



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE VIANA/ES**

VITÓRIA
2025

BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE VIANA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

VITÓRIA
2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Santos, Bruno Henrique Ferreira dos, 1993-
S237f Formação Inventiva na Educação Infantil no Município de
 Viana/ES / Bruno Henrique Ferreira dos Santos. - 2025.
 129 p. : il.

Orientadora: Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Formação Inventiva. 2. Professoras. 3. Educação Infantil. 4. Signos Artísticos. 5. Curículos. I. Gomes, Larissa Ferreira Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS

**FORMAÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
DE VIANA/ES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Docência e Gestão de Processos Educativos, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 02 de Julho de 2025.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES
Data: 25/07/2025 12:02:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora e Presidente da Comissão

Documento assinado digitalmente
 KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 25/07/2025 18:08:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Kézia Rodrigues Nunes

Universidade Federal do Espírito Santo
Membro interno

Documento assinado digitalmente
 CONCEICAO GISLANE NOBREGA LIMA DE SALLE
Data: 25/07/2025 09:49:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Universidade Federal de Pernambuco
Membro Externo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da ducentésima vigésima sexta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dois de julho de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoras Kezia Rodrigues Nunes e Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **"FORMAÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VIANA-ES"**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 02 de julho de 2025.

Profª. Drª. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes



Documento assinado digitalmente
LARISSA FERREIRA RODRIGUES GOMES
Data: 25/07/2025 12:02:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora



Documento assinado digitalmente
KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 25/07/2025 18:08:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Kezia Rodrigues Nunes

Membro Interno (PPGPE/UFES)



Documento assinado digitalmente
CONCEICAO GISLANE NORBEGA LIMA DE SALLE
Data: 25/07/2025 09:45:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Drª. Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles

Membro Externo (Universidade Federal de Pernambuco)

*Para todas as pessoas que se encantam com a arte, mas que primeiro se encantam com a vida
que se constrói a partir dela*

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração por todas as oportunidades e os desafios que me trouxeram a este momento, sob o olhar do *Criador*.

Expresso profunda gratidão à minha eterna orientadora, Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes, por sua paciência, parceria, apoio incondicional e confiança em mim ao longo deste processo. Mais do que isso, professora, pelo fato de você ter acreditado em mim, mesmo quando outros duvidavam. A sua confiança inabalável em cada passo deste processo foi a força que impulsionou os meus sonhos. Você mudou a minha vida!

À Prof.^a Dr.^a Kézia Rodrigues Nunes, sou imensamente grato por sua dedicação e por toda a sabedoria compartilhada ao longo desta etapa tão importante. A sua paixão por ensinar, parceria e paciência foram, sem dúvida, pilares para a construção desta dissertação. Muito obrigado!

À minha amada mãe, Angélica Ferreira Dias. Você é o pilar que sustentou cada etapa da minha jornada educacional. O seu amor incondicional transcende qualquer desafio. Esta dissertação é um testemunho vivo de todo o investimento inestimável que você fez nos meus estudos, desde os primeiros livros e materiais escolares, passando pelas mensalidades, os cursos e até os momentos em que se desdobrou para garantir que eu tivesse tranquilidade para me dedicar. Cada centavo, cada esforço e cada preocupação sua se transformaram em degraus para que eu pudesse chegar até aqui. A sua crença no poder da educação e o seu sacrifício incansável para me proporcionar as melhores oportunidades foram o maior presente da minha vida. Serei eternamente grato por cada investimento em meu futuro.

Ao Michael Freire Santos, meu companheiro e parceiro de vida, por sua infinita paciência e ao seu apoio incondicional em cada etapa. Você esteve ao meu lado em tudo, especialmente nos desafios e nas vitórias da minha trajetória. A sua compreensão, o seu incentivo constante e a sua presença me deram a força e a tranquilidade necessárias para chegar até aqui. Sou imensamente grato por ter você na minha vida, compartilhando cada momento e me impulsionando sempre para frente.

Um agradecimento especial aos membros do grupo de pesquisa *Ciclos – Currículos e Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e pela Prof.^a Dr.^a Kézia Rodrigues Nunes, e também do grupo *SubjetivAções na Educação Básica*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira

Rodrigues. A contribuição e o suporte de todos os meus colegas dos grupos foram fundamentais para o desenvolvimento do meu trabalho.

Gostaria de expressar a minha sincera gratidão a todos os professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em especial aos meus colegas da Turma 07. A dedicação, o conhecimento e o apoio de vocês foram fundamentais para a minha jornada, tornando cada aprendizado e cada troca de experiência incrivelmente valiosos.

À Prefeitura Municipal Viana, na pessoa do prefeito Wander Bueno; à Secretaria Municipal de Educação, Angela Merícia Cavati; à Subsecretaria de Educação, Léia Maia Vieira; à Subsecretaria Administrativa, Financeira e Orçamentária, Lidiana Chagas Cardoso; e às Gerentes Thais de Moura e Dadia Meireles, a minha profunda gratidão.

Às *professorasformadoras* Iohanna Jéssica Shulthais Santos e Karoline Pereira Guerra e a todas as demais professoras dos grupos 1, 2 e 3, das turmas de bebês e de crianças bem pequenas do município de Viana/ES, expresso a minha profunda gratidão pela calorosa acolhida e por me permitirem cartografar esse rico território de invenções durante as 120 horas de formação continuada. Com sincera admiração, agradeço por fazerem parte da minha jornada acadêmica e profissional.

Por fim, ao meu grande e verdadeiro amor, a minha família, que me faz experimentar o tempo inteiro a potência da vida.

*A criança que eu fui um dia mora
Dentro desse adulto que eu me tornei
Na mesma gaveta onde eu guardo os
"Para de sonhar, leva a vida a sério"
E ela representa tudo o que eu quis ser um dia
Mas, parei de sonhar e levei a vida a sério
Sim, exatamente como me disseram pra fazer
Mas ao contrário de mim, ela nunca desiste
Ela insiste em me fazer sorrir*

*Essa criança não marcou hora na minha agenda lotada de desculpas
Não pediu licença, simplesmente abriu a porta e veio me visitar
E como quem fala
Ei, você não tá mais de castigo
Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi
Você quer brincar comigo?*

(Reverb Poesia, A Criança que eu fui um dia)

RESUMO

A dissertação expõe a trajetória de pesquisa intitulada de *Formação inventiva na Educação Infantil no município de Viana/ES*, desenvolvida entre os anos de 2023 e 2024, com foco nas relações de compartilhamento de experiências entre professoras de bebês e de crianças bem pequenas e na elaboração de uma formação inventiva. Apresenta como lócus de investigação o Centro de Formação de Professores de Viana/ES. A pesquisa se constitui metodologicamente por uma inspiração cartográfica, pelo campo problemático que tenciona a compreensão sobre como o compartilhamento das aprendizagens com/entre bebês e crianças bem pequenas potencializa a formação inventiva das professoras. Como intencionalidade, o trabalho se dedica à cartografia do processo de formações continuadas, junto à Gerência de Formação e Avaliação da Secretaria Municipal de Viana/ES, a fim de aproximar-se dos movimentos tecidos pelas professoras que atuam nas creches. Apresenta como microintencionalidades: 1) mapear, por meio de redes de conversações, os modos como as professoras utilizam os documentos oficiais de formação de docente e o currículo e como essas normativas influenciam as aprendizagens inventivas; 2) compor momentos de escutas sensíveis para as narrativas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES; 3) produzir coletivamente um material educativo (um livro ilustrado), com narrativas protagonizadas durante a formação com as professoras. Toma-se como intercessores teóricos as teorias pós-críticas, com Barros e Kastrup (2015), Carvalho (2001), Dias (2012), Deleuze (1995), Ferraço (2009), Guattari (1995), Kohan (2010), Kastrup (2015), Larrosa (2011) e Rodrigues (2015). Apresenta como produto educacional o livro *Território das Invenções: cartografias dos encontros formativos com as professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil do Município de Viana/ES*, visibilizando os processos inventivos produzidos durante a formação com professoras de bebês e de crianças bem pequenas. Esse livro é um convite à inventividade, movido pelo encontro com os *signos artísticos* (Deleuze, 1987) e vivificado pelas *redes de conversações* (Carvalho, 2009) com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas. Assim, a formação continuada das professoras de bebês e de crianças bem pequenas do município de Viana/ES revelou-se não apenas como uma possibilidade de aprendizado, mas como um campo fértil para a problematização, podendo ser pensada, criada e executada com a força de um outro tempo, um tempo menos prescritivo, linear e sequencial, no qual podemos pensar em nos lançar num tempo de acontecimentos e de intensidades, um tempo redescoberto.

Palavras-chave: Formação Inventiva; Professoras; Educação Infantil; Signos Artísticos; Curículos.

