



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i1.63043

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

## UMEI REGINA LEITE GARCIA: “Qual o currículo daqui”? Narrativas curriculares na Educação Infantil

## UMEI REGINA LEITE GARCIA: “What is the curriculum here”? Curriculum Narratives in Early Childhood Education

## UMEI REGINA LEITE GARCIA: “¿Cuál es el currículo aquí”? Narrativas Curriculares en Educación Infantil

**Alexandra Garcia**

Doutora em Educação

Professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail: [alegarcialima@hotmail.com](mailto:alegarcialima@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8285-471X>

**Luziane Patricio Rodrigues**

Mestre em Educação

Professora da Fundação Municipal de Educação de Niterói, Brasil.

E-mail: [luzianepatricio@yahoo.com.br](mailto:luzianepatricio@yahoo.com.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1614-8678>

**Allan Rodrigues**

Mestre em Educação

Professor da Faculdade Estácio de Sá, Brasil

E-mail: [allanocr@id.uff.br](mailto:allanocr@id.uff.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0233-7697>

**Resumo:** Considerando a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, como preconiza a LBD, a discussão sobre os currículos nesse segmento se faz necessária. Mas, o que os professores que atuam com essas crianças entendem por currículos? Nessa direção, o texto que ora se apresenta tem por intuito apresentar as narrativas de professoras que atuam com crianças de 2 a 5 anos de idade sobre as suas práticas, depreendendo sentidos a partir do que as docentes narram. Articulando as especificidades da docência na Educação Infantil, em diálogo com a história da implementação de uma unidade pública municipal de Educação Infantil, em um município fluminense, ao receber os seus primeiros professores efetivos, tecemos as tramas iniciais. Adotamos como núcleo central da investigação as narrativas docentes, assumindo as conversas como abordagem metodológica. Nessa direção, objetiva-se investigar os sentidos atribuídos por nós, professores, às práticas propostas com crianças de 2 a 5 anos de idade, ampliando os sentidos sobre os currículos produzidos na primeira etapa da Educação Básica, que podem nos ajudar a ampliar os saberes sobre produções curriculares dinâmicas e singulares, mas que podem auxiliar no planejamento de práticas que tenham a criança na centralidade do processo educativo, como sinalizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Currículos. Educação Infantil. Narrativas de professoras.

Recebido em: 10/05/2022

Aceito em: 11/05/2022

Publicação em: 15/05/2022

### Como citar este artigo:

GARCIA, A.; RODRIGUES, L.; RODRIGUES, A. UMEI REGINA LEITE GARCIA: “Qual o currículo daqui”? Narrativas curriculares na Educação Infantil. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, p. 1-18, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i1.63043>.

**Abstract:** Considering Early Childhood Education as the first stage of Basic Education, as recommended by the LDB, the discussion about the curricula in this segment is necessary. But what do the teachers who work with these children understand by curricula? In this direction, the text presented here is intended to present the narratives of teachers who work with children from 2 to 5 years of age about their practices, inferring meanings from what the teachers narrate. Articulating the specificities of teaching in Early Childhood Education, in dialogue with the history of the implementation of a municipal public unit of Early Childhood Education, in a city in Rio de Janeiro, upon receiving its first effective teachers, we weave the initial plots. We adopted teacher narratives as the central core of the investigation, taking conversations as a methodological approach. In this direction, the objective is to investigate the meanings attributed by us, teachers, to the proposed practices with children from 2 to 5 years of age, expanding the meanings about the curricula produced in the first stage of Basic Education, which can help us to expand the knowledge about dynamic and unique curricular productions, but that can help in the planning of practices that have the child at the center of the educational process, as signaled by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education .

**Keywords:** Curriculum Childhood Education Teachers' narratives.

**Resumen:** Considerando la Educación Infantil como la primera etapa de la Educación Básica, como lo recomienda la LDB, la discusión sobre los currículos en este segmento es necesaria. Pero, ¿qué entienden por currículum los docentes que trabajan con estos niños? En esa dirección, el texto aquí presentado pretende presentar las narrativas de docentes que trabajan con niños de 2 a 5 años sobre sus prácticas, infiriendo significados a partir de lo narrado por las docentes. Articulado las especificidades de la enseñanza en Educación Infantil, en diálogo con la historia de la implantación de una unidad pública municipal de Educación Infantil, en una ciudad de Río de Janeiro, al recibir sus primeros docentes efectivos, tejemos las tramas iniciales. Adoptamos las narrativas docentes como núcleo central de la investigación, tomando las conversaciones como enfoque metodológico. En esa dirección, el objetivo es indagar los significados atribuidos por nosotros, los docentes, a las prácticas propuestas con niños de 2 a 5 años, ampliando los significados sobre los currículos producidos en la primera etapa de Educación Básica, que nos pueden ayudar ampliar el conocimiento sobre producciones curriculares dinámicas y singulares, pero que pueden ayudar en la planificación de prácticas que tengan al niño en el centro del proceso educativo, como lo señalan las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil .

**Palabras-clave:** Currículos. Educación la infancia. Narrativas de las professoras.

## 1 NARRATIVAS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o que nós, professores temos a dizer?

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996 reitera o direito à Educação às crianças de 0 a 5 anos de idade, o qual havia sido garantido com a Constituição Federal de 1988. Além de afirmar esse direito, a educação de tais crianças passa a ser chamada de Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Diante disso, passa a ser exigida a formação de professores para atuar nesse segmento, fato que vai demandar a discussão das especificidades do trabalho com bebês e crianças. Nessa direção, buscando delimitar os princípios para todo território nacional, é aprovada em 2009 a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) marcando concepções de crianças, currículos e princípios que deveriam ser observados na elaboração das práticas pedagógicas.

Perceber que as crianças, na fase de suas vidas em que estão na Educação Infantil, vivenciam o mundo com lógicas peculiares é fundamental para os adultos que as recebem na instituição, que em geral, será o primeiro local externo ao seio familiar. Nesse local, as crianças irão se apropriar dos outros modos de comunicação e interação com os adultos e seus pares, ampliando consideravelmente os seus conhecimentos. Nesse sentido, há que se considerar que, diferentemente dos outros segmentos, a Educação Infantil não é caracterizada pela ideia mais restrita de ensino, uma vez que ela compreende a educação como um processo amplo, que inclui a participação das famílias e comunidade em que a criança está inserida, buscando o seu desenvolvimento integral.

