

## Cartografando o currículo vivido numa unidade de educação infantil universitária

### CARTOGRAPHING THE LIVED CURRICULUM IN A FEDERAL UNIVERSITY EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER

Maria José Rassele Soprani<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo objetiva problematizar como o currículo na educação infantil tem sido experienciado no cotidiano de uma instituição de educação infantil federalizada a partir dos projetos pedagógicos ali desenvolvidos. Por isso, buscou-se cartografar algumas dessas vivências a fim de compreender os sentidos que têm sido atribuídos ao trabalho educativo com crianças de 2 e 3 anos, por meio dos deslizamentos entre os discursos legais e as práticas educativas nas escolas. Nessa perspectiva, este texto desdobra-se na exploração das relações de produção que se constituíram em experimentações curriculares ordenadas pelas intensidades dos devires-criança despertados no CEI Criarte/Ufes com um grupo de crianças de 2 a 3 anos de idade, no ano de 2014. Faz uso da cartografia enquanto uma prática singular de pesquisa e de acompanhamento de processos que não busca estabelecer regras ou caminhos lineares para que se atinja um fim no qual o pesquisador-cartógrafo terá que inventar os seus modos na medida em que estabelece relações e passa a fazer parte do seu próprio território de pesquisa. Recorreu-se, ainda, à pesquisa bibliográfica, apoiada em bases legais que apontaram que o currículo para a Educação infantil deve estar sustentado nas relações, nas interações, nas práticas educativas voltadas para experiências singulares da vida cotidiana, produção de subjetividades, produção de narrativas individuais e coletivas por meio de diferentes linguagens, devendo incluir os saberes cotidianos que são conhecimentos da experiência do corpo, da cultura, da vida (BARBOZA & RITCHER, 2009).

**Palavras-chave:** Educação infantil. Currículo. Território.

**Abstract:** This article aims to problematize how the curriculum has been experienced in the daily life of a federalized child education institution based on the pedagogical projects developed there. Therefore, we sought to map some of these experiences in order to understand the meanings that have been attributed to the educational work with 2 and 3 year old children, through the slips between legal discourses and educational practices in schools. In this perspective, this text unfolds in the exploration of the relations of production that were constituted in curricular experiments ordered by the intensities of the children-woken up in CEI Criarte / Ufes with a group of children from 2 to 3 years old, in the year 2014. Cartography was used as a singular practice of research and as follow-up of processes that does not seek to establish rules or linear paths to achieve an end in which the researcher-cartographer will have to invent his ways as he establishes relationships and passes to be part of his own research territory. We also resorted to bibliographical research, supported by legal bases that pointed out that the curriculum for children education should be based on relationships, interactions, educational practices focused on the unique experiences of everyday life, the production of subjectivities, the production of individual and collective narratives, by means of different languages, and must include everyday knowledge that is knowledge of the experience of the body, culture, life (BARBOZA & RITCHER, 2009).

**Keywords:** Child education. Curriculum. Territory.

<sup>1</sup>Mestrado Profissional em Gestão Pública - CCJE- UFES pela Universidade Federal do Espírito Santo e Técnico Administrativo da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: <[mjosesoprani@hotmail.com](mailto:mjosesoprani@hotmail.com)> ORCID: <<http://orcid.org/0000-0001-7781-5062>>

## 1 INTRODUÇÃO

Trazemos neste artigo, experimentações curriculares ordenadas pelas intensidades dos devires-criança despertados a partir dos projetos pedagógicos desenvolvidos no Centro de Educação Infantil Criarte/Ufes, que funciona na Universidade Federal do Espírito Santo. Intencionamos com esses escritos problematizar como o currículo na educação infantil tem sido vivido no cotidiano dessa instituição de educação infantil federalizada. Algumas das tessituras aqui relatadas fizeram parte do processo identificação e de produção de subjetividades desta professora-pesquisadora, a partir de interações estabelecidas entre o universo adulto e as crianças de 2 a 3 anos de idade durante o ano de 2014. Entendemos aqui que o processo identificação e de produção de subjetividades desta pesquisadora apresenta “a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades [...] MOITA (1995, p. 116). Como disparadores de pensamentos e problematizações, mobilizamos como intercessores teóricos e metodológicos, DELEUZE, GUATTARI, ROLNIK, CARVALHO, COSTA entre outros.