ABSTRACT

The text presents the research trajectory entitled "Inventive Training in Early Childhood Education in the Municipality of Viana-ES" between the years 2023 and 2024, focusing on the relationships of sharing experiences between teachers of babies and very young children and the development of an inventive training. It presents as the locus of investigation the Teacher Training Center of Viana - ES. The research is constituted, methodologically, by a cartographic inspiration, by the problematic field that intends to understand how the sharing of learning with/between babies and very young children enhances the inventive training of teachers. As an intention, it dedicates itself to the cartography of the process of continuing training, together with the Training and Evaluation Management of the Municipal Secretariat of Viana - ES, in order to approach the movements woven by the teachers who work in daycare centers. It also presents, as microintentionalities: a) to map, through conversation networks, the ways in which teachers use official teacher training and curriculum documents, and how these influence inventive learning; b) to compose moments of sensitive listening for narratives during the training of teachers from groups 1, 2 and 3 in the city of Viana-ES; c) to collectively produce educational material - an illustrated book - with narratives led during the training with the teachers. It takes as theoretical intercessors, post-critical theories, with Barros (2015), Carvalho (2001), Dias (2012), Deleuze (1995), Ferraço (2009), Guattari (1995), Kohan (2010), Larrosa (2011) and Rodrigues (2015). The book "Território das Invenções: Cartographies of formative meetings with teachers from groups 1, 2 and 3 of Early Childhood Education in the Municipality of Viana-ES" presents an educational product, visualizing the inventive processes produced during training with teachers of babies and very young children. This book is an invitation to inventiveness, driven by the encounter with "artistic signs" (Deleuze, 1987) and brought to life by "conversation networks" (Carvalho, 2009) with teachers of babies and very young children. Thus, the continuing education of teachers of babies and very young children in the city of Viana-ES, revealed itself not only as a possibility for learning, but as a fertile field for problematization, which can be thought of, created and executed with the strength of another time, a less prescriptive, linear and sequential time where we can think of launching ourselves into a time of events and intensities, a rediscovered time.

Keywords: Inventive Training; Teachers; Early Childhood Education; Artistic Signs; Curricula.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Memórias e histórias no curso de Pedagogia | 18 |
| Figura 2 – Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (1) | 19 |
| Figura 3 – Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (2) | 20 |
| Figura 4 – Momentos atuando no projeto <i>Ler, Cantar e Aprender</i> na Criarte no CAp Criarte | |
| 20 | |
| Figura 5 – <i>Flashes</i> pedagogo, formador, articulador do RENALFA – MEC e técnico e assessor pedagógico | 22 |
| Figura 6 – Encontros e momentos com os grupos <i>Ciclos e SubjetivAções na Educação Básica</i> (1) | 23 |
| Figura 7 – Encontros e momentos com os grupos <i>Ciclos e SubjetivAções na Educação Básica</i> (2) | 24 |
| Figura 8 – CMEI José Chegas recém-inaugurado | 32 |
| Figura 9 – <i>Equipe CMEI</i> | 32 |
| Figura 10 – <i>É pra Já</i> : Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES (1) | 35 |
| Figura 11 – <i>É pra Já</i> : Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES (2) | 35 |
| Figura 12 – Primeiro encontro formativo: <i>Saúde mental e bem-estar no contexto escolar</i> | 69 |
| Figura 13 – Segundo encontro formativo: <i>Metodologias ativas e tecnologias digitais</i> | 69 |
| Figura 14 – Terceiro encontro formativo: <i>Educação Especial na perspectiva inclusiva: Como iniciar uma cultura anticapacitista na escola?</i> | 70 |
| Figura 15 – Quarto encontro formativo: <i>Educação Ambiental no referencial curricular de Viana: ODS</i> (1) | 70 |
| Figura 16 – Quarto encontro formativo: <i>Educação Ambiental no referencial curricular de Viana: ODS</i> (2) | 71 |
| Figura 17 – Quinto encontro formativo: <i>Educação Antirracista: cultura dos povos indígenas</i> (1) | 71 |
| Figura 18 – Quinto encontro formativo: <i>Educação Antirracista: cultura dos povos indígenas</i> (2) | 72 |
| Figura 19 – Sexto encontro formativo: <i>Seminário de Boas Práticas</i> | 72 |
| Figura 20 – Registo das professoras com usos elementos da natureza em suas salas/unidades de ensino | 75 |
| Figura 21 – Registos das professoras de usos dos elementos da natureza em suas salas/unidades de ensino (1) | 76 |
| Figura 22 – Registos das professoras de usos dos elementos da natureza em suas salas/unidades de ensino (2) | 77 |

| | |
|---|-----|
| Figura 23 – Crianças brincando com o tempo (1) | 99 |
| Figura 24 – Crianças brincando com o tempo (2) | 100 |
| Figura 25 – Crianças brincando com o tempo (3) | 101 |
| Figura 26 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (1) | 102 |
| Figura 27 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (2) | 103 |
| Figura 28 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (3) | 104 |
| Figura 29 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (3) | 105 |
| Figura 30 – Crianças brincando com o tempo (4) | 106 |
| Figura 31 – Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES | 109 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Descritor <i>formação inventiva</i> | 84 |
| Gráfico 2 – Descritor <i>currículo da Educação Infantil</i> | 84 |
| Gráfico 3 – Descritor formação continuada de professores da Educação Infantil | 85 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Organização do atendimento da Educação Infantil | 34 |
| Quadro 2 – Quadro de atividades da formação | 39 |
| Quadro 3 – Temas previstos para a formação 2024 | 40 |
| Quadro 4 – Organização metodológica dos encontros formativos de 2024 | 41 |
| Quadro 5 – Marcos legais da Educação Infantil | 45 |
| Quadro 6 – Produção acadêmica do grupo <i>Ciclos</i> no PPGPE e no PPEG | 86 |
| Quadro 7 – Estudos selecionados a partir do descritor <i>formação inventiva</i> | 89 |
| Quadro 8 – Estudos selecionados a partir do descritor <i>currículo da Educação Infantil</i> | 92 |
| Quadro 9 – Estudos selecionados a partir do descritor <i>formação continuada de professores da Educação Infantil</i> | 94 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 O ENCONTRO COM A PESQUISA..... | 18 |
| 1.1 PRIMEIRO POUSO: VIANA/ES E SUAS INFÂNCIAS..... | 31 |
| 1.2 SEGUNDO POUSO: VIANA/ES E SEUS CURRÍCULOS..... | 35 |
| 1.3 TERCEIRO POUSO: VIANA/ES E SUAS FORMAÇÕES..... | 38 |
| 2 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E INVENÇÃO..... | 44 |
| 2.1 PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS: ENTRE OS RIZOMAS DA INVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA..... | 51 |
| 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO CARTOGRAFADO..... | 59 |
| 4 METODOLOGIAS PARA INVENTAR CARTOGRAFIAS DE CURRÍCULOS E FORMAÇÕES DOCENTES..... | 65 |
| 5 ENTRE FORMAÇÕES, CURRÍCULOS E INTERVENÇÕES: A INVENÇÃO COM CORPO COLETIVO DE PESQUISA..... | 82 |
| 5.1 ENTRE O ZOOM ÓPTICO E O ZOOM DIGITAL..... | 87 |
| 6 POR SERES TÃO INVENTIVO, TEMPO, TEMPO, TEMPO: CHRÓNOS, KAIRÓS E AIÓN..... | 99 |
| 7 TERRITÓRIO DAS INVENÇÕES: CARTOGRAFIAS DOS ENCONTROS FORMATIVOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL..... | 108 |
| 7.1 SIGNOS ARTÍSTICO: CARTOGRAFIAS DE UMA FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICÍPIO DE VIANA/ES..... | 112 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES..... | 116 |
| REFERÊNCIAS..... | 119 |
| ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP..... | 123 |

ELE IMAGINAVA,¹⁷ QUE ERA REI, SOLDADO, HERÓI, PIRATA E DOMADOR



1 O ENCONTRO COM A PESQUISA

O desejo que me impulsionou a escrever esta pesquisa foi provocado por movimentos vividos desde a minha iniciação acadêmica. Cursei Pedagogia na Universidade Vila Velha (UVV) entre os anos de 2011 e 2014. Em 2019, fui professor voluntário no Colégio de Aplicação (CAp) Criarte, da Universidade Federal do Espírito Santo(UFES). Além disso, nos anos seguintes, atuei como professor, pedagogo e técnico pedagógico da Secretaria Municipal de Viana/ES. Ingressei no Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFES, onde passei a integrar o grupo de pesquisa *Ciclos – Curículos e Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e pela Prof.^a Dr.^a Kézia Rodrigues Nunes, e também o grupo *SubjetivAções na Educação Básica*, coordenado pelas Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues.

Figura 1 – Memórias e histórias no curso de Pedagogia



Fonte: acervo do pesquisador (2011-2014).

É significativo esse exercício de resgate de algumas memórias. Começo essa tentativa de mapear os caminhos da pesquisa pelas histórias e experiências que vivi como aluno, como

professor, como *professoraluno*¹ e *comoalunoprofessor* (Alves, 2001). Nas relações cartografadas com/nas escolas, fui me constituindo professor/pedagogo. Os processos de estágio curricular proporcionaram momentos especiais de aprendizado na trajetória acadêmica. Fios foram puxados, fazendo-me pensar na potência de escrever o meu trabalho de conclusão de curso focando na pesquisa nos/dos/com os cotidianos e nos conhecimentos em redes. A monografia intitulada *Sobre diferentes práticas de avaliação da aprendizagem tecidas nos cotidianos de escolas* foi se tecendo, tomando forma, nascendo, com a certeza de que “não há muros entre a escola e os demais contextos cotidianos que pertencemos” (Alves, 2010, p. 23). A partir desse momento, reverberou o interesse e a importância de ser *estraprofessor* *pesquisador*.

