião Brasileira de Antropologia (Ano: 2026)

² Este artigo é recorte de um relatório de doutoramento defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho- UNESP- Campus de Bauru, escrita pela primeira autora e orientada pelo segundo autor.

grupo cultural, com os seus costumes e ideias próprias do contexto em que vive e desenvolve diferentes experiências que irão estruturar todo o seu percurso educativo.

Nessas experiências, as crianças desde o nascimento convivem com diferentes linguagens, inclusive com elementos matemáticos, participam ativamente de situações que envolvem relações entre espaço e tempo, quantidade, organização de movimentos, grupos, vivências que promovem o desenvolvimento infantil, desenvolvendo habilidades que articulam seu pensamento com várias linguagens. É necessário, portanto, discutir a educação matemática para a infância em articulação com as discussões sobre políticas de educação infantil.

E, foram justamente essas inquietações que me levaram ao doutorado com uma proposta de investigar a educação matemática proposta pelas políticas curriculares bolivianas na Educação Infantil. Inicialmente seria realizada uma análise dos documentos e uma visita técnica, para conhecer algumas escolas infantis bolivianas, para entrevistar professoras e professores. E, uma das minhas inquietações era: “Como desenvolver um estudo de modo a adentrar em outro contexto cultural de forma respeitosa e sensível? Como proceder?”

Algumas ideias me foram apresentadas como possibilidade de subverter a lógica tradicional da pesquisa acadêmica, com os caminhos apontados pela antropologia e a etnografia. Como esses conceitos não fizeram parte de minha formação, fui à procura de aprofundar esse conhecimento, por meio de estudos individuais e coletivos³, disciplinas e palestras que envolviam essas temáticas, entrecruzando com os estudos sobre decolonialidade e interculturalidade, conceitos que são a base do texto curricular boliviano.

As leituras iniciais me auxiliaram para que eu pudesse ter novas lentes para olhar o processo, desconstruir minhas certezas sobre a forma de se encaminhar uma pesquisa, mas sentia que ainda precisava de outras visões para me apoiar.

E foi assim que, ao longo do desenho da pesquisa, fui aprendendo sobre os caminhos, caminhar e destinos, e que a andança devia ser tão ou até mais valiosa que a chegada. Caminhei por trajetos que às vezes me causaram incômodos e estranhamentos, mas essa trilha possibilitou quatro encontros necessários e preciosos: a etnografia, a etnografia de documentos, a autoetnografia e a cartografia.

Primeiro encontro: a etnografia

³ Os estudos coletivos de deram por meio do Grupo de Pesquisa em Antropologia e Educação (GPAE).

Para se realizar uma pesquisa em um local com uma cultura tão diversa da minha, haveria que se ter um certo cuidado, um modo de se chegar. Eu estava desenhando vários passos como possibilidades e os apresentei ao meu orientador. Ele, provocador como sempre, pontuou:

“Joana, deixe um pouco esses passos, jogue-se nas leituras, procure conhecer um pouco a cultura boliviana, depois da nossa visita você define o caminho. Arrisque-se, jogue-se!”

Foi atendendo a esse pedido que me arrisquei em busca do entendimento de outros modos de pesquisar e, dessa maneira, alguns elementos foram se entrecruzando em meus estudos, encorajando-me a me lançar em novas perspectivas epistemológicas e nos fazeres de pesquisadora. Dentre essas perspectivas, surgiu a etnografia e seus outros modos de pesquisa, que por não poucas vezes me causaram estranhamento.

Um dos primeiros textos que estudei sobre etnografia foi o artigo da pesquisadora e antropóloga Cláudia Fonseca (1999), intitulado *Quando cada caso não é um caso*. O texto colocou em evidência que a etnografia propicia o estudo da subjetividade, dos sentimentos e das emoções, que são sua base, e estão relacionados diretamente aos fatores sociológicos. Portanto, seria preciso captar a dimensão social da emoção.

Para tal tarefa, seria necessário cruzar dados, comparar os diferentes tipos de discursos, confrontar falas de diferentes sujeitos sobre a mesma realidade, construindo assim as tramas da vida social em que todo valor, emoção ou atitude está inscrita, dentro de uma realidade social multifacetada.

Para a autora, a construção de uma etnografia necessita de algumas etapas: i) o estranhamento; ii) a esquematização; iii) a desconstrução; iv) a comparação e v) a sistematização.

O estranhamento de algo, de um acontecimento, uma prática, uma situação, pode abrir um espaço suficiente para a construção de um objeto de análise, no campo de pesquisa. Seria essa a primeira etapa. A segunda seria a da esquematização dos dados construídos, por meio de um processo de comparações, abstrações, classificações e generalizações. A terceira, da desconstrução, tem o objetivo de desconstruir os estereótipos preconcebidos e o despir-se de suas certezas. A quarta, da comparação, objetiva traçar analogias e ampliar o conhecimento. A última etapa, por sua vez, é a sistematização do material em modelos alternativos.