Dialogamos sobre percepções de um currículo vivido, numa instituição de educação infantil universitária, a partir de propostas pedagógicas realizadas em sala de aula e em uma ampla área verde, para além do espaço interno da sala, na qual foram vivenciadas, entre as muitas brincadeiras, o aguçar dos sentidos ao ar livre, absorvendo a brisa constante, o sol iluminando o dia, também o cheiro de terra dos dias chuvosos e os sabores, cores das frutas degustadas à sombra das árvores frutíferas nos espaços da instituição. Espaços aqui entendidos como continente, aquele que contém as pessoas e as coisas, constituindo-se de relações que nele se estabelecem e são estabelecidas por ele, conforme nos expõe Lopes e Clareto (2007, p.44),

[...] num *espaçotempo* como forças que atravessam o mundo e nos atravessam, forças que constituem o mundo e nos constituem no mundo. Ou ainda *espaçotempos* como existenciais, constituindo nossos modos de existir. Assim, diferentes vivenciais espaços temporais levam-nos a diferentes modos de existir, diferentes possibilidades humanas.

*Espaçotempos* que oportunizam a criança a compreensão do mundo e de si mesma, testando (re) significações que (re) constrói de forma constante em cada interação vivenciada, seja com outro ser humano, seja com objetos. Neste sentido concordamos com Carvalho (2012, p.4) quando declara que o currículo é:

[...] tudo aquilo que é vivido, sentido e praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um círculo escola [...] território [...].

Para nossos propósitos, entendemos o espaço escolar como territórios de aprendizagem, como sinônimo de apropriação, de subjetivação, como um conjunto de projetos, representações e criações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI; ROLNIK, 1996, p.323). Nessa perspectiva, concebe-se território como espaço de estabilidade e organização que pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso, fragmentando-se para articular novos saberes, menos instituídos, adotando-se uma percepção diferenciada, ávida por descortinar novos sentidos, fazeres e saberes presentes no cotidiano de uma instituição de educação infantil.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo [...]. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo, tanto a um espaço vivido quanto a um sistema percebido no seio do qual um sujeito se sente ‘em casa’ (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.323).

Nesse sentido, consideramos territórios de produção de novas oportunidades de aprendizagem, para a produção de aspectos cognitivos, linguísticos, efetivos e sociais que como Kohan (2005) afirma, parte do princípio de que ensinar é partilhar, dar poder para que todos participem como iguais, com as mesmas condições intelectuais, para conhecer a partir de suas próprias experiências, aprender, o que pressupõe a valorização das respostas possíveis, buscando compreender e entender como as crianças aprendem, o que lhes motiva e como se relacionam, criando condições para a aprendizagem, ressignificando suas práticas, potencializando cada cotidiano. A ressignificação de nossas práticas com “um desejo de aproximação entre a vida dos alunos e a vida no território curriculoescola, de modo que conhecimentos, linguagens e afetos se conectem produzindo um ‘chão de escola’ mais humanizado , conforme Carvalho (2012, p.4) assevera.

## **2 CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL – tensões entre a molaridade das exigências legais e as linhas fugitivas de um currículo vivo**

“A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’ [...] que se decompõe e se recompõe [...]”, segundo Frago e Escolano (2001, p.77), e por constituir-se como uma construção social, cultural e histórica, o espaço-escola reveste-se de grande importância por representar possibilidades reais e concretas de interações sociais.

Dessa forma, como salienta Lima (2001, p. 16), tal espaço é “muito importante para a criança pequena, pois muitas das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e acessíveis” a ela. As crianças criam conhecimentos a partir das relações que são compartilhadas com o coletivo, assim como qualquer ser humano, constitui-se em sua singularidade e como parte de um grupo desde que nasce, apropriando-se e produzindo experiências que atravessam sua produção de subjetividades.