Figura 2 – Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (1)



Fonte: Acervo do pesquisador (2014).

¹Optamos pela escrita aglutinada dessas palavras, pois essa é uma tentativa de desterritorialização (Carvalho, 2001) do paradigma do discurso da ciência moderna, que tenta separar os processos. Entendemos que os movimentos de aprender e de fazer, no estar docente, acontecem concomitantemente.

Figura 3 – Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia (2)



Fonte: Acervo do pesquisador (2014).

Alves (2010, p. 55) apresenta uma reflexão sobre esses atravessamentos em redes de conhecimentos quando afirma que, “[...] mais do que espaçostempos fechados em si esses contextos [...] são, sempre – mesmo quando achamos que não são –, articulados uns aos outros, embora de modo desigual e com diferentes intensidades, e se inter-influenciando, permanentemente”.

A oportunidade de ser professor voluntário no CAp Criarte, atuando no projeto *Ler, Cantar e Aprender na Criarte*, impulsionou o meu desejo de pesquisa. No projeto, as crianças encontravam na biblioteca um *espaçotempo* de invenção e criação, que acolhia e abria possibilidades para um mundo de histórias contadas e histórias cantadas e contos e recontos e fantasias e encantamento e produções de outros sentidos e...e... todas essas fabulações do campo da Educação Infantil criaram inúmeras possibilidades de pesquisa que tanto me atravessam.

Figura 4 – Momentos atuando no projeto *Ler, Cantar e Aprender na Criarte* no CAp Criarte



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

Para nos aproximarmos da ideia de conectividade e de multiplicidade, trago Deleuze e Guattari (2000, p. 48), que ampliam o diálogo quando afirmam que

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.

Ainda nessa ideia do *e... e...* como multiplicidade, atuei como pedagogo na rede estadual de ensino, em Cariacica/ES, no ano de 2019, e na rede municipal de ensino de Viana/ES, nos anos de 2020 e de 2021. Na Secretaria Municipal de Educação de Viana/ES,

atuei como técnico e assessor pedagógico, desempenhando funções nas Gerências da Educação Infantil e Ensino Fundamental e na formação dos professores do 5º ano (2024) e dos Gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, além de ser articulador RENALFA – MEC, coordenando ações em parceria entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação (SEDU) e a Secretaria Municipal de Educação de Viana (SEMED). Assim, o meu percurso profissional tem sido sempre marcado por um caminho ético, estético e político, como afirma Dias (2012, p. 31):

Ético, porque abre-se à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estético, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens em meio a múltiplas forças e, político, porque este coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros.

Figura 5 – *Flashespedagogo*, formador, articulador do RENALFA – MEC e técnico e assessor pedagógico



Fonte: acervo do pesquisador (2019- 2025).

Participar dos grupos *Ciclose SubjetivAções na Educação Básica* me proporcionou a oportunidade de me aprofundar nos estudos com a cartografia (Kastrup, 2008) como método de pesquisa. Isso me permitiu compreender, sistematizar e desenvolver leituras, apresentações e debates de textos, explorando as suas potencialidades para o acompanhamento dos processos no campo educativo. Em composição no grupo, em um dos encontros com Kastrup (2008), a autora destacou que o conceito de invenção não está relacionado com o conceito de criatividade. Em seu texto *Aprendizagem, Arte e Invenção* (Kastrup, 2021, p. 17), a afirmação de que “a inventividade aqui se refere à invenção de problemas, experiências, problematizações, e não exatamente a um processo de invenção de soluções para problemas pré-existentes”, faz ecoar profundamente a sua perspectiva na cognição e na aprendizagem inventiva.

A autora argumenta que a inventividade não se limita a encontrar respostas para questões já formuladas. Em vez disso, ela enfatiza a importância crucial da capacidade de formular novas perguntas, de criar novas maneiras de experientiar o mundo e de problematizar o estabelecido.

O texto em questão explora o conceito de aprendizagem inventiva através da lente filosófica de Deleuze e Guattari (1987), autores que muito potencializam o texto aqui cartografado. Com a influência desses autores, Kastrup (2010) afirma que a aprendizagem é fundamentalmente um processo de invenção de problemas, em contraste com a visão tradicional da psicologia, que a reduz à resolução de problemas e à aquisição de habilidades previsíveis. Ela finaliza argumentando que a arte serve como um ponto de vista crucial para entender essa aprendizagem, enfatizando a interpretação de signos como o motor da problematização.

Figura 6 – Encontros e momentos com os grupos *Ciclos e SubjetivAções na Educação Básica* (1)



Fonte:acervo do pesquisador (2023-2025).

Figura 7 – Encontros e momentos com os grupos *Ciclos e SubjetivAções na Educação Básica* (2)



Fonte: acervo do pesquisador (2023-2025).

É com esse motor de problematizações, com esse mapa formativo, constituído por todas essas cartografias ao longo da minha caminhada profissional, abrangendo a formação continuada, os currículos produzidos, as fabulações da Educação Infantil e esse desejo que tanto me atravessa, que uma explosão de perguntas são produzidas em mim, tais como:

- 1) Quais práticas narradas na formação das professoras passam pela produção de sentido enquanto invenção?
- 2) Como as professoras e os bebês entram em relação com diferentes ambientes de aprendizagem? Como pensam infância e a própria Educação Infantil?
- 3) Que produções de sentidos articulam os processos de subjetivação e de singularização das infâncias em uma formação inventiva de professoras da Educação Infantil? Quais sentidos são produzidos pelas docentes a partir das experiências narradas?

Assim, destaco que, ao nos pautarmos nas *práticas políticas* (Certeau, 1996) e na *formação inventiva* (Dias, 2012), apostamos nos fluxos, na multiplicidade e nos movimentos, de modo a compreendê-los como *espaçotempo* que pulsa a vida – e “é nesse espaço [...] que muitos consideram como lugar de incompetências, de repetição que é possível encontrar a esperança, a vontade de fazer; a criação de possibilidades” (Alves, 2001, p. 17). Desse modo, ao produzir este trabalho, o desejo que me move é o de compreender processos de *formação inventiva na Educação Infantil no município de Viana/ES* – um campo pulsante, no qual se inventam questões sobre a aprendizagem das crianças como ato de pesquisa e sobre a formação de professores como prática em movimento. Trata-se de ampliar as possibilidades de produzir e de potencializar teorias e práticas que se constroem entre e com docentes.

Desse modo, esta pesquisa se justifica na medida em que a formação inventiva se constitui como um processo de invenção de problemas e não apenas de soluções de problemas. Esse processo elabora uma aprendizagem mais inventiva, reflexiva e colaborativa. Não podemos esquecer que é também um processo de invenção do mundo. Kastrup (2000), em *A produção da subjetividade*, ajuda-nos a pensar essa invenção do mundo quando afirma que a produção da subjetividade não pode ser concebida sem o seu correlato, que é a invenção do mundo. Isso significa que a produção da subjetividade envolve não apenas a adaptação ao mundo pré-existente, mas também as subjetividades que compõem o mundo.

De agora em diante, a escrita deste texto se faz no *nós*, gesto que reconhece os muitos *eus* que me habitam e que por vezes transbordam em pluralidade incontida. A redação individualista em primeira pessoa, a partir daqui, não mais caberá neste contexto. Recorremos, assim, à ideia exposta por Deleuze e Guattari (1995, p. 17) em *Mil Platôs*, ao afirmarem

Como cada um de nós era vários, já era muita gente. [...] Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados.

Sendo assim, o nosso maior desafio aqui é se *fazerpensar* (Alves, 2001) em meio à tessitura da formação inventiva na Educação Infantil, compartilhando com as participantes da pesquisa, as docentes da Educação Infantil do município de Viana/ES, *espaçostempos* (Alves, 2001) de (criar)ação com o uso de signos artísticos, assim como Kastrup (2008), que promove uma crítica à concepção tradicional de criatividade. Desse modo, não é o docente que ensina e o educando que aprende, mas sim o professor que age como uma espécie de intercessor,

criando a captura dos signos para os alunos em um processo criativo. Para Kastrup (2008, p. 58), “o intercessor deve ser entendido a partir dos efeitos, dos ecos, das ressonâncias que gera”. Logo, para isso, é preciso que o docente amplie em si e em seus educandos as suas emoções, imaginações e sensibilidades, elevando-as à máxima potência e estando aberto a encontros e desencontros com os signos.

Conforme apontado por Deleuze (2010), os signos podem ser categorizados em quatro grupos: os signos mundanos, os signos amorosos, os signos sensíveis e, por fim, os signos artísticos, nos quais nos concentraremos. No mundo da arte, como menciona o autor, os signos artísticos são desmaterializados. Para ele, “todos os signos que encontramos na vida ainda são signos materiais e seu sentido, estando sempre em outra coisa, não é inteiramente espiritual” (Deleuze, 2010, p. 39).

Logo, é preciso destacar que fazem parte dos signos artísticos a música, a pintura, a literatura, a dança, entre outros. Esses são apenas alguns dos inúmeros instrumentos que trazem um tempo (*re*)descoberto ao signo, um tempo original e absoluto que comprehende todos os outros. Deleuze (2010, p. 40), em *Proust e os Signos*, ainda destaca que “todos os signos convergem para a arte”, afirmando assim que todo e qualquer processo de ensinoaprendizado, seja pelas mais diversas vias do aprendente, é inconscientemente da própria arte, pois somente por meio da arte alcançamos a essência, isso é, a aprendizagem.