Logo, entende-se que o parâmetro de educação para as crianças dessa faixa etária, não pode se

limitar a processos pedagógicos pautados na premissa da transmissão de informações. Por sua complexidade, o trabalho que envolve aspectos pedagógicos, exige oferecer experiências significativas para que as crianças ampliem os seus conhecimentos. Pensando nessa direção, podemos também considerar que tal entendimento pode ser aplicado aos demais segmentos da Educação Básica. Mas, o que percebemos em parte significativa da trajetória da Educação Infantil que nos chega em memórias de professores e relatos de experiências escolares de muitos de nós, foi a adaptação de modelos da escola de Ensino Fundamental para as crianças menores. Talvez por esse motivo, dentre outros que envolvem interrogar mais detidamente o que se entende como conhecimento e sua produção nos processos de escolarização, durante muito tempo, o uso do termo currículo foi evitado nesse segmento. Em parte, isso pode ser relacionado ao fato de que tal termo poderia ser associado às práticas que buscamos superar quando pensamos a relação com o conhecimento nas escolas. Por outro lado, as políticas voltadas para a Educação Infantil buscam chamar nossa atenção para os conhecimentos que emergem das práticas, que também são e produzem currículos. Nesse contexto, as DCNEI, marcam a existência dos currículos, caracterizando-os em seu Art. 3º como conjuntos de práticas que articulam os saberes e conhecimentos das crianças com os conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento integral das mesmas.

Importante reiterar que a orientação não tem como premissa uma escolarização precoce das crianças. Um fato a ser destacado é que a primeira coisa a se considerar, de acordo com as DCNEI, na elaboração das propostas pedagógicas é que os saberes e conhecimentos das crianças devem ser reconhecidos. Isso, destaca a concepção de criança que as Diretrizes indicam, uma vez que os saberes das crianças são considerados como legítimos e potentes na produção do conhecimento; logo, na produção dos currículos. Esse é um entendimento que necessita estar claro, pois, afeta consideravelmente as compreensões sobre currículo uma vez que a Educação Infantil não deveria ser entendida como uma fase preparatória para escola. Assim, não se organiza sob a ótica do ensino, mas sim, com base nos eixos das interações e brincadeiras, importantes para essa etapa do desenvolvimento infantil.

Podemos nos questionar sobre o que considerar no trabalho com as crianças pequenas, se o ensino não é o que a caracteriza? Que representações temos em mente sobre a docência e como isso interfere nas propostas com as crianças na Educação Infantil? Lógicas oriundas da gênese assistencialista e escolarizante ainda podem ser percebidas em certas atividades propostas com crianças na Educação Infantil. Essa presença, que nos lembra que os saberes docentes são tecidos ao longo de nossas trajetórias com as escolas mesmo muito antes de iniciarmos uma formação acadêmica ou do exercício profissional, indica o quão importante é garantirmos espaços de diálogos permanentes com as professoras. Esses espaços possibilitam perceber, entender e problematizar as concepções que alimentam as práticas com as crianças. Nessa direção, se justifica a necessidade de se ampliar a discussão sobre a produção curricular nesse segmento na direção de um “pensar com” as práticas docentes.

Para além disso, precisamos pensar sobre aquilo que é produzido como currículo dentro do espaço da Educação Infantil como forma de dar a *verpensarouvirsentir*<sup>1</sup> daquilo que os professores estão produzindo nesse *espaçotempo*. O texto avança na direção de compreender as narrativas curriculares dos docentes como um caminho que pode mobilizar aquilo que está supostamente “fixo”, ou seja, interrogando o que está posto como compreensão quanto ao “currículo da Educação Infantil”. Acreditamos que tais interrogações e a mobilização de compreensões e sentidos que com as conversas pode acontecer em torno do que “está posto” contribuiria para desestabilizar a normatização e padronização curricular que se intensifica com o que é proposto como entendimento de currículo e conhecimento pela Base Nacional Comum Curricular e que traz implicações para as subjetividades de professores e das crianças, quando naturaliza-se em planejamentos a ela afinados.

Este texto, é produzido a partir dos dados de uma pesquisa que tem como ponto de partida identificar e problematizar os sentidos de currículos que são produzidos pelas professoras da Educação Infantil e dialoga com considerações quantos aos processos de formação tecidas no contexto das

<sup>1</sup> A forma proposta pelo neologismo busca associar os sentidos das palavras destacando a relação entre elas nos processos de percepção.

pesquisas do grupo “Diálogos escolas-universidade: processo formativos, currículos e cotidianos” (CNPq) e inclui recentes reflexões fruto de investigação realizada em Curso de formação docente na Universidade do Minho<sup>2</sup>. Tais inquietações surgem a partir de um questionamento das docentes, ao chegarem na unidade: “qual o currículo daqui?”. Cabe destacar que para uma mesma pergunta dois pressupostos podem ser assumidos. O primeiro deles diz respeito à compreensão de currículos entendidos como algo externo à relação da docência, pensado e proposto por gestores, por exemplo e o segundo, refere-se à compreensão de que as professoras afirmam que naquele local já há um currículo posto em prática e elas se colocam como partícipes desse processo.

O texto busca contribuir com o processo de discussão da produção curricular na perspectiva do trabalho docente na Educação Infantil, buscando dialogar com o campo do currículo em direções que se afastem de uma tradição curricular informada pela hegemonia. Isto porque, tal tradição influencia o entendimento docente acerca do que “pode ser” o currículo para a Educação Infantil. Por outro lado, compartilhamos das trajetórias de pesquisas no campo das pesquisas com os cotidianos que vêm possibilitando perceber que existem modos outros de criar e de viver os currículos que são produzidos pelos professores na interação com as crianças. Partimos, assim, da interrogação: O que as professoras de uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) têm para nos contar e ensinar? Desse modo, tecemos esse texto conversando com aquilo que nos contam as vozes docentes sobre os modos peculiares desta produção curricular, a partir das experiências e redes que se tecem em uma UMEI.

Nossa composição *teóricometodológica* está situada na interseção entre as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, os aspectos teóricos epistemológicos e metodológicos dos estudos dos cotidianos que dialogam com as ideias emergentes das Epistemologias do Sul (OLIVEIRA; SGABRI, 2008; GARCIA, 2013; 2015, GARCIA; RODRIGUES, 2016; 2017; SANTOS, 2010) e os estudos sobre narrativas nas pesquisas e ações com professores e seus *fazeressaberes*. Com base nesses autores e campos, vamos mapeando os sentidos de currículos que são produzidos e disputados entre professoras e a lógicas dominantes presentes no espaço da unidade. Nos interrogamos, ainda: Diante de tais lógicas e disputas: Como as professoras estão produzindo currículos?

Considerando como ponto de partida a premissa de que a finalidade da Educação Infantil não é uma escolarização precoce, o que as professoras podem considerar na produção curricular? Todas essas questões surgem a partir daquela que inicialmente foi feita pelas professoras ao chegarem na unidade, no início de ano de 2019, quando a UMEI Regina Leite Garcia, situada na zona norte de Niterói, recebeu professores efetivos, logo após serem convocados do concurso público. “Qual o currículo daqui?” Um questionamento gerou muitas inquietações e originou uma pesquisa em andamento, que tem como foco a investigação das narrativas docentes no intuito de perceber e dialogar com os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas propostas com crianças de 2 a 5 anos de idade, considerando as produções curriculares que movimentam.