Fonseca (1999) ainda pontua que o etnógrafo possui a ambição de mergulhar em situações estranhas para conhecer seu próprio universo simbólico. Em todo o tempo o etnógrafo circula em meio a esse paradoxo, mas, quando ele reconhece que existem outros

“territórios”, ele visualiza com maior nitidez os contornos e limites históricos de seus próprios valores (Fonseca, 1999).

Outro texto importante para a ampliação do meu olhar sobre a etnografia foi o artigo de José Guilherme Cantor Magnani (2002), *De perto e de longe - uma etnografia da cidade*, em que o pesquisador explora as possibilidades da etnografia como método de trabalho da antropologia, auxiliando na compreensão do fenômeno urbano, na pesquisa da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade nas grandes cidades.

Essa leitura destacou um aspecto muito interessante e me fez pensar muito sobre o meu papel na pesquisa, nas minhas escolhas e trajetões, propondo que me lançasse a um olhar de perto e de dentro da experiência. No uso dessa estratégia é preciso um investimento em duas relações em curso: de um lado, os atores sociais, o grupo e a prática estudada; de outro, a paisagem em que essa prática é desenvolvida, que deve ser vista como parte constitutiva do recorte de análise.

Essas leituras foram redirecionando o meu olhar, no sentido de que ao mesmo tempo em que eu deveria estar atenta às relações e às paisagens sociais, seria preciso estar atenta às relações internas e às experiências que se passariam em mim.

Portanto, foi em meio a esses estudos e construções metodológicas que eu me encontrava em plena preparação para adentrar na Bolívia, em 2020. Tínhamos a esperança de que em breve a pandemia iria arrefecer, mas não foi isso que aconteceu...

Devido a esse contexto, não seria mais possível seguir com o desenho inicial da pesquisa, quanto à perspectiva etnográfica de campo. Seria preciso, então, olhar para outros modos e fazeres de investigação.

Pareceu-me que o estudo se daria em grande parte em meio aos documentos curriculares e legislação educativa boliviana. Mas o que eu havia lido sobre a etnografia tinha me afetado de alguma forma e, então, eu queria me permitir vivenciar o estranhamento de algo, ou de uma situação, para me abrir ao campo e, assim, trazer a possibilidade de desconstrução de estereótipos concebidos ao longo de minha vida.

Com isso, poderia construir analogias que me auxiliassem na compreensão de fenômenos e situações, sistematizando as novas construções em um modelo experiencial de pesquisa, permitindo-me olhar a experiência de perto e de dentro.

Mas qual perspectiva seguir, já que não teria um trabalho de campo convencional para interagir com as pessoas e seus espaços? Aparentemente a etnografia não estaria mais diretamente ligada à minha pesquisa. Mas eu tinha a certeza dos elementos que eu precisaria carregar comigo: o estranhamento, a desconstrução dos estereótipos, o traçado de analogias e

a sistematização em modelos alternativos, sem esquecer de estar ao mesmo tempo imersa e atenta à experiência, de perto e de dentro dela.

Sendo assim, imersa que estava na preocupação de ter que abdicar de um trabalho de campo que envolveria a interlocução direta com variados sujeitos de pesquisa e buscando outros elementos para realizá-la em um contexto pandêmico, encontrei-me com a etnografia de arquivos/documentos.

Segundo encontro: etnografia de documentos

Confesso que não poder realizar uma pesquisa nas escolas bolivianas me trouxe uma grande frustração e uma sensação de perda de sentido na investigação e no processo em curso. Naquele momento, acredito que tive a mesma impressão da pesquisadora e historiadora Fraya Frehse (2005), ao se deparar com os conjuntos documentais do Arquivo do Estado de São Paulo.

[...] parece que imergir nos arquivos é afastar-se diametralmente do trabalho de campo antropológico. Nada de contato direto com os pesquisados; nada de concreto vivido. Os sujeitos de minha investigação não existem mais. O que torna impossível observar, frente a frente, os respectivos indivíduos se movendo pelas ruas (Frehse, 2005, p.36).

Ao ler esse excerto, imediatamente me identifiquei, pois grande parte da minha expectativa seria a de estar em campo, exercitando o meu olhar etnográfico para captar nuances e realizar as interpretações, em que as orientações curriculares e a legislação comporiam um lugar importante, mas não seriam a parte central. Agora isso havia se invertido, pois os únicos cenários possíveis para a reflexão e foco de análise eram os documentos presentes no site do Ministério da Educação da Bolívia.

Eu já havia me deparado com essa abordagem etnográfica em meus levantamentos, mas não dei muita atenção, pois os textos que encontrei eram etnografias realizadas em arquivos judiciais e, naquele momento, não vislumbrei uma possibilidade de poder realizar algo com um documento de cunho educacional. Não havia espaço.

A imersão em novas leituras e discussões me auxiliaram na compreensão de vários aspectos da etnografia, em especial quando ela se dá em meio a documentos.