Dessa forma, diante dos múltiplos desafios educativos que tal espaço e fase da educação básica vem enfrentando na atualidade, faz-se necessário discutir criticamente as bases curriculares para a educação infantil, nos exigindo redefinir, em uma perspectiva sócio/histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento, uma vez que os atuais ordenamentos legais sobre a educação infantil colocam “a centralidade da ação pedagógica com crianças pequenas, ora no pólo dos conteúdos disciplinares, ora nas áreas ou aspectos do desenvolvimento” (COUTINHO e ROCHA, 2007, p.10). As autoras ainda ressaltam que outros ainda tentam somar essas duas dimensões cruzando procedimentos pedagógicos, entre atividades e projetos que contemplem as duas dimensões sem, contudo, romper com a base comum que os orienta: a criança e a infância como referências abstratas e universais (COUTINHO e ROCHA, 2007, p.10).

Desses processos de revisão e debate sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos nasceu também, segundo Salles e Faria (2012), a necessidade de reformular políticas de formação de profissionais e estabelecer alternativas curriculares para a educação infantil com diversas concepções de currículo, diferentes narrativas práticas, maneiras de fazer, viver a educação infantil e nela conviver, culminando com a publicação de documentos Referenciais capazes de atualizar, ou dar corpo, as transformações dos territórios aprendentes nessa etapa da educação.

Diante das atuais propostas políticas para os currículos que buscam fixar uma base curricular comum nacional desde a Educação Infantil, a tentativa de instituir uma linha molar, que visa nos organizar, burocratizar e engessar as experiências educativas com as crianças, percebemos que a vida que pulsa nas escolas convoca outras linhas a expressar a dureza que as legislações trazem para essa etapa da educação básica. Tais linhas molares, como salienta Rodrigues (2015, p.44),

enquadram o indivíduo como professor empreendedor, docência como sacerdócio, professora como tia. Linhas que endurecem as relações nas escolas, compostas por más condições de trabalho, pelo desconhecimento de políticas educativas, por uma educação conteudista. Como também por linhas moleculares, que permitem o traçado de linhas deslizantes, fugitivas da dureza, enquadramento e serialização imposta, proposta e sobreposta aos professores. Linhas de fuga, que pela resistência e lutas permitem outros modos de constituir-se docente.

Dessa forma, acreditamos que novas conexões oportunizadas por “uma linha de fuga, mesmo que começando por um minúsculo riacho” correndo “entre os segmentos, escapando de sua centralização, furtando-se à sua totalização” (DELEUZE e GUATTARI, 1996. p.94) nos provoca a busca de novos fluxos.

Diante das tentativas de engessar essa molaridade, destaca-se a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que incorporaram os avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área (Parecer 20/2009-CNE/CEB, p.3). De caráter mandatário, tal ordenamento é norteador da concepção de currículo para E.I., respeitando o direito das crianças e a diversidade das populações infantis e dos contextos institucionais que passam a ser percebidos como um constructo cultural que reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos que medeiam a cultura em relação à formação das primeiras aprendizagens como um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem (FRACO; ESCOLANO, 2001).

Na fluidez do currículo vivido no CEI, contemplamos cotidianos explorados intensamente, marcados por fluxos, acontecimentos e linhas de força e de fuga, como experimentações dos tempos-espacos coletivos e humanizados. As aprendizagens do próprio viver são percebidas nesse espaço- escola como dos sentidos que o termo território abarca, como ressaltam Guattari e Rolnik (1996), sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.323), constituídos a partir das relações que se estabelecem no uso dos espaços ao longo dos dias e da vida das pessoas, com o “reconhecimento da potência de um processo *ensinoaprendizagem* não engessado, não dogmático” no qual se abre “possibilidades outras de problematização e organização dos alunos” (CARVALHO, 2012, p.7).

### **3 QUE BASE TEM IMPORTADO PARA O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Partindo da premissa proposta por Lopes e Macedo (2016, p.19) na qual destacam que “não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”, entendendo que tais acepções fazem parte de “um argumento mais amplo”, num constante “movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou configurá-los”, aborda-se agora

alguns aspectos relacionados aos novos rumos que foram delineados legal e institucionalmente para a Educação Infantil em relação ao estabelecimento de um possível ordenamento curricular para essa etapa da educação. Para tal, faz-se necessário refletir sobre sua função sociopolítica e pedagógica que culminaram em concepções que tencionam a construção um currículo também para as crianças pequenas.