Nessa direção, entendemos que os currículos são produzidos nos cotidianos, em um movimento vivo que dialoga com a definição de currículo nos termos das DCNEI, conforme trecho do Art. 3º citado acima. A partir das narrativas docentes, percebemos que uma proposta curricular com essas bases necessita de uma maior reflexão quanto aos saberes docentes e sua forma de produção, sobretudo quanto ao necessário movimento de discussão das concepções *politicopráticas* curriculares dos professores. Sendo assim, esse movimento considera as vivências, os conhecimentos das professoras — que se tecem com seus pares, as crianças, o meio, as famílias.

Esse entrecruzamento é fundante das redes de conhecimentos, desde nossas primeiras experiências com a escola, e nos acompanham e formam ao longo de nossa trajetória. Nessas redes, estão também os saberes e os modos pelos quais as crianças vão se reconhecendo como sujeitos históricos. Entendemos que esse processo demanda tempo, estudo e condições de trabalho, bem como espaços que acolham as narrativas docentes, uma vez que elas revelam a produção de um conhecimento

<sup>2</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”/”This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.

singular que trata das práticas, das concepções, das redes e de suas diferentes formas de composição dos *fazeressaberes*. Ou seja, permitem-nos perceber como esses saberes se alimentam dos processos coletivos, caracterizam os conhecimentos profissionais da docência e se materializam de forma singular.

### 1.1 NÓS CHEGAMOS NUMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL. E agora?

Situada na Rua Teixeira de Freitas, no bairro do Fonseca, na zona norte de Niterói, a UMEI Regina Leite Garcia foi inaugurada em novembro de 2016 e começa a funcionar com crianças no dia 06 de março de 2017. No entanto, a história da unidade começa anos antes, na ocasião da sua construção, marcada por conflitos e disputas.

A comunidade da Rua Teixeira de Freitas esperou por muitos anos a implementação de uma unidade de Educação Infantil, pois, assim como acontece em várias localidades no Brasil, a demanda por vagas na faixa etária da creche (0 a 3 anos) é imensa.

O terreno onde foi construída a UMEI fora marcado por disputas desde o ano de 2014, quando as obras iniciaram. As obras demoraram a iniciar pois, segundo relatos de moradores, a dona da casa — que ficava localizada em parte do terreno a ser construído — não aceitava a desapropriação, sendo necessário uma ação judicial para continuidade das obras.

Desde então, houve várias modificações e uma delas — que também foi palco de disputas — refere-se ao espaço, próximo à UMEI, onde as crianças e jovens da região jogavam futebol, cedido para a Clínica da Família. Uma sede da Associação de Moradores da Teixeira de Freitas e uma quadra de futebol foram prometidos à comunidade, tendo sido entregues em outubro de 2019.

Figura 1 - Teixeira de Freitas. Antigo espaço de convivência dos moradores, por volta de 2004.



Registro do espaço recém pavimentado na época. Atualmente abriga a Clínica da Família e UMEI.

Fonte: Arquivo de moradores.

Figura 2. Construção da UMEI, ano de 2015.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Considerando a enorme demanda por vagas na Educação Infantil, na região do Fonseca, era de se esperar que a comunidade estaria ansiosa para o término das obras. No entanto, em sua construção, vários discursos coexistiam em circulação na comunidade. Havia os que ansiavam por uma vaga e atendimento dos bebês de um ano de idade, mas também havia quem se lamentasse pela perda do local de lazer. Outros, na ocasião da inauguração, questionavam o seu nome, até então, desconhecido pela comunidade. Ouvia-se que a unidade deveria receber o nome de uma professora que, durante muitos anos, fora alfabetizadora na escola estadual da comunidade. O nome da professora Regina Leite Garcia – com o qual a unidade foi identificada, os fundamentos da educação popular e a valorização dos cotidianos que ela sempre defendeu – apesar de dialogar com aquela realidade, parecia distante demais de suas vivências.

Importante destacar que Regina Leite Garcia era professora da Universidade Federal Fluminense, única universidade pública no município de Niterói. Juntamente com a professora Nilda Alves deram origem com seus estudos, textos e iniciativas, ao campo das Pesquisas nos/dos/com os cotidianos, reconhecendo em suas pesquisas as criações anônimas de professoras e professores pesquisadores de suas práticas. Em oposição à tradição acadêmica de falar “sobre” as escolas, as professoras passaram a destacar a necessidade de falar e pensar *com* as escolas, compartilhando narrativas de docentes que mostravam as escolas de uma forma bem diferente das imagens demeritórias (GARCIA, 2013) e generalizantes de escola pública e de seus profissionais que circulam em mídias e algumas vezes em textos oriundos de pesquisas. A professora Regina Leite Garcia faleceu no ano de inauguração da Unidade que receberia o nome de Darcy Ribeiro, e a Fundação Municipal de Educação de Niterói, como forma de homenagear o seu legado, atribuiu o seu nome a uma instituição de Educação Infantil.

Com capacidade para receber 160 crianças, a unidade tem oito grupos de Educação Infantil, com crianças de 2 a 5 anos de idade, em horário integral. Desde a sua inauguração até o final do ano de 2018, a UMEI funciona com professores temporários, contratados ou aposentados em regime especial de trabalho para atender a demanda, logo não tinham a perspectiva de continuar o trabalho na unidade, pois lá estavam provisoriamente. Ainda com esse grupo de professores, foi iniciado um intenso movimento de estudos e diálogos sobre concepções de infâncias, currículos e o papel da instituição de Educação Infantil, considerando que:

Um projeto educacional não é apenas uma escolha entre um ou outro modelo de vida. O processo educacional, principalmente aquele presente nos sistemas de ensino, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade. É preciso

pensar projetos educacionais que possam, em sua complexidade, dar conta tanto das necessidades de segurança, proteção e pertencimento, quanto das de liberdade e autonomia. (BARBOSA, 2009, p. 12)

Nessa direção, a proposição de um projeto educacional para as crianças matriculadas na UMEI Regina Leite Garcia, considerou, inicialmente, a necessidade de sondar os vários discursos circulantes na comunidade, levando-nos, a fazer o resgate das principais transformações no entorno, desde o início das obras, destacando como as crianças e a comunidade percebiam as mudanças, no sentido de elaborar atividades que privilegiem a interação entre adultos e crianças, e crianças e seus pares, de modo que elas possam atribuir outros sentidos ao mundo em que vivem.