Apoiada pelas reflexões propostas pelo curso, senti-me compelida a fazer uma leitura mais atenta dos artigos sugeridos. Mas confesso que ainda não estava suficientemente convencida. Mesmo assim, li atentamente e, nessa retomada, percebi que as autoras destacam que o olhar da antropologia sobre os arquivos deu uma nova guinada na década de 1980, pois

diferentes profissionais, incluindo os antropólogos, já faziam uso de sua potencialidade, considerando-os produtores de conhecimento.

Além disso, Letícia Ferreira; Laura Lowenkron (2020) ainda ressaltam que as experiências das pesquisas desenvolvidas com a etnografia de documentos exigem que o investigador dialogue com as pessoas documentadas, com os suportes gráficos, textuais, sonoros ou audiovisuais, considerando o agenciamento de cada um deles (Ferreira; Lowenkron, 2020). Elas insistem que diversas vozes podem ser utilizadas enquanto objeto de análise, visto que, enquanto arquivos, foram construídos e mantidos por pessoas, grupos e instituições.

Então, nesse caso, se eu fosse pelo caminho dessa abordagem, o documento se tornaria o cenário e o foco da análise, pelo qual eu deveria me mover em minhas incursões.

É... realmente eu estava ganhando confiança nessa abordagem, mas precisava me sentir segura para tentar me lançar nessa nova forma de etnografar, considerando as construções epistemológicas que eu já havia trilhado.

Mas, como lidar com os documentos de modo a que eu pudesse fazer uma etnografia?

Para tentar responder a essa dúvida, precisei ir em busca de outros autores, citados nos textos já lidos, e ainda outros, que encontrava em minhas novas leituras. A antropóloga Olívia Maria Gomes da Cunha (2004) enxerga os arquivos como produtores de conhecimento, pois trazem consigo marcas e inscrições, a partir das quais devem ser eles próprios interpretados.

O antropólogo Mateus S. Hull (2012) declara que é preciso olhar por meio dos documentos; ou seja, ir além das palavras ali expressas e, também, das que não estão ali, como os silêncios e as não ditas.

Já a antropóloga estadunidense Mary Des Chene (1997) afirma que o trabalho com o arquivo possui uma potencialidade inerentemente etnográfica, cujas ações envolvem o registro, reconstrução e interpretação, tendo nos seus autores os interlocutores. Nesse caso, o informante se encontra no arquivo e precisa ser construído em meio a um diálogo do antropólogo com uma polifonia, mesmo que essas vozes sejam a de um órgão governamental.

Nesse aspecto, tenho a compreensão de que um documento organizado e difundido por qualquer governo é também um campo composto por variadas burocracias, com diversos atores e grupos sociais e por diferentes lógicas de funcionamento, que carregam consigo a palavra oficial do estado.

Mas entendo que, mesmo sendo produzidos pelas burocracias estatais, os documentos não devem ser vistos como gerados exclusivamente por elas. Propõem a recriação da

burocracia do Estado, sendo abordados como resultado das relações de poder que os constituem e atravessam (Villalta; Muzzopappa, 2011).

Esse pensamento é reforçado por Vianna (2014), ao afirmar que os documentos são peças etnográficas que devem ser tomadas como construtoras da realidade, pelo que produzem e pelo processo desenvolvido: a sequência de atos no tempo, as condições específicas em que foram encadeadas e os múltiplos e desiguais papéis desempenhados por seus atores e autores.

Seguindo esse raciocínio, é possível afirmar que os documentos produzem mundos sociais, pois guardam relações sociais, saberes e discursos. E, para sua interpretação, é preciso ler e analisar outras fontes, como outros textos, notícias da época, fotografias, questionando a sua materialidade e conteúdo, de modo a interagir com o referido documento, entrecruzando e interpretando os dados de diversas fontes (Frehse, 2005).

Dessa maneira, torna-se possível construir um diálogo com outras perspectivas, que contraste com os discursos apresentados e o contexto de sua produção, incluindo os atores envolvidos, o local de seu armazenamento e a própria possibilidade de acesso aos documentos analisados.

Portanto, durante minha pesquisa eu estive imersa no “mundo dos papéis”, que traziam o registro das normativas e orientações curriculares bolivianas, mantendo-me atenta à polifonia que se colocava em constante diálogo comigo, gerando reflexões e debates internos, publicizados por meio dessa escrita autoetnográfica.

Terceiro encontro: a autoetnografia

Mas, como cheguei até a autoetnografia? Lembro-me que entre fevereiro e março de 2023, quando terminei a escrita sobre a cartografia, pedi uma reunião de emergência com meu orientador e lhe expliquei o caminho que estava delineando. Ele me disse que não conhecia muito bem a proposta da cartografia, mas estava disposto a me acompanhar nesse processo e, novamente, lançou-me uma nova pergunta, com uma intenção provocativa:

“Isso que você está me apresentando, vejo muita convergência com a autoetnografia. Acho que compensa você se embrenhar por esse caminho...”