À vista disso, a presente pesquisa dedica-se a compreender *como o compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil no município de Viana/ES.*

A fim de cartografar pistas para a problematização do estudo em tela, elencamos como macrointencionalidade²: *Cartografar o processo de formações continuadas, junto à Gerência de Formação e Avaliação da Secretaria Municipal de Viana – ES, a fim de aproximar-se dos movimentos tecidos pelas professoras que atuam nas creches evidenciando a força política, ética e estética da formação inventiva para a criação de outros modos de fazer e habitar a docência, indo além da mera descrição e atuando na transformação do cotidiano escolar*, com o intuito de nos aproximarmos dos movimentos tecidos pelas professoras que atuam nas

²Adotando as filosofias da diferença de Deleuze e Guattari (1995), que exploram a interpenetração entre fluxos menores (micro) e estruturas mais amplas (macro), utilizaremos os termos macrointencionalidade e microintencionalidade para designar, respectivamente, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa aqui cartografada.

creches. Isso visa contemplar aprendizagens inventivas e explorar modelos curriculares além do estabelecido, possibilitando outros enredamentos de aprender e ensinar.

É possível colocar o problema da formação de outro modo: não mais supondo inicialmente o direito ao acesso ao conhecimento, não mais estabelecendo de início essa ligação voluntária e contratual com a transmissão e com os especialismos pedagogizantes, mas colocando-a como um deslocamento do formar como solução de problemas que anima a invenção de problemas no campo da formação de professores (Dias, 2010, p.4).

Dessa maneira, multiplicaremos o nosso campo problemático por entendermos que “multiplicidades são rizomáticas e denunciam pseudomultiplicidades arborescentes” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 23). Assim, nossas microintencionalidades são:

- 1) Mediar com a SEMED *espaçostempos* de formação inventiva com professoras de bebês e de crianças pequenas;
- 2) Compor momentos de escutas sensíveis para as narrativas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES, buscando compreender como (re)produzem os signos artísticos e as aprendizagens inventivas que atravessam os *espaçostempos* de suas escolas e salas de aula, por meio dos processos de subjetivação envolvidos;
- 3) Produzir coletivamente um produto educacional como registro visual e textual (um livro ilustrado) com narrativas protagonizadas pelas cartografias mapeadas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES.

Nesse percurso, no qual buscamos desenvolver um olhar cartográfico, inspirados por Kastrup (2015, p. 9), que afirma que “a cartografia surge como um princípio do rizoma”, é crucial destacar que, para que a formação inventiva aconteça, é preciso provocar encontros das professoras com a arte, a literatura, a dança, a música e outros signos artístico, como forma de produção de subjetividade. Contudo, é importante ressaltar que, se entendermos a aprendizagem como transmissão de informações, não será possível ensinar, pois a arte não se resume a uma informação. Devemos criar condições para que as experiências com os signos das artes aconteçam. Nessa cartografia, na qual vamos mapeando os nossos territórios, Kastrup (2015, p. 9) afirma: “nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia”. Somente assim é possível ensinar por meio da arte, entendendo-a como

uma atividade na qual compartilhamos experiências ou sustentamos um campo de problematizações.

Assim, esta pesquisa se soma a outras que se lançam numa jornada de investigação sobre a *formação inventiva* (Dias, 2012; Kastrup, 2007), com o foco nas interações entre as professoras de *bebês e de crianças bem pequenas*³ (Tebet, 2019) – as intercessoras desta pesquisa, que atuam nos grupos 1, 2 e 3⁴ no município de Viana/ES. Destacamos que este momento inicial é fundamentado em autores como Barros e Kastrup (2015), Carvalho (2001), Dias (2012), Deleuze (1995), Ferraço (2009), Guattari (1995), Kohan (2010), Kastrup (2015), Larrosa (2011), Rodrigues (2015) e Sacristán (2000), buscando compreender as práticas formativas das professoras com bebês e crianças bem pequenas, tornando visíveis os processos inventivos no campo da formação da Educação Infantil.

Nesse contexto, o texto da presente dissertação é composto por oito capítulos. Iniciamos com o capítulo *O encontro com a pesquisa*, que se configura como um memorial do percurso acadêmico e profissional do pesquisador, destacando a motivação para este estudo. Apresentamos as questões e os objetivos da pesquisa, situando o leitor nos aspectos abordados ao longo do texto. No primeiro capítulo, apoiados em Kastrup (2009), apresentamos considerações sobre *Primeiro pouso: Viana/ES e suas infâncias*, *Segundo pouso: Viana/ES e seus currículos* e o *Terceiro pouso: Viana/ES e suas formações*, onde trazemos os *pousos* como o lugar da infância, do currículo e da formação das professoras no município de Viana/ES.

O segundo capítulo cartografa um percurso histórico com o referencial teórico dividido em dois atos conceituais: *Infância, experiência e invenção* e *Professoras das infâncias: entre os rizomas da invenção na formação continuada*. Esses atos conceituais destacam as questões da infância, da invenção, do currículo e da formação, apresentando alguns marcos que configuraram o percurso histórico da formação inventiva na Educação Infantil.

O terceiro e o quarto capítulo abordam o contexto metodológico dividido em duas partes, com os títulos *Contextualização do território cartografado e Metodologias para*

³Uma vez que o presente estudo aborda a educação de bebês e de crianças bem pequenas, é fundamental delimitar o que se comprehende por esses termos. Conforme Tebet (2019), uma importante referência na Sociologia da Infância e nos estudos sobre bebês, as crianças bem pequenas são geralmente compreendidas na faixa etária de 0 a 3 anos. Essa categorização, amplamente aceita no campo da Educação Infantil, destaca as especificidades do desenvolvimento e das necessidades dessa fase, que demanda olhares e práticas pedagógicas distintos das crianças maiores.

⁴Na creche, são atendidas crianças de 9 meses a 3 anos e 11 meses e 29 dias.

inventar cartografias de currículos e formações docentes, respectivamente, inspiradas em nossa abordagem cartográfica com Kastrup (2009). Esses capítulos delineiam as linhas que traçam o nosso percurso metodológico e o cenário em que a pesquisa foi realizada, o Centro de Formação de Professores do Município de Viana/ES, onde direcionamos o nosso olhar de aprendiz de cartógrafo (Kastrup, 2009) para as 120 horas de formação continuada das professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil. Esse movimento cartográfico, como recurso metodológico, auxiliou no acompanhamento dos processos *formativos inventivos* (Dias, 2012) nos momentos de *territorialização* e de *desterritorialização* (Deleuze; Guattari, 1995).

O quinto capítulo é composto de duas seções, intituladas de *Entre formações, currículos e invenções: a invenção com o corpo coletivo de pesquisa* e *O zoom óptico e o zoom digital*, que apresentam um referencial teórico que foi mapeado por meio de pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na tentativa de cartografar (Kastrup, 2008) os trabalhos com os descriptores nos seguintes campos: *formação inventiva, currículo da Educação Infantil e formação continuada de professores da Educação Infantil*. O objetivo desse capítulo é discutir alguns paradigmas da formação continuada das profissionais da Educação Infantil, sobretudo nos últimos dez anos, e alguns possíveis caminhos para se *fazer pensar* na formação continuada no contexto atual no campo da educação.

O sexto capítulo se chama *Por seres tão inventivos, tempo, tempo, tempo, tempo: Chrónos, Kairós e Aíón*. Nele realizamos problematizações em torno das infâncias, dos rizomas, dos processos formativos e do *tempo*, apostando no tempo em devir, considerando os acontecimentos e os atravessamentos provocados pela força da experiência que irrompe a normalidade e a mesmice.

No sétimo capítulo, apresentamos um olhar cartográfico sobre o produto educacional, dividido em duas seções: *Território das invenções: cartografias dos encontros formativos com professoras da Educação Infantil* e *Signos artísticos: cartografias de uma formação com as professoras da Educação Infantil do município de Viana/ES*. Nesse capítulo, mapeamos e desenvolvemos o produto educacional fundamentados nos conceitos de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995) e de cartografia (Kastrup, 2012), centrados na formação das 82 professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil que aceitaram participar do produção coletiva de um registro visual e textual (um livro ilustrado) como produto educacional final desta pesquisa.

Por fim, no oitavo e último capítulo, intitulado de *Considerações flutuantes*, trazemos

as considerações finais, apostando que o encontro com as professoras, as aprendizagens e os signos artísticos (Deleuze, 1987) entre e com os bebês e as crianças bem pequenas potencializam a formação inventiva das professoras da Educação Infantil do Município de Viana/ES.

Sendo assim, nessa tessitura, cruzamos as experimentações com os signos artísticos (Deleuze, 1987), com a filosofia da diferença (Deleuze, 1994), com os rizomas (Deleuze; Guattari, 1995) e a cartografia (Kastrup, 2012), buscando percorrer a invenção de novos sentidos estéticos, éticos e políticos presentes nas formações continuadas das professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil. Destacamos que, entre limitações e acertos, apostamos na arte como dimensão crucial na *formação inventiva de professores*, pois tal atitude representa uma aposta capaz de transformar o obstáculo em invenção. Ao apostarmos na arte, apostamos na criação de práticas que promovem a problematização para transformações pessoais e do mundo.