No final do ano de 2018 se instaurou a expectativa de que os contratos temporários não seriam renovados, resultado das lutas do movimento sindical por concursos docentes no município para suprir as lacunas e demandas da rede. Logo, as professoras com as quais trabalhamos não estariam na unidade no ano seguinte, seus contratos foram encerrados ao final daquele ano letivo. O ano de 2019 foi um marco na história da UMEI, pois foi o ano da chegada das professoras aprovadas no concurso público. Havia a carência de treze professoras, uma vez que, em cada grupo, atuam dois docentes. No entanto, muitas delas nunca haviam atuado na Educação Infantil e a grande maioria queria estar lotada no Ensino Fundamental. O ano letivo iniciou-se no dia 06 de fevereiro e cada professora assumiu um grupo de referência, ainda com muitos questionamentos sobre as especificidades do trabalho com crianças pequenas.

Tendo recebido o grupo de professores no dia 01 de fevereiro, havia pouco tempo para articular as especificidades da Educação Infantil, considerando que o início do ano letivo estava previsto para o dia 06 de fevereiro. A primeira orientação apresentada aos professores foi o documento das DCNEI, principalmente focando os eixos, princípios e definições de “criança” e “currículo”. No entanto, as DCNEI não se caracterizam pelo que em geral, problematizamos quanto à documentos curriculares que expressam “prescrição” de práticas, antes, apontam para orientações e diretrizes gerais, como sugere seu título, possibilitando espaço para a autoria e autonomia docente. Assim, tem início o processo coletivo e diário de repensar o papel da instituição e do professor que trabalha com a primeira infância. Ao mesmo tempo, a histórica relação entre políticas voltadas para a escola e implicações para a docência reflete, em grande parte, uma visão quanto ao trabalho docente que nem sempre contempla a autonomia e necessária autoria dos processos e *práticas políticas* indissociáveis da atuação do professor. Nesse sentido, também não é incomum que os professores compartilhem de um entendimento quanto à docência e à produção curricular em que sua autoria e autonomia não são uma premissa. Em outras palavras, não é incomum que os professores vejam diretrizes ou outros documentos relacionados às políticas curriculares como uma “prescrição” para suas práticas por diferentes aspectos.

Imersa no fluxo da comunicação entre as professoras, uma das autoras, frequentemente ouvia, nas conversas de corredor, as dúvidas, questionamentos, angústias, frustrações e descobertas das docentes da UMEI. Nessas conversas, algumas vezes, surgia um pedido de uma relação de conteúdos a seguir ou curiosidades sobre as especificidades do trabalho com as crianças em uma unidade de horário integral, uma vez que essas professoras estavam atuando pela primeira vez na Educação Infantil. No entanto, a relação de conteúdos pré-estabelecidos não existia, uma vez que, entendemos que os currículos são produzidos a partir *da e na* relação com as redes de saberes e sentidos das crianças, não sendo possível, antes de iniciar essa relação, selecionar o que vai ou não ser “ensinado” às crianças. “A gente percebeu que não tem uma receita pronta” - relata uma das professoras participante da pesquisa, lembrando esse momento.

### 1.1.1 Currículos e narrativas: encontros possíveis

Afinal de contas, o que chamamos de currículo na Educação Infantil? Quais conhecimentos compõem o currículo na primeira etapa da Educação Básica? Quais implicações essas questões iniciais trazem para se pensar a instituição de Educação Infantil e as práticas propostas pelas professoras?

Nos questionamentos frequentes sobre os currículos, na UMEI, consideramos que está implícita uma compreensão de currículo como conhecimento escolar dado a priori e do ofício docente que não

inclui a autonomia. Nesse contexto, as professoras não se reconhecem como autorizadas a pensar e produzir os currículos, buscando por uma orientação externa, pensada e proposta por outros agentes, como por exemplo, o gestor da unidade, que apesar de ser professor, não está diretamente na relação com as crianças em seus grupos de referência. Nessa direção, qual o lugar da autonomia e autoria docentes, num documento curricular anterior às práticas e conhecimento da realidade do entorno e do grupo de crianças?

Em contrapartida, é importante destacar que, enquanto se questionavam sobre “qual o currículo daqui?”, as professoras já estavam produzindo currículos, uma vez que, podíamos perceber nas discussões das propostas e atividades desenvolvidas que elas traziam uma compreensão do que seriam os currículos enquanto elaboravam suas práticas com as crianças. Nessa direção, as narrativas docentes nos possibilitam perceber as lógicas e os saberes mobilizados nessa compreensão. A percepção quanto aos currículos como algo que antecede as práticas quando nos referimos a esse termo também é frequentemente notada entre professores de escolas do ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico em Portugal. Nas conversas com os professores, ainda que eles indiquem a presença de suas escolhas e produções que afetam os currículos que são produzidos com as práticas, usam o termo para identificar documentos curriculares em geral. Nessa direção, percebemos que os momentos de conversas com os professores em torno de suas práticas e de tessituras conjuntas de reflexões entre escolas e universidade pode favorecer os deslocamentos do sentido restrito de currículo e ampliar as percepções quanto ao que vem sendo produzido como e com os currículos nos cotidianos.

Originando-se a partir das conversas em diversos *espaçostempos* da UMEI com as professoras, percebendo a potencialidade das conversas, a pesquisa passa a assumi-las como abordagem metodológica. Certeau (2014) destaca que as retóricas da conversa ordinária são:

[...] práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras se instaura a um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”. (CERTEAU, 2014, p. 49).

Ampliando o diálogo com Garcia (2015), é possível perceber que as conversas, tão frequentes nas escolas, possibilitam o intercâmbio das narrativas das professoras sobre suas práticas. Ainda, as conversas, que tão bem caracterizam o modo pelo qual os professores compartilham e tecem seus saberes nos *espaçostempos* das escolas e em outras oportunidades em que o encontro se faz mobilizar, permitem “ampliar as possibilidades políticas, epistemológicas e metodológica no diálogo com os saberes produzidos nos cotidianos das escolas, sobretudo com os saberes docentes” (GARCIA; RODRIGUES, 2016, p. 427).

Interessa-nos, portanto, com as conversas assumidas como metodologias em nossas pesquisas e com a formação docente, perceber o que as professoras contam de suas práticas e com elas tecer outros-novos saberes. Interessa-nos aquilo que poderia ser considerado como “restos” (ALVES, 2001), aquelas coisas que, para alguns, podem ser “desimportantes”, mas que compõem a produção curricular na Educação Infantil. Assim, as narrativas docentes podem desinvisibilizar saberes docentes mobilizados na produção curricular e a própria produção desses currículos. Poderíamos assim, considerar que com as conversas com os professores podemos depreender e discutir as respostas para àquilo que interrogam: “qual é o currículo daqui?”