Naquele instante eu tinha a compreensão de que a autoetnografia trabalhava com a memória de fatos passados das experiências dos sujeitos e não com uma experiência em curso. Senti que necessitava de mais elementos para compreender o modo de se desenvolver

uma abordagem autoetnográfica. Assim, necessitei ir em busca de outro número de referenciais, pois muitas perguntas ainda me rondavam:

Mas, o que é autoetnografia? De onde ela surgiu? Qual o papel do pesquisador nessa abordagem?

A elucidação inicial se deu pela voz da pesquisadora estadunidense Carolyn Ellis, que esclarece que a autoetnografia começou a ser discutida e vivenciada principalmente pelas áreas da antropologia e sociologia, diante da necessidade crescente de se resistir a um estilo de pesquisa colonialista e asséptica que, por sua vez, adentrava uma cultura de modo autoritário, explorava seus membros e depois os abandonava descuidadamente, ignorando qualquer vínculo e relação estabelecida durante o processo (Ellis, 2015).

Outras vozes se juntaram à da autora supracitada, como as de Tony E. Adams e Arthur P. Bochner (2011). Para eles, a autoetnografia é definida como investigação e escrita e vai além da descrição, pois se compromete com a análise da experiência pessoal para compreender algo mais amplo, a experiência cultural. Portanto, ao fazer e escrever uma autoetnografia, o pesquisador necessitará de se guiar ao mesmo tempo pelos princípios da autobiografia e da etnografia, tendo a compreensão de que ela é simultaneamente processo e produto (Adams; Bochner; Ellis, 2011).

Tal abordagem reconhece que o etnógrafo faz parte do processo de pesquisa e se movimenta entre idas e vindas, por meio de uma lente etnográfica de grande ângulo. Busca analisar a partir de si mesmo, sua experiência pessoal, com foco nos aspectos sociais e culturais, olhando para dentro de si e observando como acontecem determinadas ações e motivações internas, combinando processos de autobiografia e etnografia, que exibem múltiplas camadas de consciência e conectam, assim, o pessoal ao cultural (Ellis; Adams; Bochner, 2000).

Nesse direcionamento, na composição do processo de escrita, o pesquisador, para dar sentido a sua experiência, coloca em primeiro plano suas vivências, afetos e emoções, explorando aspectos literários, elementos visuais, poéticos e até musicais.

Para os investigadores argentinos Adrián Scribano e Angélica De Sena, por meio do gesto autoetnográfico, o pesquisador deseja elaborar um conhecimento sobre um aspecto da realidade, a partir da sua participação no mundo da vida em que esse aspecto se inscreve, aproveitando e afirmando as experiências afetivas e cognitivas que o atravessam, além de experimentar e produzir escritas que incluem sua vivência em um determinado grupo ou sociedade. Dessa forma, possui uma maneira privilegiada de trabalhar com a informação (Scribano; De Sena, 2009).

A autora Daniela B. Versiani chama a atenção para os termos *auto* e *etno* como instâncias simultâneas e não antagônicas; a palavra **autoetnografia** possibilita a percepção conjunta dos termos *auto* como a subjetividade do sujeito e *etno* como a articulação com a cultura (Versiani, 2008).

Ao longo dessa descoberta, constatei que a autoetnografia abre a possibilidade de se transitar entre a experiência e a cultura em que ela ocorre (Ellis; Bochner, 2000). Sua abordagem pode ser utilizada tanto na investigação quanto na escrita e tem como proposta descrever e analisar a experiência pessoal para se compreender a experiência cultural (Ellis, Adams; Bochner, 2015).

Nessa procura, compreendi que as minhas e as suas experiências serão sempre sociais e permeadas pela cultura em que fomos formados; portanto, são únicas e particulares. O meu olhar, seja ao longo da pesquisa ou em qualquer fenômeno, será sempre mediado pela cultura e nunca será objetivo e asséptico.

Diante dessa exploração sobre a autoetnografia, em meu papel de pesquisadora precisava saber:

Qual a postura que um pesquisador deve manter em uma investigação autoetnográfica?

Bem, essa resposta encontrei com os estudos da crítica literária da pesquisadora brasileira Daniela Versiani, que apresenta uma orientação:

Pesquisadores culturais devem manter, tanto quanto possível, uma postura auto reflexiva (autoetnográfica), atenta à construção intersubjetiva de sua própria subjetividade, circunstanciada por trajetórias intelectuais e pessoais singulares, através de sua inserção em diferentes grupos socioculturais, do imbricamento de curiosidades teóricas e escolhas racionais, afetivas e até mesmo casuais e contingenciais, elementos estes presentes na construção de seus objetos de estudo (Versiani, 2002, p. 71).

Tentarei tomar essa descrição da postura autoetnográfica como conselhos de uma amiga mais experiente, que já trilhou por esses caminhos, e buscarei, ao longo da construção do meu objeto de estudo, acionar as experiências vivenciadas que me afetaram durante o processo de pesquisa, nos encontros diversos que tive, acionando lembranças de episódios da minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica.