Após apresentar o percurso acadêmico-profissional, os caminhos que levaram ao encontro com a pesquisa e termos nos debruçados sobre Kastrup (2009), o primeiro capítulo destaca os *pousos* (Kastrup, 2009) como o lugar da infância, do currículo e da formação das professoras no município de Viana/ES.

Configurado como o terceiro maior em extensão territorial na Região Metropolitana da Grande Vitória, o município de Viana-ES, apresenta uma complexa e rica composição histórico-cultural, que se iniciou com a ocupação dos territórios dos povos originários. Habitada, antes da invasão europeia, pela tribo dos Puris, a região foi palco de um choque de culturas quando os portugueses, movidos pela busca por ouro, seguiram pelo Rio Jucu e se estabeleceram em terras já habitadas. A fusão forçada e a subsequente imigração de alemães, italianos e açorianos, a partir de 1813, moldaram uma dinâmica social marcada pela sobreposição de narrativas e pela invisibilização das culturas ancestrais. Com uma geografia predominantemente rural, a economia de Viana é impulsionada pela indústria e comércio, mas a base agropecuária, iniciada com a exploração do território, ainda abastece a região. É neste cenário multifacetado, onde se encontram vestígios tanto da resistência indígena quanto das transformações impostas pelos colonizadores. A compreensão desse tecido social, cultural e econômico é fundamental para analisar os processos formativos, uma vez que as práticas pedagógicas e as propostas de formação continuada de professores emergem e se relacionam

diretamente com as particularidades e as necessidades específicas deste território, sendo o lócus privilegiado para a cartografia desta pesquisa.

1.1 PRIMEIRO POUSO: VIANA/ES E SUAS INFÂNCIAS

Nesta seção, a nossa atenção está voltada para os movimentos das infâncias e das crianças, assim como para as *aprendizagens inventivas*⁵ (Kastrup, 2009) produzidas com elas. Entre as cartografias tecidas, é interessante destacar algumas variedades da atenção do pesquisador-cartógrafo, como o rastreio, o toque, o pouso e o reconhecimento atento (Kastrup, 2015). Assim, ao longo da pesquisa, mantivemo-nos atentos principalmente ao toque, pois a partir da sensibilidade ao toque “[...] a cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação” (Kastrup, 2009, p. 43).

Para Kastrup (2001, p. 17), a aprendizagem inventiva é, antes de tudo, “uma experiência de problematização”. Diferente da mera aquisição de saber, aqui somos forçados pelos encontros com os signos, que nos impõem pensar de outras maneiras, *pensar de forma violenta* ou ser *forçado a pensar*, o que está intrinsecamente ligado ao encontro com os signos. Dessa maneira, vai se tecendo uma circularidade criadora entre problema e solução no plano da subjetividade, reinventando a si e ao mundo

À vista disso, a nossa aposta se deu na atenção do pouso, apoiados no livro *Pistas do método da cartografia*, de Kastrup (2015). A autora nos ajuda quando define que “o gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. A atenção muda de escala” (Kastrup, 2015, p. 43).

Ao pousarmos no território da equipe técnica e pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Viana/ES, o pouso funcionou como um *zoom* (Kastrup, 2007), facilitando a cartografia das reuniões, os diálogos e a elaboração e a construção de documentos oficiais que regem o município. Ao cartografarmos junto à Gerência da Educação Infantil, percebemos que o trabalho pedagógico está adquirindo uma nova ótica, pois ali, aos poucos, a gerência vem conquistando reconhecimento e ganhando uma dimensão mais ampla de seu trabalho pedagógico. O município se destaca por englobar todas as especificidades do

⁵Na perspectiva de Kastrup (2001), a aprendizagem inventiva é, sobretudo, a invenção de problemas e uma experiência de problematização, distinta da mera aquisição de saber ou da solução de problemas pré-existentes.

desenvolvimento infantil, contendo 16 Centros de Educação Infantil (CMEI), atendendo crianças de 9 meses a 5 anos e 11 meses, com um total de mais de 5 mil alunos, contribuindo, portanto, para a construção e o exercício da cidadania por meio da garantia, do acesso e da permanência dos bebês, das crianças bem pequenas e das crianças pequenas na Educação Infantil.

Figura 8 – CMEI José Chegas recém-inaugurado



Fonte: site da Prefeitura de Viana/ES (2024).

Figura 9– Equipe CMEI



Fonte: site da Prefeitura de Viana/ES (2024).

Em 2024, o quadro de profissionais da Educação Infantil do município de Viana/ES é composto por 27 docentes no grupo 1, 40 docentes no grupo 2, 44 docentes no grupo 3, 64 docentes no grupo 4, 62 docentes no grupo 5, 43 professores de Educação Física, 28

professores de Arte, 33 professores de temas transversais⁶ e 196 assistentes de Educação Básica. Esses profissionais estão distribuídos nos 16 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), localizados em diferentes bairros da cidade, tanto na zona rural quanto na zona urbana de Viana/ES. Os centros são bem planejados, especialmente no que diz respeito aos espaços físicos e materiais pedagógicos. Em sua maioria, contam com áreas arborizadas, com terra e vegetação, possibilitando que os elementos da natureza também se tornem territórios de aprendizagem, brincadeira e experimentação na Educação Infantil.

Nesse pouso, também nos interessa a relação entre as infâncias, as crianças e as aprendizagens inventivas produzidas no município, que são essencialmente traduções dos signos que se movem em meio à vida escolar. Deleuze (1987), em *Proust e os Signos*, provoca-nos com a atenção para os signos artísticos que potencializam a experimentação de outras dimensões estéticas. Para o autor, há uma relação entre os signos, o pensamento e a criação. Ele afirma que “O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; [...] O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira” (Deleuze, 1987, p. 96).

Forçados por Deleuze (1987), movidos pelos signos e pelos objetos e em diálogo com a Gerência da Educação Infantil, fica enfatizado que o cuidar e o educar são ações indissociáveis, deixando evidente a função do Estado e da família, em uma nova concepção de infância ancorada no texto da Lei nº 1.874, de 18 de dezembro de 2006, do Sistema Municipal de Ensino do Município de Viana/ES. Além disso, a lei reforça a importância da cooperação e da colaboração entre os entes federados (União, Estados e Municípios) para garantir uma educação pública e de qualidade. Ela estabelece que o Município deve garantir a universalização da matrícula para bebês e crianças bem pequenas de 0 a 3 anos em creches, além de assegurar o acesso e a permanência na escola para todos os diversos cidadãos vianense, como os povos indígenas, quilombolas, do campo e pessoas com deficiência. Em seu 5º artigo, a normativa prevê que o “dever do Município com a educação escolar pública é efetivado mediante a garantia de: atendimento gratuito em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI’s) às crianças de 9 meses a 5 anos e 11 meses, respeitando a data base de 30 de março” (Viana, 2006, p. 15).

⁶Temas Transversais é uma disciplina que trabalha com a elaboração e a execução de projetos temáticos, como por exemplo *Educação ambiental*. Vale ressaltar que a disciplina foi criada para que o professor regente tivesse mais dois PLs semanais, o que facilita para que o professor tenha cinco planejamentos em um dia específico.

Voltamos a nossa atenção ao *pouso* (Kastrup, 2009) desta seção como um gesto que indica a percepção, seja ela do rastreio, do toque, do próprio pouso ou do reconhecimento atento (Kastrup, 2015), realizando uma parada em que o campo perceptivo se fecha, numa espécie de *zoom* (Kastrup, 2009). Com essa parada um novo território se forma e o campo de observação se reconfigura. A nossa atenção de cartógrafo, nesse momento, muda de escala.

Assim, o *zoom* aqui não se limita apenas ao foco, pois quando pousamos a nossa atenção em algo, isso requer uma habitação específica daquele espaço-tempo (Kastrup, 2007). Foi em uma dessas habitações aqui tecidas que nos foi apresentado o mapa organizacional da Educação Infantil do município de Viana/ES, dividido em duas fases: creche e pré-escola, de acordo com os critérios estabelecidos para a efetivação de matrículas/corte etário:

Quadro 1 – Organização do atendimento da Educação Infantil

| MAPA ETÁRIO DO ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL | |
|--|---|
| Na creche, são atendidas crianças de 9 meses a 3 anos e 11 meses e 29 dias, organizadas em: | |
| GRUPO | IDADE |
| 1 | (bebês de 9 meses a 1 ano e 11 meses e 29 dias) |
| 2 | (crianças bem pequenas de 2 a 2 anos 11 meses e 29 dias) |
| 3 | (crianças bem pequenas de 3 a 3 anos 11 meses e 29 dias) |
| Na pré-escola, são atendidas crianças de 4 e 5 anos, organizadas em turmas em: | |
| 4 | (crianças pequenas de 4 anos a 4 anos e 11 meses e 29 dias) |
| 5 | (crianças pequenas de 5 anos a 5 anos e 11 meses e 29 dias) |

Fonte:elaboração própria.

Evidenciamos que o atendimento da Educação Infantil ocorre de maneira parcial e integral, com jornada de no mínimo cinco horas diárias, dividida nos turnos matutino e vespertino. Dois Centros Municipais de Educação Infantil oferecem atendimento em tempo integral, com jornada igual ou superior a oito horas diárias.