Nessa direção, pesamos as conversas como narrativas de composição coletiva e que se constituem em “entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras.” (PASSEGI; SOUZA, 2017, p. 9). O trabalho com narrativas possibilita-nos a falar com a escola, ao invés de falar sobre a escola. Este é um posicionamento fundamental quando consideramos as questões políticas e epistemológicas que envolvem pensar com quem e para que pesquisamos e o modo como produzimos conhecimentos em nossas pesquisas com as escolas e com os professores. Isto porque, durante muitos

anos, as pesquisas educacionais falaram sobre a escola, destacando sobretudo, representações demeritórias (GARCIA, 2013) de escola e da docência. As narrativas docentes, nos permitem, enquanto professores também, ampliar o diálogo com a escola e alguns de seus praticantes. Desse modo, não falamos sobre os professores, antes, suas vozes ecoam nas narrativas produzidas nos cotidianos, possibilitando a ampliação dos sentidos que as práticas narradas mobilizavam em nós e possibilitando o surgimento de novas narrativas.

Nessa compreensão, concordamos com a posição adotada hoje por muitos pesquisadores de que a pesquisa se constitui em um espaço colaborativo de formação, uma vez que aprendizagens e saberes são mobilizados nos momentos em que é possível compartilhar experiências e questões “pensando com”. Assim, as conversas que mobilizam essa produção e constituem repertórios de saberes nos processos formativos das professoras ao narrarem suas práticas, possibilitam que elas possam reelaborá-las pela rememoração e mesmo fazendo uso das narrativas ficcionais que criam possibilidades de docência e currículo no espaçotempo de um passado onírico, semelhante ao “faz de conta”, extremamente útil à reelaboração, à reflexão e à criação dos saberes docentes e curriculares. Ao mesmo tempo em há a possibilidade de compreender e ampliar a formação do pesquisador, em diálogo com as práticas narradas.

Reiteramos a potencialidades das narrativas docentes, no entendimento de Certeau (2020), para quem, as narrativas constituem-se em discursos que dão forma ao real, sem o compromisso ou pretensão de representa-lo. Por essa razão, entendemos que as narrativas ficcionais das docentes podem revelar particularidades das redes que mobilizamos ao atuar com as crianças, uma vez que, a ficção:

[...] relata uma coisa para exprimir outra, configura-se numa linguagem da qual extrai, indefinidamente efeitos de sentido que não podem ser circunscritos, nem controlados. [...] Ela é "metafórica". Movimenta-se imperceptível no campo do outro. [...] é a feiticeira que o saber se empenha em fixar e classificar, ao exorcizá-la em seus laboratórios. Ela já não traz, aqui, o sinal do falso, do irreal, nem do artefato, mas designa uma deriva semântica. [...] (CERTEAU, 2020, p. 48)

Ademais, vale destacar que as pesquisas que têm por foco a investigação com narrativas contribuem para a superação da racionalidade técnica, como conhecimento único e válido e modelo de formação aceito. Esse é um aspecto importante quando pensamos na peculiaridade da composição dos saberes docentes em função do modo como entramos em contato com essa profissão e pelo modo como a própria atuação ao longo da trajetória profissional mobiliza a produção de tais saberes. Ao mesmo tempo, precisamos considerar que diante dos repertórios vastos e diversos que envolvem os sentidos de docência, currículo e escola e que circulam e são aprendidos também social e culturalmente, essas composições necessitam de *espaçotempo* de formação contínuo para que possam ser percebidas e discutidas. Nesse sentido, as narrativas abrem espaços para uma nova epistemologia, consagrando um conhecimento que surge não em busca de uma única verdade, mas da reflexão a partir da experiência única narrada por um indivíduo, que são vozes de tantos outros— no caso desta pesquisa, as professoras de uma unidade pública municipal de Educação Infantil.

Assim, é possível não somente produzir conhecimentos a partir das práticas narradas, mas perceber como nós, professores, damos sentido a elas.

Adotando como Petrucci-Rosa (2009, p. 94) a concepção de que as narrativas são formas de dizer da experiência, assumimos o conceito de experiência proposto por Benjamin, para quem, experiência e narração caminham juntos. Considerando que a experiência coletiva – transmitida por gerações por meio das narrativas – a qual Benjamin se refere, passou a entrar em declínio com o advento do mundo moderno, interessa-nos possibilitar espaços de narrativas em que possamos recriar um ambiente propício para a fruição das narrativas enquanto espaço da experiência também.

Nessa direção, foram propostas rodas de conversas com as professoras, em que elas eram convidadas a iniciar um bordado, enquanto conversavam sobre suas práticas. A proposta de um trabalho manual foi em referência aos narradores originais, que enquanto trabalhavam, compartilhavam suas histórias com o coletivo. Ele também foi utilizado como forma de privilegiar outras racionalidades na

produção do conhecimento. Considerando a necessidade de distanciamento social, como forma de prevenção do Coronavírus (COVID-19), as primeiras rodas de conversas foram virtuais. As presenciais, sem a exigência do distanciamento passam a ocorrer a partir de abril de 2022.

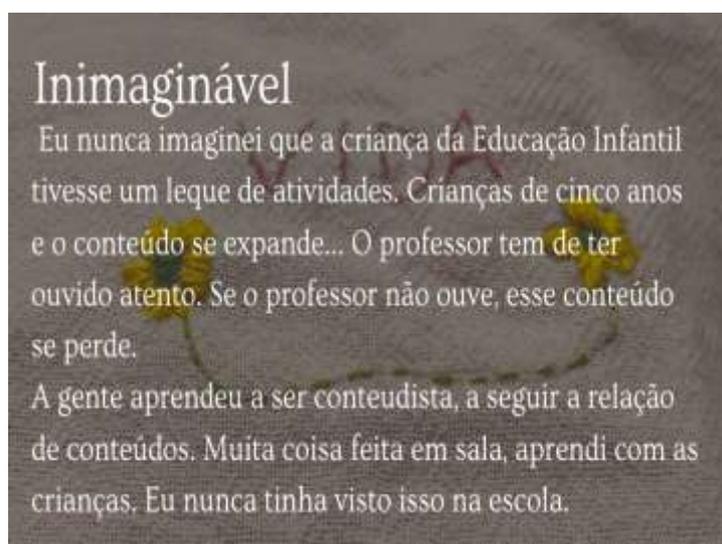
Figura 3 – Roda de conversas e bordados com as professoras.



Fonte: Acervo Pessoal

Para as rodas de conversas uma narrativa, das próprias professoras, é apresentada inicialmente como mobilizadora das conversas. Como pode ser observado na imagem a seguir, da narrativa compartilhada na primeira roda com as professoras.