Bem, ainda falta relatar o encontro com a cartografia...

Quarto encontro: a cartografia

O conceito de cartografia, inicialmente cunhado na Geografia, foi deslocado para estudos dos campos da Filosofia, política e subjetividade. Foi formulado pelos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995), na série de cinco livros denominados “Mil Platôs”.

Portanto, a prática cartográfica propõe que se inicie a caminhada da pesquisa atento e aberto aos afetos, sem trazer os objetivos traçados previamente, pois eles serão constituídos ao longo da caminhada, por meio de pontos que chamaram a atenção do pesquisador, que deve estar aberto e atento àquilo que o possa afetar.

Apesar dessa reversão, ainda se mantém o rigor e a precisão do caminho de forma ressignificada, pois agora eles são vistos como compromisso, interesse e implicação na realidade e não mais como exatidão. Ao praticar a cartografia, o pesquisador traça seu caminho enquanto apreende e é apreendido pelas circunstâncias. Como em um território a ser cartografado, o praticante cartógrafo pode seguir um percurso sem um final claramente definido, e as ações e reações dessa paisagem se conectam e criam significados para investigação.

Na cartografia, ao construirmos um território existencial, não podemos nos colocar de modo hierárquico diante do objeto pesquisado, como um obstáculo a ser transposto e dominado; ao contrário, devemos compor com ele um território existencial, engajando-nos nele. Nessa perspectiva, não se pesquisa sobre algo ou alguém, mas se desenvolve uma pesquisa com alguém ou algo.

Diante das informações e conhecimento adquirido, fui construindo uma compreensão sobre as potencialidades de cada uma dessas abordagens para minha formação e para a produção escrita do relatório de doutoramento. Os estudos sobre a etnografia, a etnografia de documentos e a autoetnografia me apoiaram para que eu me lançasse no processo de pesquisa, trazendo-me para perto e para dentro da experiência do processo de investigação.

A compreensão que construí sobre a autoetnografia enquanto prática epistêmica é a de que ela possui a potencialidade de abrir espaço para a exploração das minhas vivências pessoais, acadêmicas, educacionais e cotidianas, ampliando o meu olhar investigativo para as relações com o mundo e com os outros, pelos diálogos que estabeleci com os documentos e os suportes gráficos, textuais e discursivos. Nesse sentido, ela deu vazão e forma ao processo vivenciado por meio da escrita, estabelecendo uma relação direta com meus quadros socioculturais e políticos, no encontro com as pessoas, lugares, documentos bolivianos e outros textos.

Um dos territórios habitados por mim é o da educação, sobretudo no que concerne à pesquisa sobre os processos de construções curriculares ocorridas no sistema educativo

brasileiro. A atual investigação exigiu que eu habitasse em um novo território. Foi necessário, portanto, refletir sobre como eu adentraria nesse novo território, quais lentes me auxiliariam nessa travessia que exigia que eu estivesse atenta ao processo que se passava em mim.

Nessa perspectiva, por meio da etnografia proposta por Cláudia Fonseca (1999), eu pude trazer elementos que propiciaram o estudo da minha subjetividade, das emoções e sentimentos colocados em relação aos fatores sociológicos, juntamente com os passos destacados pela autora.

O estranhamento de se realizar uma pesquisa a partir de outra lógica, sem ter um caminho definido previamente, abriu um espaço para a construção de um objeto de análise, no caso, as afetações e atravessamentos que me marcaram ao longo da pesquisa, que procurei demonstrar ao leitor por meio de questionamentos.

A esquematização dos dados construídos envolveu processos de comparações, abstrações e generalizações, que tentei realizar ao longo do texto, principalmente na seção *Travessia*, descrevendo densamente as legislações e os documentos curriculares, por meio de comparações e analogias, de acordo com meus agenciamentos.

Ao me despir de minhas certezas sobre as formas de se conceber a pesquisa e ao ver conhecimentos outros em pé de igualdade com os conhecimentos canônicos, as concepções sobre educação, família e crianças foram se desfazendo de estereótipos preconcebidos e, por fim, foi realizada a sistematização do material em modelos alternativos, construída por meio de um texto autoetnográfico.

De modo geral, pela etnografia de arquivos compreendi que os documentos são peças etnográficas e que, para sua interpretação, é preciso ler e analisar outras fontes, valendo-se da polifonia. Pela cartografia pude olhar para mim mesma, acompanhando os movimentos e as mudanças operadas nesse percurso, estando aberta a possibilidades de novas composições. Ocupei-me com o processo, tendo como proposta olhar para mim e para os meios que utilizei para vivenciar e produzir essa investigação.

Assim, para me envolver nessa experiência, foi preciso que eu me voltasse para mim mesma, olhasse para as relações de forças que me compõem e pensasse:

As abordagens exploradas contribuíram para que eu pudesse constituir os caminhos a serem adotados na construção de um modo de ser pesquisadora, incluindo a própria experiência investigativa como parte do meu processo de formação e de pesquisa.