Após o nosso primeiro *pouso* (Kastrup, 2015), movimentos de aproximação foram aqui cartografados (Kastrup, 2015) e posteriormente integraram os nossos encontros com as professoras e os seus *saberesfazeres* nas formações continuadas. Assim, habitamos o território de *Viana/ES e suas infâncias*, sendo movidos por inquietações que deslocaram os *nossos corpos* (Carvalho, 2019) na composição de um corpo coletivo que envolve esta pesquisa. Seguimos para o nosso *Segundo pouso*: *Viana/ES e seus currículos rizomáticos*, apoiados em Carvalho (2019, p. 44), pois “não somos um corpo vazio, estamos em relação plural com o mundo externo”.

1.2 SEGUNDO POUSO: VIANA/ES E SEUS CURRÍCULOS

Em nosso segundo *pouso* (Kastrup, 2015), fomos provocados a voltar a nossa atenção para o Referencial Curricular de Viana, no sentido de acompanhar processos (Kastrup, 2015). Esse movimento foi tecido por meio da participação em Grupos de Trabalhos e Estudos constituídos por dois ou três técnicos de cada Gerência que compõe a Subsecretaria Pedagógica. Segundo Kastrup (2015, p. 39), no “caso da cartografia, a mera presença no campo de pesquisa expõe o cartógrafo a inúmeros elementos salientes, que parecem convocar a atenção”.

Figura 10 – É pra Já: Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES (1)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 11 – É pra Já: Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES (2)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

Esse pouso ocorreu no mês de abril de 2024, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES. Durante esses encontros, o currículo do município foi discutido e

concebido como uma proposta de trabalho contextualizada ao seu tempo. Destacamos aqui o conceito de *tempo Chrónos*, trazido por Kohan (2010), que nos ajuda a refletir sobre o tempo cronológico, aquele que marca a sucessão linear dos acontecimentos. É nesse tempo que o currículo estava sendo elaborado, considerando as especificidades históricas, culturais e inventivas, permeado pelos valores, princípios e singularidades locais e regionais.

O documento curricular de Viana/ES foi defendido por não ter a pretensão de ser estático e por ser tecido conforme às transformações do tempo *Chrónos*, sendo assim um documento em constante processo de (re)construção, baseado em conhecimentos essenciais previamente selecionados e (re)pensados por professores e pelas equipes técnicas e pedagógicas.

A orientação curricular que vem sendo operada no momento pós-pandemia é o uso do documento curricular oficial, fazendo uma aposta no *tempo Kairós* (Kohan, 2010), uma vez que essa normativa foi elaborada em 2020 com a participação dos docentes, durante o período de isolamento social. Até os dias de hoje, em 2025, o documento vem sendo (re)pensado e praticado com os bebês, as crianças e os demais estudantes, professores e gestores, que vão dando pistas de como esse texto deve ser *pensadopraticado*.

Ao percebermos essas redes de operações que influenciam as práticas pedagógicas, seja na elaboração ou nos usos do documento oficial, notamos as conexões tecidas no cotidiano como produtoras de currículos em redes, o que “[...] implica pensar o conhecimento e a aprendizagem a partir de agenciamentos coletivos que se produzem em meio à multiplicidade e a processos de relações não hierárquicas inseridas no cotidiano escolar” (Ferraço; Carvalho, 2012, p.145).

Com o movimento aqui cartografado de nos debruçarmos sobre o currículo, destacamos um fragmento do documento oficial curricular de Viana/ES, na tentativa de apontar quais os conhecimentos essenciais descritos em seu texto da Educação Infantil. A *arte, a invenção e a criação* (Deleuze, 1987) são postas como uma diversidade de saberes e de experiências que evidencia o caráter social e político dos usos dessas práticas:

Ao longo da Educação Infantil, os alunos devem expandir seu repertório e ampliar suas práticas artísticas, por meio da reflexão sensível, imaginativa e crítica sobre os conteúdos artísticos e seus elementos constitutivos e também sobre as experiências de pesquisa, invenção e criação. Para tanto, é preciso reconhecer a diversidade de saberes, experiências e práticas artísticas como modos legítimos de pensar, de experienciar e de fruir a Arte, o que coloca em evidência o caráter social e político dessas práticas (Viana, 2020 p. 481).

Com isso, fica evidente que o documento curricular oficial do município de Viana/ES tem como premissa fazer uso dos *signos* artísticos. Ao fazermos essa aposta em Deleuze (1987, p. 4), afirmamos que “aprender diz respeito essencialmente aos signos” e reiteramos que esse aprender é a todo momento atravessado por afetos. A relação entre os signos e a proposição do aprender do filósofo focalizam tais signos artísticos na medida em que a própria arte envolve uma afetação, conectando-se a algo que é sensível.

Ao levarmos essa afetividade para a pluralidade cultural e curricular, tecida pelos seus *sujeitos praticantes* (Certeau, 1994) que compõem os *espacos tempos* de cada unidade de ensino, é possível sentir as suas potências nos modos de experimentar, de experienciar e de praticar os currículos, as culturas e os cotidianos escolares defendidos por Ferraço (2009, p. 7):

[...] as pesquisas por nós desenvolvidas têm evidenciado que os sujeitos praticantes das escolas produzem diferentes maneiras de experimentar-problematizar os currículos oficiais em meio aos múltiplos processos de usos, negociações, traduções e mímicas, o que nos tem levado a aprofundar nossas leituras dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais.

Ao tomarmos como base o *pouso* (Kastrup, 2015), abre-se uma espécie de *zoomem* que fica exposto que o currículo oficial de Viana/ES assume um conjunto de ações e de prioridades adequado ao seu *tempo* (Kohan, 2010), visando a melhoria na qualidade da aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma rede de sentidos tecida pelos praticantes que compõem o mosaico das escolas, articulando a cultura ao currículo (Ferraço, 2009). Isso tem nos mostrado os limites e as análises que por vezes dicotomizam esses documentos, como *escola/sistema, prática/política, micro/macro, dentro/fora*, entre outras denominações.

Nesse sentido, ao finalizarmos o nosso segundo pouso, compreendemos que todas as discussões em torno do currículo oficial de Viana/ES são de extrema relevância para esta pesquisa, pois há uma hegemonia na noção de cultura e de currículo (Ferraço, 2009) nas escolas que visa captar a atenção do pesquisador-cartógrafo por meio do rastreio, do toque, do pouso e do reconhecimento atento (Kastrup, 2015), para que possamos abordar as questões relacionadas aos currículos que produzimos aqui. Seguimos então para o nosso *Terceiro pouso: Viana/ES e suas formações*, “fazendo vazar toda e qualquer possibilidade de um significado fixo ou de um determinismo conceitual” (Ferraço, 2017, p. 535).

1.3 TERCEIRO POUSO: VIANA/ES E SUAS FORMAÇÕES

O terceiro *pouso* realizado teve como objetivo conferir “[...] um ritmo ao pensamento e a atenção desempenha aí um papel essencial” (Kastrup, 2007, p. 35). Esse pouso foi tecido com a Gerência de Formação e Avaliação Educacional do Município de Viana/ES, explicitando que a formação continuada dos profissionais se desenvolve a partir de três princípios orientadores.

Os princípios apresentados derivam da experiência de *acompanhar processos*, conforme descrito por Kastrup (2015), em diálogos cartográficos, reuniões e documentos tecidos durante a construção do Referencial Curricular de Viana/ES na formação continuada não presencial⁷ que ocorreu durante o ano de 2020. Após os encontros mencionados, foram definidos os princípios que orientam a formação continuada. Esses princípios são (Viana, 2020, p. 34):

I –Dialogicidade: será desenvolvida pela constante postura de escuta realizada em cada formação. Um esforço de nos colocarmos no lugar do outro e, assim, abrir um caminho para o diálogo e empatia. Tal postura é o que garante a possibilidade de desenvolvimento conjunto da política pública de formação continuada no Município. A noção de dialogicidade, presente na obra de Paulo Freire (1987), é o que permite compreender o mundo como aquilo que articula de um lado as visões pessoais e, de outro lado, a totalidade significativa na qual essas visões particulares estão presentes. Desse modo, não temos uma existência fechada em nós mesmos, em nossa subjetividade, pois o mundo é sempre compartilhado. Afinal, a existência humana acontece em meio a totalidade de sentido no tempo histórico em que vivemos.

II –Horizontalidade: a dialogicidade é o que abre espaço para o princípio de horizontalidade. Somente a partir da compreensão de que compartilhamos os sentidos e as interpretações do mundo e, desse modo, compartilhando-o, é que se torna possível a compreensão de estarmos no processo de formação dialogando com iguais, com pessoas que comungam do mesmo espaço de trabalho, que é a educação. Diante disso, é decisivo avançar na política pública da educação municipal, respeitando os papéis, bem como as responsabilidades institucionais de cada ator dentro desse processo.

III –Condição humana inacabada: que se dá pelo fato de sermos seres incompletos. Por esse motivo, justifica-se a nossa necessidade das formações continuadas, a fim de que, enquanto docentes, estejamos cada vez mais conscientes do nosso papel na humanização dos estudantes.