A Educação infantil é tratada no art. 22 da Lei nº 9.394/96 como parte integrante da Educação Básica, cujas finalidades são desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Já de acordo com o Parecer nº. 20/2009 do CNE/CEB, tratando das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tal dimensão de instituição voltada à introdução das crianças na cultura e à apropriação por elas de conhecimentos básicos requer tanto seu acolhimento quanto sua adequada interpretação em relação às crianças pequenas, pois:

Historicamente, o currículo na Educação Infantil tem sido um campo de controvérsias e de diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola. No Brasil nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’ (BRASIL, 2009, p.87).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 indica ainda nos termos do art. 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e no art. 13, inciso I, que os “docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”.

O Parecer nº. 20/2009 do CNE/CEB afirma ainda que a proposta pedagógica, ou projeto pedagógico, é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para o desenvolvimento dos meninos e meninas que nela são educados e cuidados, as aprendizagens que se quer promovidas. Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças (MEC, 2009).

Nessa lógica, importante ressaltar que diante da exigência legal, o currículo se constitui em um instrumento político, cultural e científico, que expressa o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança. Assim, faz-se necessário planejar as ações a serem desenvolvidas no espaço escolar de forma colaborativa, com a participação de todos os segmentos, uma vez que “não é mais possível conceber uma educação desvinculada de uma perspectiva política e pedagógica” (SCHWARTZ, 2009, p.59). Retomamos os ensinamentos de Freire para reafirmar que a Educação Infantil é mais do que um cumprimento legal, mas uma aposta ética e política no cenário educativo, pois Freire (1989, p.15) reitera que:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa.



Assim, no contexto da educação infantil, a proposta pedagógica deve ser construída coletivamente com a participação de profissionais, famílias e das próprias crianças, atendendo-a em toda sua integralidade, entendendo-a como produtora de subjetividades e como centro do planejamento curricular, conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010, p. 12) que prevê que a criança é:

[...] é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010).

Nessa concepção, o fazer pedagógico desenvolvido no centro de educação infantil Criarte/Ufes tem buscado abordar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico nas atividades educativas com as crianças, materializando-se a partir da Pedagogia de projetos que se apresentam como um convite à produção ativa, efetiva e coletiva dos profissionais de educação, delineados juntamente com as crianças, abordando diferentes áreas de conhecimento partindo da realidade apontada pelos pequenos e que serão experienciados por meio das interações e brincadeiras, nos espaços e tempos da escola, propiciando apropriação do conhecimento permeado pelas subjetividades e intersubjetividades.

#### **4 INDÍCIOS CARTOGRÁFICOS NOS ESPAÇOS APRENDENTES A PARTIR DO CURRÍCULO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao nos lançarmos no acompanhamento dos processos educativos, deslizamos pelo projeto pedagógico desenvolvido em 2014, com crianças de 2 e 3 anos, cujo objetivo foi fazer com que conhecessem as cores, formas e texturas que estão presentes em todos os ambientes em que viviam, ampliou-se o projeto, a partir de uma demanda das próprias crianças, para uma nova dimensão também de experimentação de novos sabores e odores presentes no espaço da instituição. À medida que as crianças começaram a explorar as áreas externas da instituição, novos desdobramentos foram surgindo, pois o centro de educação infantil Criarte/Ufes possui um espaço privilegiado que conta uma ampla área gramada, lembrando um pequeno pomar que nos convidou a desvendar odores e cores provenientes de seus frutos caídos no chão: cajás, amoras, ingás, pitangas, acerolas, pés de cana, de jambo, de manga, propiciando um vasto repertório de possibilidades ao professor que como o "produtor de imprevistos, de surpresas, numa performance que prepara todos os detalhes mas se dispõe a prescindir de todos eles [...] o contrário das regras, das receitas, dos combinados. Não há nada a combinar. Há tudo a encontrar [...] KOHAN (2005, p.232) ."