Todo o percurso vivido e experienciado neste modo de fazer autoetnográfico passou a compor o cenário do trabalho por meio de uma escrita que pudesse trazer à tona os afetos, experiências e o conhecimento construído.

A educação Matemática proposta pelos documentos curriculares

Devido a limitação da proposta de artigo trago nesta seção alguns resultados da pesquisa de dois documentos bolivianos etnografados, o *Currículo Base-Educación Inicial em Familia Comunitária Escolarizada* e o *Currículo Regionalizado de la Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada de la Nación Aymara*. A investigação nos dois documentos foram entrecruzados com uma polifonia de vozes presentes em outros textos, materiais, redes sociais e pessoas com as quais tive contato, na busca do entendimento da organização educacional infantil boliviana, bem como os seus princípios e metodologias e a localização do conhecimento matemático.

As orientações curriculares bolivianas apontam para uma educação problematizadora, ressaltando que ela é fortemente contextual e histórica. Por meio do diálogo os sujeitos tomam consciência do lugar e do contexto social e histórico em que vivem, mobilizando a ação das pessoas na busca pela transformação.

Outro aspecto ressaltado pela proposta curricular é a proposição de uma educação integral que, na cosmovisão andina, dá-se em harmonia com a comunidade, a natureza e o cosmos, além de articular as dimensões do ser (valores comunitários), saber (processos mentais), fazer (aplicação-produção) e decidir (autodeterminação e pensamento crítico).

O documento Currículo Base, orienta que a educação matemática deva ser desenvolvida é abordada a partir de diferentes experiências cotidianas, tais como: visitas a mercados, feiras, lojas de bairro, transporte público, locais de alimentação e produção, passeios, entre outros, em que operações de cálculo e estimativas de quantidades, espacialidade, lateralidade, peso, tamanho, forma, comprimento, distância, ordem, medida e tempo possam dar lugar ao pensamento criativo de caráter produtivo e problematizador.

O Currículo Regionalizado na área curricular *Educação para a transformação do meio* agrega as práticas voltadas para a educação matemática, pelo trabalho com as noções desse componente, organizadas em práticas e vivências cotidianas das crianças, em conjunto com o exercício do idioma *aymara*. As noções matemáticas destacadas no documento do Conselho Educativo *Aymara* estão voltadas para o tamanho, peso, distância, quantidades, volumes, espaços, texturas, o tempo e seus marcadores, números e sólidos geométricos. No levantamento das noções matemáticas presentes no texto curricular, encontrei algumas dificuldades, pois muitos termos e conceitos estavam somente em idioma *aymara* e, além disso, grande parte das traduções que acessei foi por meio de outros documentos oficiais e até

pelas redes sociais e descobri alguns influenciadores digitais *aymaras* que se propõem a valorizar a cultura e a língua da nação, pela utilização de materiais que fazem referência aos saberes e à identidade.

Um aspecto que acho importante ressaltar é o papel atribuído à linguagem materna. Parto do entendimento de que a linguagem está presente em todas as esferas de comunicação social, em cada contexto e se coloca de acordo com as necessidades de cada grupo; afinal, as ações humanas se dão por meio da linguagem. Nesse esteio, o ensino da língua materna, em conjunto com as noções matemáticas, contribui para a apropriação do idioma e para o desenvolvimento do pensamento da criança, dentro de uma cosmovisão da sua história de vida e seu contexto.

Ao longo dos anos, como educadora da infância, fui entendendo que o trabalho pedagógico com as noções matemáticas, tais como: tamanho, peso, distância, quantidade, espaço, tempo, volume etc., permite que o aprendizado seja construído pelas crianças por meio de suas experiências com o meio, em interação com outras pessoas, crianças e adultos.

Essa compreensão foi sendo fortalecida por alguns referenciais teóricos e, também, pela observação do trabalho da Educação Infantil. As autoras brasileiras Celi Espasandin Lopes e Regina Célia Grando (2012) afirmam que a criança percebe o número por meio das relações de significado que ele assume em diversas situações. Assim, ela adquire a noção numérica de maneira articulada com a leitura da realidade.

Para Sérgio Lorenzato (2008), as crianças convivem com a linguagem matemática o tempo todo, e as relações com esses conceitos necessitam ser consideradas pela escola. O trabalho docente precisa criar condições para que a criança se aproprie de tais conceitos em situações organizadas e planejadas pela professora ou professor.

Com relação ao aprendizado das crianças *aymaras*, a orientação é a de que os professores devem organizar propostas em que as crianças possam desenvolver ações exploratórias, em interações com seus pares e com os adultos, pois é nessa situação que elas fazem descobertas, traçam hipóteses e tecem relações. E isso acontece a todo momento.