Entre os movimentos aqui tecidos, tomamos como base Kastrup (2014, p. 11) quando a autora afirma que a cartografia é “um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude”. Nessas experimentações, foram apresentados dois

⁷Devido à pandemia da Covid-19, a formação ocorreu de maneira remota.

pressupostos para a elaboração das ementas das formações continuadas do município. O primeiro diz respeito à matriz de saberes que se articulam com as competências para a sustentabilidade – usos das ODS⁸. O segundo deve tomar como referência a relação entre os conceitos norteadores municipais, as aprendizagens, os currículos e as avaliações prescritas nos documentos oficiais curriculares.

Entre tantos rizomas nesse encontro sobre a formação, apoiamo-nos em Gallo (2008, p. 76) quando ele afirma que o rizoma não pode ser pensado enquanto unidade, pois “não há um rizoma, mas rizomas”. Entre esses rizomas, articulados aos documentos oficiais curriculares do município de Viana/ES, a oferta dos cursos de formação continuada em serviço com a carga horária de 120 horas ocorre conforme o calendário anual de formação, disponibilizado via documentos de comunicação interna enviados para as unidades de ensino.

Esses encontros acontecem nos dias e nos horários em que as professoras têm cinco planejamentos em um único dia, garantindo o seu acesso e a permanência na formação. Vale destacar que esse dia com cinco planejamentos que o docente possui foi garantido a partir da política de formação municipal e da criação da disciplina de temas transversais, o que possibilitou o aumento de cinco para sete planejamentos semanais, o que garante um dia específico de planejamento, assegurando que os alunos tenham aula mesmo nos dias de formação continuada dos professores regentes das turmas. Dessa forma, a formação em serviço fica como atividade obrigatória, conforme a organização no Quadro 2 adiante:

Quadro 2 – Quadro de atividades da formação

| Dias da semana | Segunda-feira | Terça-feira | Quarta-feira | Quinta-feira | Sexta-feira |
|----------------------------|--------------------|-----------------|-----------------|--------------|-------------|
| Disciplina de planejamento | Temas transversais | Grupos 1, 2 e 3 | Educação Física | Grupos 4 e 5 | Arte |

Fonte: elaboração própria.

Ao pousarmos a nossa atenção nos temas das formações do ano de 2024, identificamos aqui o *pouso* como escolha pela cartografia, que se articulou com os estudos da filosofia da diferença, pousos que vão se tecer “[...] através dos olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gostos e ritmos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 60).

Assim, conforme Rodrigues (2015, p. 29), fez-se necessário traçar novas possibilidades de investigação, “para além do paradigma da representação e da reprodução do

⁸Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são 17 objetivos ambiciosos e interligados e 169 metas de ação global a serem alcançados até o ano de 2030, que tratam dos principais desafios de desenvolvimento enfrentados pelas pessoas no Brasil e no mundo.

mesmo”. Dessa forma, foi criada uma dimensão estratégica, permitindo abordar temas que são previamente definidos pelas Gerências da Secretaria Municipal de Educação e pelos professores, que responderam um formulário no último encontro formativo do ano anterior, em 2023. A seguir, o Quadro 3 apresenta os temas das formações para o ano de 2024.

Quadro 3 – Temas previstos para a formação 2024

| TEMAS PREVISTOS | |
|---|---|
| 1º ENCONTRO: SAÚDE MENTAL E BEM-ESTAR NO CONTEXTO ESCOLAR | 5 HORAS |
| 2º ENCONTRO: PRÁTICAS EM SALA DE AULA: METODOLOGIAS ATIVAS | 5 HORAS |
| 3º ENCONTRO: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: COMO INICIAR UMA CULTURA ANTICAPACITISTA NA ESCOLA? | 5 HORAS |
| 4º ENCONTRO: EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO REFERENCIAL CURRICULAR DE VIANA: ODS | 5 HORAS |
| 5º ENCONTRO: EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CULTURA DOS POVOS INDÍGENAS | 5 HORAS |
| 6º ENCONTRO: SEMINÁRIO DE BOAS PRÁTICAS | 5 HORAS - OUVINTE 30 HORAS - APRESENTADOR |
| 1ª ATIVIDADE ASSÍNCRONA | 30 HORAS - PRÁTICAS EM SALA DE AULA: METODOLOGIAS ATIVAS |
| 2ª ATIVIDADE ASSÍNCRONA | 30 HORAS - EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO REFERENCIAL CURRICULAR DE VIANA: ODS |
| TOTAL: 120 HORAS | |

Fonte: elaboração própria.

O Quadro 3 se apresenta como um rizoma cartografado e não como um mapa pronto e acabado. É um caminho, um guia para ser explorado no campo da formação continuada. De acordo com Deleuze e Guattari (2000, p. 32),

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma refere-se a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga.

Sendo assim, a cartografia aqui tecida permite diferentes interpretações, múltiplas entradas, saídas e caminhos a serem seguidos, pois os rizomas são como linhas de fuga que nos convidam a ir além do que é conhecido e previamente seguro, desafiando a desbravar novos e desconhecidos caminhos (Deleuze; Guattari, 2000). Entre os diferentes rizomas

tecidos e com o objetivo de conciliar teoria e prática, apresentamos como se organiza a metodologia dos encontros formativos do município de Viana/ES.

Quadro 4 – Organização metodológica dos encontros formativos de 2024

| | |
|-----------------------------------|---|
| Encontros presenciais | Espaço para o debate e o aprofundamento de conteúdos pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, mantendo o pressuposto da formação continuada. |
| Atividades semipresenciais | Módulos que abordam temas que fornecem aos profissionais da rede um momento de reflexão sobre a sua prática educativa e, ao mesmo tempo, consigam conciliar os assuntos com propostas de atividades pedagógicas. |
| Seminário de boas práticas | Espaço-tempo de conciliação entre teoria e prática. O seminário deve ser um momento de conclusão das formações em que, por meio de uma organização metodológica, se possa garantir uma dinâmica de debate, de socialização e de reflexão das práticas e dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos durante o ano letivo nas unidades de ensino. |

Fonte: elaboração própria.

Após a apresentação da organização metodológica dos encontros formativos de 2024, inquietamo-nos com algumas perguntas: como o movimento formativo assíncrono acontece? Como as professoras aceitam as atividades? Há invenção na realização dessas atividades? Não nos comprometemos a trazer respostas prontas, assim como Kastrup (2015). Quando cartografarmos os seis encontros formativos, fomos afetados pelo *rastreio*, pelo *toque*, pelo *pouso* e pelo *reconhecimentoatento*. Fechando um pouco mais o *zoom* nos encontros formativos, vamos aqui tecer possíveis problematizações.

Ao finalizarmos o nosso terceiro pouso, é compreensível que a cartografia (Kastrup, 2012) aqui apresentada foi uma possibilidade de traçar linhas de fuga e de abrir fissuras nos modelos fechados e tradicionais de pesquisas em formações continuadas, com a organização de *espacostempos* formativos com os docentes, nos quais questões emergentes das práticas pedagógicas possam ser compartilhadas, problematizadas, revisitadas e ressignificadas. É como Alves (2015, p. 136) nos sinaliza ao afirmar que “tocando as coisas e pessoas e [...] [se] deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade é coloca a cada ponto do caminho diário”.

Diante desses rizomas, o que esteve em jogo é a relevância deste estudo para a formação continuada, que não tem por objetivo se produzir na generalidade e na totalidade, mas sim numa singularidade no mais elevado grau, numa potência intensiva, uma *força viva* (Kohan, 2004). Apoiamo-nos também em Imbernón (2009, p.78), que afirma que a “formação deve passar da ideia de ‘outros’ ou ‘eles’ para a ideia de ‘nós’”.

Portanto, aposta-se no desejo de produzir outros modos de se *fazer pensar* a infância, os currículos e as formações continuadas como uma comunidade de afetos (Carvalho, 2009), considerando também as aprendizagens inventivas, como na obra *A invenção de si e do mundo* (Kastrup, 1999). Assim, apostamos na formação inventiva, pois “se alia à pesquisa-intervenção e à cartografia, intensificando a ruptura com modos tradicionais de pesquisa e ampliando as bases teórico metodológicas das pesquisas participativas, surgindo como proposta de atuação transformadora nas políticas” (Dias, 2012, p. 30).

Estamos cientes de que a formação inventiva a todo momento nos desafia a “lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita” (Dias, 2012, p. 30), provocando-nos a propor uma pedagogia mais sensível às diferenças e sendo atentos aos movimentos, aos atravessamentos, “aos afetos que pedem passagem” (Rolnik, 2007, p. 42).

Dessa forma, seguimos para o nosso próximo pouso, o referencial teórico, dividido em duas partes: *Infância, experiência e invenção* e *Professoras das infâncias: entre os rizomas da invenção na formação continuada*, na tentativa de expandir o nosso campo problemático, movidos pela força dos signos ao acaso dos nossos encontros.

ERA O QUE QUERIA SER,⁴³ POR QUE, UM SONHADOR



2 INFÂNCIA, EXPERIÊNCIA E INVENÇÃO

A partir do nosso campo problemático (*como o compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil no município de Viana/ES?*), buscamos nesta seção problematizar a concepção de infância, de invenção, de currículo e as suas influências nas formações continuadas. Para isso, convidamos autores como Deleuze e Guattari (1987, 1997), Dias (2012), Ferraço (2005), Kastrup (2012), Kohan (2005) e Tebet (2019). Juntos, ao resgatarmos as nossas memórias, vamos produzir sentidos outros que extrapolam o previsto e reconfiguram o tempo e os resultados mensuráveis.