Dessa forma, vivenciando esse território desejante, trago primeiramente o entendimento de cartografia a partir da proposição de Costa (2014, p.71) que inicia uma conversa explicando o termo:

- É uma ciência geográfica que produz e estuda mapas.
- Mas mapas de quê?
- De territórios, ora bolas.
- De territórios?
- Sim. De países, cidades, regiões, estados...

- Mas o que esse papo de geografia tem a ver com o que estou pesquisando?
- Ora, até onde eu saiba, toda pesquisa trabalha com territórios.
- Territórios? Hum, não entendi...

-Sim, territórios. Podemos falar em territórios subjetivos, territórios afetivos, territórios estéticos, territórios políticos, territórios existenciais, territórios desejanter, territórios morais, territórios sociais, territórios históricos, territórios éticos e assim por diante.

Costa (2014) explica cartografia a partir da formulação dada pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guatarri, apresentando-a como uma prática singular de pesquisa e de análise cujo conceito foi inicialmente retirado da geografia, e transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade. Nesse sentido, Costa (2014, p. 71) elucida que “o pesquisador cartógrafo está implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante –[...]. Ele se mistura com o que pesquisa, e isto faz parte de sua cartografia”, acrescentando que:

A cartografia se ocupa dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações produzidas durante o próprio processo de pesquisa. A cartografia exige do pesquisador posturas singulares. Não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento. A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (COSTA, 2014, p.73).

Dessa forma, entende-se que o currículo vivido na instituição faz parte de um processo de territorialização e desterritorialização que coexistem em planos diferenciados, constituindo-se como elementos de passagem, pois neste contexto,

[...] um professor inventivo certamente não configuraria como um território escola engessado por linhas molares, mas produziria zonas de interface multidimensionais com outros contextos da vida, e nela da educação e dos ‘possíveis’ do devir criança nas pessoas, nos grupos e nas instituições (CARVALHO, 2012, p.7).

Um olhar sobre o currículo de educação infantil vivido no Cei Criarte/Ufes a partir das experiências vivenciadas e publicizadas nas mídias sociais, entendendo a afirmação de Costa (2014, p.71) que aponta a imersão do pesquisador em sua própria pesquisa, misturando-se a ela, “e isto faz parte de sua cartografia. [...] dos caminhos errantes, estando suscetível a contaminações e variações [...] posturas singulares [...]”, e continua:

A cartografia ocupa-se de planos moventes, de campos que estão em contínuo movimento na medida em que o pesquisador se movimenta. Cartografar exige como condição primordial estar implicado no próprio movimento de pesquisa. A sujeira é essa mistura necessária (COSTA, 2014, p.71).

**Foto 1-** Banho de mangueira no pátio



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 2-** Crianças explorando ambiente externo



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 3-** Explorando os arredores



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 4-** Exploração de brinquedos no pátio



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014



**Foto 5-** Crianças empinando pipa



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 6-** Adultos empinando pipa



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 7-** Crianças contemplando a natureza



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 08-** Crianças saboreando picolé



**Fonte:** Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

**Foto 09-** Crianças em piquenique no lago

**Foto 10-** Crianças em brincadeiras no pátio



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014



Fonte: Acervo do CEI Criarte/Ufes, 2014

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O currículo vivido num território aprendente no Centro de Educação Infantil Criarte é elaborado com as crianças, constituindo-se num processo de apropriação e construção de subjetividades no qual se respeita seus desejos, pois conforme Gobbi (2013, p.41), elas são “concebidas como sujeitos e construtoras de culturas infantis, meninos e meninas, a seu modo, são capazes de propor e elaborar, a partir e no tempo da infância, suas formas de estar no mundo e criar mundos”, permitindo que seu devir criança trace uma linha pela qual se pode experimentar e explorar uma outra educação, por meio de vivências, interações, brincadeiras que agucem os sentidos com novas descobertas, experimentações e a exploração de conhecimentos e aprendizagens.

Implicados nos processos, percebemos que no currículo vivido no espaço do Cei há uma constante ampliação de possibilidades de exploração de recursos e atividades, que se materializam nos projetos pedagógicos elaborados juntamente e a partir das enunciações das crianças, traduzindo-se num currículo dinâmico e flexível que possibilita a ampliação dos saberes e modos de ser e de viver a infância, pois elas nos ensinam quais os significados de tantas manifestações expressivas, emotivas, sociais, reveladoras de suas culturas e daquilo que são elas próprias.