Figura 4 – Imagem das narrativas das professoras



Fonte: Acervo Pessoal

Tendo as narrativas como produção de um conhecimento singular, mas também como dados da pesquisa, foi necessário adotar uma metodologia para apresentação dos dados, considerando coerência entre objetivos e forma. Desse modo, inspirados na estética da escrita de Walter Benjamin, principalmente em “Infância em Berlim por volta de 1900” - em que o autor, ao invés de optar por uma biografia clássica, apresenta pequenos textos e opera, a partir da linguagem, imagens significativas de experiências que o marcaram, criando miniaturas de sentidos (GALZERANI, 2002), harmonizando o infinito e o particular – adota-se a metodologia proposta por Petrucci-Rosa (2011), que consiste na organização das narrativas em pequenas histórias ou crônicas, com edição de um título, que recebem o nome de mônadas.

A forma das mônadas, observada na estilística da escrita de Benjamin é inspirada na “Monadologia” de Leibniz. Consoante Petrucci-Rosa et al (2011), segundo o autor referendado por Benjamin, as mônadas são conceituadas como “elementos das coisas, indivisíveis e indissolúveis, substâncias simples e sem partes, que conformam o real em sua totalidade. Sendo a realidade múltipla e diferenciada, tais elementos mínimos diferem entre si e estão sujeitos a mudanças naturais” (Op. cit., p. 204).

Apesar de serem constituídas por fragmentos, as mônadas contam de um todo. O olhar para as mônadas não deve ser para a fragmentação, mas para as possibilidades de relação que elas propiciam. Um fragmento de uma narrativa docente, conta da operacionalização dos currículos na Educação Infantil, de uma unidade específica, mas que dialogam com aspectos mais amplos da sociedade, que por certo, possibilitará a ampliação das discussões sobre as práticas curriculares nesse segmento. Desse modo, é oportunizado ao leitor a possibilidade de continuar as histórias. Assim, a pesquisa continuará sendo atualizada mesmo depois de concluída, a partir das visitas dos leitores. A seguir, destacamos uma mônada produzida a partir das narrativas docentes, que reflete as contradições sobre o trabalho ou não com datas comemorativas na Educação Infantil.

### Três datas

Carnaval, Páscoa e Natal. A gente fica nessas três datas comemorativas. Não trabalha data comemorativa, mas o coelho da Páscoa vem e dá ovo; o Papai Noel vem e dá o presente de Natal. A gente tem três datas que a gente traz e vai fingir que não trabalha. Mas, na verdade, essas quatro datas acontecem aqui dentro. A Fundação Municipal de Educação fala que não é pra ter, mas aqui a gente tem um problema: a associação de moradores manda o coelho, e a própria Secretaria de Educação, o Papai Noel. Eu não sou contra, dou toda abertura pra trabalhar.

A escola não é feita só de professor. Tem toda uma comunidade, uma ideia...  
(Professoras 1 e 2)

Nessa direção, no diálogo com as narrativas, esse texto segue na direção de tensionar alguns pressupostos e práticas, geralmente associados às compreensões quanto à educação de crianças, no sentido de ampliar as reflexões sobre a produção curricular na Educação Infantil.

Considerando que “somos formados e nos formamos em redes de conhecimento e significações” (ALVES; SANTOS, 2016, p. 375), entendemos que quando adentramos nas instituições como professores, mobilizamos tais redes. No entanto, na Educação Infantil, alguns pressupostos e práticas tradicionalmente presentes em nossa formação serão, provavelmente, questionados. Mantovani (2014), alerta que uma relação de conhecimentos e de habilidades referentes ao desenvolvimento humano, esperados para cada faixa etária, por exemplo, não é suficiente, sendo necessário conhecer a criança em suas relações fora do contexto familiar, nesse caso, na instituição que a recebe. Logo, “o educador pode chegar a ter uma série de conhecimentos sobre a criança em geral, mas deverá encontrar novas modalidades para criar para si uma experiência e um papel numa situação concreta e nova” (2014, p. 31). Importante destacar que a novidade de experiência é tanto para a criança quanto para a professora, levando-nos a concluir que a docência se desenvolve na relação.

Nessa direção, os conceitos de aula, aluno, professora — referências de nosso ideário educacional — entram em xeque ao nos depararmos com as diferentes manifestações das infâncias. Sim, no plural,

uma vez que infâncias e crianças são plurais, bem como os currículos. Em seu Artigo 4º, as DCNEI pontuam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem considerar a criança como centro do planejamento curricular. Isso equivale a abrir mão da tradição que tem o professor como centro dos processos de ensino-aprendizagem e que muitos de nós docentes, muitas vezes, trazemos em nossas redes formativas como representações da docência que acabamos por acionar. Nessa direção, a mudança de concepção, é um caminho que necessita ser repensado por nós, professores a partir da oportunidade de percebermos essas nuances que nos formam e de algum modo alimentam formas de “ser-professor”.

Entendemos que ter a criança como centro do planejamento curricular equivale a assumir que os currículos são produzidos a partir delas e com elas, sempre. Isso inclui pensar nos modos como elas vão se reconhecendo enquanto sujeitos históricos. Para isso, consideremos a necessidade de tempo, estudo e condições de trabalho que garantam a reflexão das práticas docentes.

Considerar que os currículos são produzidos com as redes de saberes que as crianças trazem em suas vivências e emerge também em suas falas e ações é se deixar ser guiado pelas suas indicações nos processos de produção curricular que tecemos a cada dia nas escolas. Isto implica de algum modo assumir que a partir da relação com as crianças elas e os adultos passam a operar produções de currículos em que a criança é o centro. Partindo de tal compreensão, não é possível considerarmos conteúdos e objetivos previamente fixados. Com relação a esse aspecto, trazemos a narrativa de uma professora sobre esse processo, que segundo ela é a partir do respeito e da escuta atenta que os currículos são produzidos.

### **Os dois pilares: respeito e escuta atenta**

Eu cheguei na Educação Infantil muito perdida, muito perdida mesmo. Eu me lembrei do primeiro dia na sala de aula, como eu parecia uma estranha. Eu não sabia absolutamente nada do que eu poderia fazer. A outra professora pegou e falou, vamos fazer uma rodinha? E eu fiquei com muita vergonha, porque eu não sabia nem o que eu poderia falar para as crianças. Quando eu consegui começar a entender a Educação Infantil e o que eu estava fazendo ali foi o respeito, que eu primeiro precisava respeitar as crianças e eu nunca imaginei que eu ia entender isso ali naquele contexto, porque respeitando elas, eu consegui ter uma escuta atenta. A partir desse pilar do respeito, eu consigo ter a escuta atenta pra poder prosseguir e fazer alguma coisa com elas e trabalhar e tudo mais. Porque eu só queria saber onde eu estava e o que eu tinha que dar ali em cada semana, em cada mês, porque pra mim era isso que tinha que ser feito. E quando vocês falavam pra mim que não tinha um currículo, que o currículo ia ser feito, mais desesperada eu ficava e mais perdida eu ficava. Então, quando eu comecei a entender essa questão do respeito, escutar e permitir que cada criança ali ia ter seu tempo, porque eu tive que respeitar o meu tempo, foi que as coisas começaram a se encaixar. Porque eu tive o meu tempo de entender aquilo ali e começar a entender eles, porque até então, eram coisas distintas do que eu queria e do que eles traziam. Então, foi mais ou menos assim, desse propósito que eu comecei a entender o que era Educação Infantil, o que eu precisava pra iniciar, pelo menos. Esse pilar do respeito, a escuta atenta e respeitar o que cada um ia trazer aos poucos. (Professora 3)