Como exemplo, tome-se o compor e o decompor. É uma ação muito frequente nas brincadeiras das crianças e se manifesta por meio do montar e desmontar, de separar e juntar, de pôr e tirar. Na fronteira do Brasil com a Bolívia, como já relatei, pude perceber uma criança que estava brincando com essa ação. Empilhava e desempilhava pedras. Por meio desse brincar, ela tenta compreender os fenômenos físicos e matemáticos que ocorrem em suas explorações, como resultado de suas ações e interações com os materiais.

As orientações didáticas para o desenvolvimento do trabalho com a educação matemática para as crianças é para que elas se apropriem das noções, das aplicações e das denominações em *aymara*. Destaca-se que é preciso organizar diversas atividades para observar o tempo, comparar as diferentes noções de tamanho, distância e espaço, próprias da Nação *Aymara*. São práticas cotidianas da comunidade, em seus espaços ancestrais, e a criação de jogos com noções e formas ensinadas por meio dos recursos do entorno.

As crianças carregam um vasto conhecimento construído por meio de suas vivências na família e na comunidade a que pertencem; portanto, estão em contato com a educação matemática em todos os momentos.

As orientações curriculares para a educação matemática reforçam a necessidade de se explorar a brincadeira como ação de ensino, pois ela permite que a criança se aproprie das noções envolvidas tentando compreender os fenômenos físicos e matemáticos, ao mesmo tempo em que se desenvolve dentro de sua própria cultura.

Tanto o Currículo Base quanto o Regionalizado expressam que a educação das crianças deve se dar por meio das formas de ensino presentes no núcleo familiar e na comunidade, para promover a relação intergeracional como fonte e meio de construção da aprendizagem. Essa ideia enfatiza a participação de mães, pais e da sociedade, especialmente dos adultos mais velhos, como os avós, considerados sábios. O pesquisador boliviano Mario Yapu (2012), ressalta que a pedagogia indígena é intracultural, aberta e complexa e não se aprisiona por meio de regras e de tempo; valoriza a imitação, pela qual a criança aprende, observando os mais velhos e seus pares. Ressalta que a pedagogia indígena é uma pedagogia da imitação, pois as crianças apreendem o mundo imitando os adultos, a si mesmas, os animais, as plantas e os objetos.

Destaca-se que, nesse caso, a imitação não é uma cópia e sim uma atividade criadora, em que a criança elabora, interpreta e expressa sua imaginação. Os estudos contemporâneos sobre as crianças e as infâncias ressaltam esse aspecto, que já estava presente nas práticas dos povos originários.

Nesse aspecto, as leituras realizadas tanto nos documentos educacionais quanto nos demais textos permitiram compreender que há séculos a pedagogia indígena desenvolvida no núcleo familiar e na comunidade traz em seu cerne princípios filosóficos e pedagógicos, que destacam a importância de se confiar na capacidade da criança e de não intervir desnecessariamente em seu curso de ação, dando tempo para ela aprender dentro de seu ritmo e por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano. Nessa pedagogia, os adultos acreditam e confiam no potencial infantil, intervindo somente em casos de perigo iminente.

O documento curricular ressalta que a pedagogia comunitária requer práticas educativas com temas comunitários próprios, mas em complementaridade com as temáticas nacionais mais abrangentes e os conhecimentos canônicos. Observo que a interculturalidade proposta nos documentos *aymaras* cria a possibilidade de um intercâmbio entre os conhecimentos tradicionais, silenciados e subalternizados por séculos, e outros, em uma relação que, apesar de tensa, precisa ser igualitária. Parte desses princípios, com salvaguardo das particularidades, também estão presentes nos documentos curriculares e nos estudos contemporâneos sobre a infância no Brasil, que trazem como base as inspirações europeias. Isso demonstra o quanto os conhecimentos sobre as crianças e a infância sul-americanas são invisibilizados e não acessados por nós, educadores brasileiros, que, presos pela colonialidade (do poder, do saber, do ser), validamos e valorizamos somente as pedagogias eurocêntricas.

Há séculos as populações originárias vêm desenvolvendo em seus núcleos uma pedagogia voltada para uma formação em que os ritmos são formas de aprendizagem significativa dentro do contexto cultural e em relação com a natureza.

Hoje, percebo esses elementos sendo discutidos aqui no Brasil como uma grande descoberta atual...

Quantos saberes outros da pedagogia indígena não estão encobertos pela nossa cegueira epistêmica, política e estética, que poderiam nos servir como fonte de conhecimento para o desenvolvimento de um campo didático mais ampliado para o trabalho com as crianças, de maneira que acolhêssemos seus ritmos, tempos, as suas ações e confiássemos em sua capacidade de ação?

Considerações finais

Uma pessoa que viaja nunca é a mesma quando retorna, pois inicia um caminho com o desconhecido. Retornamos com outros ares, paisagens e cenários. É... o meu território existencial definitivamente se transformou, ao longo do trajeto e caminhos trilhados, pois, despida das minhas certezas, pude olhar de dentro e perto para a minha experiência em curso e isso me transformava, a cada nova paisagem encontrada.