Dessa forma, concordamos com Gobbi (2013, p.44) quando afirma que se faz necessário que o currículo vivido nesta etapa da educação aguce o espírito curioso das crianças, oportunizando formas organizativas nesse território aprendente que possam desafiá-las, ao mesmo tempo em que instiguem descobertas e invenções. Entendemos que estamos a lidar com territórios, “que não são nada estanques, parados, e que se caracterizam exclusivamente por serem relacionais, por estabelecerem relações entre si e com o seu meio”, pois estamos a tratar de territórios subjetivos, afetivos, estéticos, políticos, existenciais, desejanter, morais, sociais, históricos, éticos e assim por diante.

Diante dos cumprimentos molares da legislação para a Educação Infantil, uma linha sutil, crianças, alegre percorre pelos pátios, sobe nas árvores nos ingazeiros, nos pés de acerola, pitanga, amora, saboreia seus frutos, experimenta sabores, odore, sensações, faz descobertas, ou seja, vão compondo modos sensíveis e potentes nas relações aprendentes cotidianamente.

Tratam-se de atravessamentos que são próprios “da vida, da subjetividade, de algo que é ao mesmo tempo singular e coletivo, que se faz entre o que é mais íntimo e aquilo que está fora, algo que está sempre em movimento, que nunca é exatamente uma coisa porque está sempre entre [...] que está sempre em mutação [...]” (COSTA, 2014, p.68).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da Criança de 0 a 3 anos. Qual o currículo para bebês e crianças bem pequenas? Salto para o futuro. Educação de crianças em creches. Ano XIX – Nº 15 – Outubro/2009. *Secretaria de Educação à distância. Ministério da Educação.*

BRASIL. *Ministério da Educação.* Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil /Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. *Ministério da Educação e do Desporto.* Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20/2009. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: introdução. V.1. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei das diretrizes e bases da educação, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. MEC/Brasília.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para uma reflexão sobre as orientações curriculares.* MEC/SEB/UFRGS, Brasília, 2009.

CARVALHO, Janete Magalhães. (Des) território currículo, aprendizagem e infância: deslizamentos anti-dogmáticos do aprenderensinar. XVI ENDIPE - *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino* - UNICAMP - Campinas – 2012.

COUTINHO, Ângela Scalabrin; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo? *Revista do Professor de educação infantil.* 2007.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia, uma outra forma de pesquisar. *Revista Digital do LAV - Santa Maria* - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. ISSN 1983-7348  
<http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>.

DELEUZE, Gilles. Foucault. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

GUATTARI, Félix. Mil Platôs: *capitalismo e esquizofrenia.* Vol.3. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

FRAGO, Antonio Viñao. ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espalho e subjetividade: a arquitetura como programa.* 2ª. ed. Rio de Janeiro. 2001. ISBN: 85.7490.105.9.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. 23ª. ed. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GOBBI, Maria Aparecida. *O tempo perguntou ao tempo... Tempos e espaços para brincar na educação infantil*. In: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA Ano XXIII - Boletim 12 - JUNHO 2013.

GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. *Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores. Tese de doutorado*. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre a Educação e a Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIMA, Elvira de Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Sobradinho, 2001.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo. Ed. Cortez, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. CLARETO, Sônia Maria. *Espaço e educação: travessias e atravessamentos*. Araraquara, SP. Junqueira&Marin, 2007. ISBN: 978.85.86305.46-7.

MOITA, Maria da Conceição. *Percursos de formação e trans-formação*. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1995.

SCHWARTZ, Maria Cleonara (orgs.). *Escola de gestores da educação básica: democracia, formação e gestão escolar: reflexões e experiências do Programa Nacional*. Escola de gestores da Educação Básica do Estado do Espírito Santo. Vitória. GM, 2ª. edição, 2010.

Recebido em: 12/03/2017

Alterações recebidas em: 28/11/2017

Aceito em: 29/11/2017

Publicado em: 31/12/2017