Quais seriam os desafios para a docência na Educação Infantil? Na narrativa da professora podemos notar que ela achava que o que se esperava dela era que ela precisaria saber os conteúdos que deveria ministrar durante as semanas. Essa é uma expectativa relacionada à compreensão de currículo e de sua produção que está associada às compreensões que problematizamos, especialmente pela implicação que traz para a percepção da professora sobre sua atuação e autoria na produção curricular, dentre outros aspectos. Mas, o que as crianças revelam com os seus saberes que poderão nos ajudar a pensar e propor as nossas práticas e produções curriculares efetivas?

Consideramos que tecer essas considerações a partir do que as narrativas mobilizaram em nós, leva a perceber como as docentes as significam, buscando articular sentidos, trazendo para o contexto

educacional pesquisas que observem e acolham as singularidades: não apenas aquilo que é mensurável e pode ser generalizável.

Qual o lugar das professoras na produção dos conhecimentos? Importante destacar que ao questionar a produção do conhecimento, não nos referimos ao conhecimento que se espera da criança, mas ao desenvolvimento da docência. Nessa direção, os processos que nos formam na docência não se encerram após a conclusão da formação dita “inicial”. Logo, entende-se a docência no sentido amplo e uma educação que não seja tutelada (tanto para crianças quanto para as professoras), em que passamos a dar sentido às ações, extrapolando a noção mais clássica de ensino. Sobre isso, trazemos a narrativa de outra professora para o diálogo:

#### **Norte**

Quando eu estava conversando com a Rosa, a gente se questionava: tínhamos de ter um Norte, quando a gente chegou aqui. Hoje, entendo o objetivo de vocês ao deixarem a gente se guiar pelo cotidiano das crianças. Até o meado do ano de 2019, eu pensava assim, “caramba, o tiro saiu pela culatra. Porque a gente está perdida e o negócio não sai. A equipe de articulação pedagógica deve estar pensando que o objetivo não foi alcançado”. Só que ontem eu estava falando: o objetivo foi alcançado, porque a gente saiu pra estudar e lida com uma determinada realidade que obriga a gente a estudar o tempo todo, porque a gente se deparou com o desconhecido. Pelo menos eu não estava acostumada a ir pela realidade do aluno, ver o que ele está trazendo, como a gente pode construir a partir daí... tem que ter muito estudo de como pode ser bom pra ele, mas também tem muito aprendizado de como a gente sai daqui. (Professora 3)

A narrativa da professora provoca pensarmos além de sua angústia inicial, no necessário movimento de repensar a sua prática e deixar ser guiada pelas crianças. Não estamos com isso sugerindo um espontaneísmo. A professora destaca a importância da reflexão e dos estudos no desenvolvimento da docência com as crianças pequenas. Nesse sentido, a intencionalidade do professor é perceptível e fundamental. O que estamos procurando fazer é problematizar as compreensões mais hegemônicas de currículo, escola e docência que “prendem” os professores em práticas (auto)limitadoras, tão somente por funcionarem como regulações apoiadas em representações quanto ao que deve e pode ser “o currículo” e a docência. A intencionalidade das e nas práticas docentes é uma premissa do trabalho cotidiano expresso nas DCNEI:

Intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, as práticas que estruturam o cotidiano das instituições de Educação Infantil devem considerar a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças, apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e efetivar-se por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2009, p. 6)

E as práticas que fazem parte do dia a dia na Educação Infantil? Como são pensadas. A seguir, apresentamos algumas imagens de produções curriculares<sup>3</sup> com as crianças, na UMEI Regina Leite Garcia, compreendendo com Silva (2019) que os currículos são sempre resultados de uma escolha.

<sup>3</sup> Referentes ao ano de 2019, antes da pandemia do coronavírus.

Figura 5. Interações na UMEI Regina Leite Garcia.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 6. Interações na UMEI Regina Leite Garcia.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 7. Interações na UMEI Regina Leite Garcia.



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 8. Interações na UMEI Regina Leite Garcia.



Fonte: Acervo pessoal.

As imagens, enquanto narrativas imagéticas, expressam práticas curriculares em movimento, que mobilizam conhecimentos ao serem propostas. É comum que esse movimento e o que com ele se produz passe despercebido quando interrogamos o que se produz/produziu como currículo em uma atividade, em mais um dia de escola. O acolhimento de crianças de dois anos de idade numa roda para exploração coletiva do giz de cera e de uma folha é espaçotempo da produção de currículo. Uma brincadeira livre de bolinha de sabão também é parte da composição de currículo. Práticas ordinárias (CERTEAU, 2004), comuns aos movimentos cotidianos e suas criações que, por mais que se repitam, não se reduzem a uma mera reprodução do que supostamente “está posto” como currículo. São processos de criações que consideram e dialogam com as possibilidades das crianças e com aquilo que elas trazem e fazem com as experiências e repertórios de saberes e sentidos que circulam e/ou são tecidos.

Dialogando com o conceito de redes proposto por Nilda Alves (2001), ampliamos a concepção de que os currículos são produzidos alimentando-se das redes que nos tecem, num movimento contínuo que ganha “vida com nossas escolhas, ações e possibilidades, forma conjuntos dinâmicos e efetivos dos conhecimentos, valores, saberes aprendidos-ensinados nas escolas” (GARCIA, 2015a, p. 302). Por esse motivo, afirmamos que os processos curriculares são únicos e precisam ser percebidos como tais. Para tanto, faz-se necessário manter espaçotempos de conversas com e entre professores que possibilitem perceber e discutir as compreensões de currículo presentes nas práticas e aquilo que já vem sendo produzido com suas práticas em resposta à questão “Qual o currículo daqui?” Superar a ideia dominante de currículo como programa e lista de conteúdos e objetivos é uma tarefa necessária e de investimento constante diante da força do hegemônico presente nas representações de escola e currículo. Ao mesmo tempo, as ferramentas necessárias para tensionar essas representações estão no cotidiano e nas criações das escolas e professores, frutos da criação e produção cotidiana composta com os saberes e valores dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Nesse caminho, entendemos que perceber as professoras e crianças como produtores de currículos nos cotidianos é assumir o processo criador como resultado, conforme afirma Oliveira (2012).