Durante a pesquisa, tive que me voltar constantemente para mim mesma, atenta aos sentidos e afetos que me detinham ou que me faziam avançar. Em muitos momentos me vi obrigada a voltar para minha essência, para me ver e, assim, entender os fenômenos que me cercavam. Tudo isso me permitiu explorar outros modos de produção durante a investigação, na relação estabelecida comigo mesma e no encontro com outras pessoas, com textos,

pensamentos, teorias, conceitos, etc., compreendendo-me como parte do processo, conforme transitava pelos diferentes territórios: geográficos, metodológicos, teóricos e epistemológicos.

Procurei fazer uma escrita pautada na experiência e tentei ir além da descrição daquilo que visualizei. Algumas vezes obtive sucesso, outras, nem tanto, mas tudo o que vi e experienciei foi mediado pela cultura que me forma. Todavia, essa viagem ainda não terminou, pois estou aberta para novas circunstâncias, atravessamentos e afetações.

Busco as palavras da escritora boliviana Norma Mayorca (2012), presentes na abertura dessa seção, como último aviso aos viajantes que estiveram comigo e agora chegaram ao ponto final, com as paisagens outras constituídas em mim:

Figura 01.



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Referências

ADAMS, Tony E.; JONES, Stacy Linn Holman; ELLIS, Carolyn. **Autoethnography: understanding qualitative research**. New York: Oxford University Press, 2015.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia.; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p.131-149.

BOLÍVIA. **Educación Inicial e Familia Comunitaria Escolarizada**. Minedu, 2014. Disponível em: https://siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/bo_0275.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

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

CUNHA, Olívia. Tempo imperfeito: uma etnografia do arquivo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, 2004b, p. 287-322. Disponível em <https://www.scielo.br/j/mana/a/XYzjLRvbTLVNnfsZVMJTYgf/?lang=pt>. Acesso em 14 jul.2023.

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. **Mil Platôs**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DES CHENES, Mary. Locations the past. In: GUPTA, A.; FERGUNSON, J. **Anthropological locations boundaries and grounds of a Field Science**. Berkeley: University of California Press, 1997. pp. 66-85.

ELLIS, Carolyn. **The ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. Walnut Creek: AltaMira Press, 2004.

ELLIS, Carolyn.; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoetnografia: un panorama. **Astrolabio**, Córdoba, n.14, p. 249–273, jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/11626/12041>>. Acesso em: 05 fev. 2022.

ELLIS, Carolyn.; ADAMS, Tony E.; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Social Research**, v. 12, n. 1, 18p, 2010. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

ELLIS, Carolyn.; BOCHNER, Arthur. Autoethnography, Personal Narratives, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. London: Sage, 2000, p. 733-768.

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

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, abr. 1999. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FREHSE, Fraya. Os informantes que os jornais e fotografias revelam: para uma etnografia da civilidade nas ruas do passado. *Revista de Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, nº6. jul-dez. de 2005, p.131-156. Disponível em: < <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2247/1386>.> Acesso em 14 jun.2022.

GUATTARI, Félix.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

LOPES, Celi Espasandin; GRANDO, Regina Célia. Resolução de problemas na matemática para a infância. In: ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 16, 2012, Campinas, **ANAIS...** Campinas, 2012.

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

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 17, n.49, p.11-29, jun. 2002.

MAYORGA, Norma. **El canto de las olas**. Grupo Editorial Kipus: Cochabamba, 2012.

- MUZZOPAPPA, María Eva; VILLALTA, Carla. (2011). Los documentos como campo: Reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. **Revista Colombiana de Antropología**, vol. 47 (I), jan-jun 2011, p.13-42. Disponível em: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5879/1/2011%20Muzzopappa-Villalta-Los%20documentos%20como%20campo%20RCA%2047%281%29%20.pdf>. Acesso em abr. 2023.
- SCRIBANO, Adrián; DE SENA, Angélica. Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. **Revista de Epistemología en Ciencias Sociales**, v. 34, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<https://www.moebio.uchile.cl/34/scrivano.html>>. Acesso em 24 mar. 2023.
- VERSIANI, Daniela Becaccia. Autoetnografia: uma alternativa conceitual. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 37, n. 4, p. 57-72, dez. 2002. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258/9483>>. Acesso em: 23 mar. 2023.
- VERSIANI, Daniela Becaccia. Reflexões sobre comparativismo em uma sociedade multicultural: a proposição do método autoetnográfico. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 14, p. 11-23, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/view/426/319>>. Acesso em: 05 fev. 2022.
- VIANNA, A. de R. B. Etnografando documentos: uma antropóloga em meio a processos judiciais. IN: CASTILHO, S. R. R.; SOUZA e LIMA, A. C. de; TEIXEIRA, C. C. (orgs). **Antropologia das Práticas de Poder**: reflexões etnográficas entre burocratas, elites e corporações. Rio de Janeiro: Contracapa- Faperj, 2014.