Quando me refiro aos praticantes cotidianos das escolas como criadores de currículos nos cotidianos, assumo esse processo criador como resultado, sempre provisório, e por isso, recriado cotidianamente, de diálogos e enredamentos entre conhecimentos formais – advindos das diferentes teorias com as quais entraram em contato em diversos momentos e circunstâncias de suas vidas – e outros conhecimentos, aprendidos pelos *praticantespensantes* por meio de outros processos. [...] (Op. Cit., p. 8)

A narrativa a seguir é um trecho de uma conversa com as professoras, logo após uma proposta de

escrever sobre o currículo, no ano de 2019, em ocasião da revisão dos Referenciais Curriculares da Rede Municipal de Educação de Niterói. Nela as professoras expressam concepções importantes para se pensar os currículos.

### **Diálogo sobre o currículo**

-Quando pediram pra escrever sobre o currículo, a gente começou a ir para uma questão mais ampla. A questão “o que é currículo?”. É pra gente escrever o que pensa de currículo, o que é feito, ou o que a Fundação Municipal de Educação propõe?

- É o que a gente acredita ou o quê se espera que a gente coloca?

- É... cada um tem o seu conceito de currículo. (Professoras 4 e 5)

Uma coisa interessante a ser destacada na conversa, segundo as professoras, é que os currículos têm, pelo menos, três definições distintas: “Há o currículo praticado por elas”, no cotidiano — “aquele que elas têm como concepção e no qual acreditam” — e “o currículo proposto pela Secretaria de Educação”. Assim, para a mesma pergunta, a definição poderia ser diferente, dependendo do que se esperava delas. Podemos nos questionar se o currículo praticado por elas não funde essas três definições em uma só, ou operamos currículos diferentes em cada situação.

### **DO LABIRINTO DAS NARRATIVAS ÀS GUIAS DE CONCLUSÕES...**

Na roda com as professoras foi possível iniciar a tessitura de significados sobre os sentidos de práticas propostas com crianças de dois a cinco anos de idade, em uma unidade pública municipal de Educação Infantil, possibilitando-nos perceber algumas concepções que envolviam tais práticas. No labirinto das narrativas, outros sentidos podem ser atribuídos pelos leitores, partícipes do processo comunicativo. Desse modo, o objetivo dessa seção não é arrematar os fios, dando fim à trama, mas convidar ao diálogo para a ampliação da mobilização dos saberes docentes na produção curricular. Em síntese, deixamos com as provocações e conversas, com as narrativas escritas e imagéticas que aqui trouxemos um convite para que essa conversa e outras mais se façam com os currículos na Educação Infantil e com as professoras.

Assumir os currículos como produção dos praticantes das escolas é apostar nas interações de adultos e crianças na produção curricular, principalmente na Educação Infantil, cuja finalidade, consoante a LDB é complementar a ação da família e da comunidade a qual a criança está inserida. Nessa direção, a concepção de currículo adotada não é de algo pronto, estático, mas resultante de reconfigurações, crenças e singularidades em constante movimento e negociações de sentidos. Buscar compreender os sentidos atribuídos pelas professoras às práticas propostas com crianças assume a docência como espaço de autoria e de mobilização de saberes.

Longe de buscar verdades nas narrativas, interessou-nos tecer considerações a partir do que as professoras dizem de suas práticas e como percebem um determinado acontecimento. Ao ampliar os sentidos sobre as práticas narradas, trazemos para o diálogo algumas especificidades da docência na Educação Infantil, assumida legalmente como primeira etapa da educação básica. Na roda com as professoras, foram tecidas narrativas e memórias do fazer docente, as quais tratam de singularidades, mas que nos ajudaram a refletir sobre os currículos produzidos na Educação Infantil.

As práticas narradas apontam para a escuta e o respeito como princípios praticados em processo formativos, sejam eles com a docência ou com crianças nesse segmento. Entendemos que considerar a continuidade na produção dos saberes docentes pensados no contexto das práticas cotidianas e da produção curricular vai ao encontro do entendimento de currículos que consideram, de fato, a criança como ser social, histórico e de direitos. Ainda, coincide em conceber a unidade de Educação Infantil como espaço de produção de conhecimentos, tendo como eixos do trabalho as interações e as brincadeiras.

Entendemos a necessidade de se garantir espaços para que professores e professoras narrem suas práticas, constituindo-se em locais colaborativos de formação e desenvolvimento da docência. Desse modo, poderemos caminhar na direção que apontam as DCNEI, no sentido de considerar, de fato, as

crianças, como o centro do planejamento curricular.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Antonio Carlos. **Discurso, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2009. (E-book GT Currículo). Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital\\_Amorim2009.pdf](https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2009.pdf). Acesso em: abril de 2021.
- ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda. Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.13-38.
- ALVES, N. G.; SANTOS, J. R. REDES DE CONHECIMENTOS E CURRÍCULOS: agenciamentos e criações possíveis nos movimentos estudantis recentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i3.30743. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/rec.v9i3.30743>. Acesso em: 18 maio. 2022.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Consultora). **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para reflexão sobre orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. BRASIL. MEC. SEB. UFRGS. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf). Acesso em junho de 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB no 5/2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 dez de 2009.
- CERTEAU, Michel. **História e Psicanálise: entre ciência e ficção**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens entrecruzadas de infância e de produção do conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, Ana Lucia Goulart et al (Org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- GARCIA, Alexandra. Encontros e processos formativos: uma conversa sobre currículos e estágio na formação de professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória**, ES. a. 10, v. 19, n. 38, p. 11-34, jul./dez. 2013.
- GARCIA, Alexandra. Currículo: sobre sentidos e produções cotidianas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. et al. (Orgs.). **Diferentes perspectivas de currículo na atualidade**. Petrópolis: DP et alii, 2015a. v. 1, p. 289-304.
- GARCIA, Alexandra; Rodrigues, Allan de C. Dos encontros nos Currículos – Esculturas singulares de saberes-fazer. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n.45. p121-136. 2017.
- MANTOVANI, Susanna e PERANI, Rita Montoli. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e VITA, Anastásia de. (Org.) **Ler com bebês: contribuições das pesquisas de Susanna Mantovani**. Trad. Fernanda Ortale et al. Campinas, SP: Autores Assosiadados, 2014.
- OLIVEIRA, I. B. e SGARBI, P. Estudos do cotidiano e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, Madri, v.2, n.1, p. 06-26, 2017.
- PRETRUCCI-PETRUCCI-ROSA, Maria Inês. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; PETRUCCI-PETRUCCI-ROSA, Maria Inês et al. Narrativas e mônadas: potencialidades para outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v.11, n.1, pp.198-217, Jan/Jun 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/PETRUCCI-ROSA-ramos-correa-junior.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. As conversas nas produções de políticas curriculares cotidianas. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 9, n. 3, 2016. DOI: 10.15687/rec.v9i2.30179. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.v9i2.30179>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31- 83.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica. 2019.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).