De início, é preciso ativar as nossas zonas de lembranças (Rodrigues, 2015), percebendo que a história da Educação Infantil no Brasil é um campo rico e ao mesmo tempo complexo, marcado por mudanças significativas na forma como os bebês e as crianças bem pequenas são percebidos e atendidos na Educação Básica. É importante rememorarmos que, por muito tempo, as primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas não tinham um caráter educacional, mas sim assistencialista e higienista, com foco somente em vigiar e nos cuidados básicos das crianças. Geralmente, ficavam nesses espaços filhos de mães trabalhadoras ou em situação de vulnerabilidade, com uma única preocupação: a sobrevivência e a saúde infantil. Não se pensava ou se discutia o desenvolvimento integral das crianças.

Foi no final do século XIX e no início do século XX que surgiram as primeiras creches e jardins de infância, inicialmente ligados a iniciativas religiosas, empresariais ou filantrópicas. As creches atendiam principalmente crianças de famílias de baixa renda, enquanto os jardins de infância, por terem professoras formadas com o antigo magistério, eram mais acessíveis às classes sociais mais abastadas. Essa dualidade já evidenciava uma das primeiras desigualdades no campo da educação, aqui se tratando da concepção da oferta de atendimento, em que para os mais pobres estava reservado o cuidado e para os mais ricos destinava-se à educação.

As marcas de um passado assistencialista são profundas e ainda reverberam nos dias de hoje. A ideia de que a Educação Infantil é um *depósito* de crianças ou que a sua função principal é apenas cuidar enquanto os pais trabalham é um resquício de uma fase histórica dessa etapa. Por décadas, as crianças eram vistas como um adulto em miniatura, sem necessidades específicas ou particularidades de desenvolvimento que exigissem uma

abordagem pedagógica diferenciada. A Educação Infantil nessa época era frequentemente desvinculada do sistema educacional formal e carecia de reconhecimento e de regulamentação adequada.

Para que mudanças nesse cenário acontecessem, foi criado um território de disputas em torno do reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Por exemplo: movimentos sociais, feministas e de educadores começaram a questionar a lógica assistencialista e a reivindicar que a criança fosse vista como um indivíduo pleno, com direito à educação, ao brincar, à cultura e ao desenvolvimento em todas as suas dimensões. Ao longo dos anos, podemos observar que essas lutas culminaram em marcos legais importantes que regem a Educação Infantil hoje, como demonstra o Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 – Marcos legais da Educação Infantil

| | |
|---|--|
| Constituição Federal de 1988 | Representou um divisor de águas ao reconhecer a Educação Infantil (creche de 0 a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos) como primeira etapa da Educação Básica e como um direito da criança e dever do Estado e da família. Essa foi uma conquista importante, que distanciou a Educação Infantil da esfera da assistência social, inserindo-a definitivamente no campo da educação. |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) | Reforçou a concepção da criança como sujeito de direitos, garantindo-lhe proteção integral e prioridade absoluta. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 | Consolidou a Educação Infantil na estrutura educacional brasileira, estabelecendo as suas finalidades e passando a responsabilidade de sua oferta para os municípios. |
| Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016) | Reforçou a prioridade das políticas públicas para a primeira infância, promovendo uma visão integral do desenvolvimento infantil e a corresponsabilidade entre família, sociedade e Estado. |

Fonte:elaboração própria.

Como é possível notar, apesar da crescente dos marcos legais, conquistas inegáveis na legislação e na afirmação sobre a importância da Educação Infantil, ainda há muitos desafios a serem superados: a formação e a valorização dos profissionais, a universalização do acesso, à adequação de espaços físicos, a garantia de qualidade e a superação da visão meramente assistencialista são algumas das batalhas diárias. A luta pelo reconhecimento pleno das crianças como sujeito de direitos, com toda a sua singularidade e potência, e a implementação de práticas pedagógicas que efetivamente as contemplem continuam sendo o motor para uma Educação Infantil com cada vez mais significado para os nossos bebês e crianças bem pequenas em todo o território brasileiro.

O que vemos ao longo da história, por muito tempo, é que as crianças foram figuras invisibilizadas, possuindo um papel secundário ou sendo tratadas como adultos em miniatura e sem voz. As suas vivências, culturas e modos de ser foram frequentemente ignorados ou subestimados, transformando-as em meros objetos de cuidado ou de preparação para a vida adulta, não sendo consideradas como sujeitos plenos, com as suas próprias subjetividades e particularidades. Essa invisibilidade histórica das infâncias é um ponto crucial que precisa ser problematizado, pois ela influencia a forma como as instituições e a sociedade lidam com os bebês e as crianças bem pequenas, refletindo nos modelos que nem sempre reconhecem a sua complexidade e os seus direitos de ser e estar no mundo.

Avançando um pouco e trazendo os teóricos que escolhemos para potencializar a nossa pesquisa, o que vemos no cenário brasileiro ao decorrer dos anos é que a criança recebeu uma educação predominantemente *compensatória* e *assistencialista*. No entanto, seguindo a perspectiva de Tebet e Abramowicz (2018, p. 941), entendemos a “necessidade de metodologias de pesquisa que sejam capazes de compreender os bebês, seus movimentos e as redes tecidas por eles, com eles e para eles”.

Ainda movidos por nossas zonas de lembranças (Rodrigues, 2015) e salientando um pouco mais os marcos legais da Educação Infantil, recordamos que, na Constituição de 1988, a Educação Infantil foi legitimada como um direito da criança. Além disso, a década de 1990 trouxe discussões importantes sobre a educação das crianças e, consequentemente, sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nessa etapa da Educação Básica. Tebet (2019, p. 35) nos alerta que,

No Brasil, as primeiras propostas de instituições que remetem à noção que temos de creches surgiram no ano de 1899, no Rio de Janeiro, de cunho assistencialista e ou para filhos de operárias. Um pouco antes, em 1879, também no Rio de Janeiro, há uma referência ao que chamavam de um asilo para primeira infância. As creches se tornaram dever do Estado na Constituição de 1988, assim como a educação infantil foi considerada a primeira etapa da educação básica, somente na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei 9394/96) (Tebet, 2019, p.35)

É importante destacarmos também que o reconhecimento legal da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996 trouxe à tona as produções e as discussões no campo da educação que deram visibilidade às políticas públicas voltadas à educação dos bebês e das crianças bem pequenas

nas instituições de ensino. Isso também evidenciou a importância da formação inicial e continuada para a qualificação profissional dos docentes. Consta no documento, em seus artigos 29 e 62, que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 62.º 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Brasil, 1996, *n.p.*).

Como base nas normativas citadas, vamos ampliar um pouco mais o nosso *zoom*, trazendo discussões acerca do paradigma da formação continuada (Dias, 2012), das aprendizagens inventivas (Kastrup, 2009), das infâncias (Kohan, 2005; Tebet, 2009) e dos currículos (Ferraço, 2009) prescritos, vividos, cartografados e produzidos no campo das formações continuadas na Educação Infantil.

Vale lembrar que, ao convidarmos autores como Deleuze e Guattari (1987, 1997), Dias (2012), Kastrup (2012), Kohan (2005) e Ferraço (2005), desafiamo-nos a romper as estruturas tradicionais do aprender, dos currículos e das formações continuadas. Esses autores nos apresentam outros modos mais críticos e expansivos acerca da diferença inerente dos viventes, ampliando as considerações acerca da produção de conhecimentos, das linguagens, dos afetos e dos processos de subjetividades, propondo um olhar mais sensível para as infâncias como ações de experiência do pensar, do inter-relacionar, do sentir, como uma espécie de rizoma, conforme apontam Deleuze e Guattari (1995, p. 17):

Todo rizoma compreende linhas de segmentariedade segundo as quais ele é estratificado, territorializado [...]; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga [...]. Estas linhas não param de se remeter umas às outras.

Nesse sentido, Ferraço (2007) argumenta que o currículo escolar deve ser compreendido como um espaço aberto à multiplicidade de expressões e de vozes, com as

crianças sendo convidadas a participar ativamente na construção de seus percursos formativos. O autor aponta ser importante

escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000), voltadas para a “formação continuada” e o “currículo”, tendo como protagonistas os *sujeitos que praticam a realidade* (Certeau, 1994) (Ferraço, 2007, p. 74).

Dessa forma, seguindo Ferraço (2007), o currículo se torna um território de encontros, de desencontros e de experimentações, em que os saberes emergem das interações entre os diversos atores que compõem o mosaico do processo inventivo educativo.

Diante dessas considerações, Deleuze e Guattari (1995), em sua teoria dos rizomas, apresentam-nos um modelo de pensamento que se opõe à lógica hierárquica do conhecimento. Quando falamos em um modelo de pensamento que se opõe à lógica hierárquica, estamos entrando no território das filosofias que buscam romper com estruturas centralizadoras, lineares e rígidas. Já a lógica hierárquica é aquela que organiza o conhecimento e as relações como um modelo de árvore, em que há a raiz, as ramificações que se desdobram a partir dela e uma distinção que se forma entre o que seriam as folhas e os galhos. A principal referência para essa problematização é o conceito de rizoma desenvolvido por Deleuze e Guattari (1987).

Para os filósofos, o rizoma é uma estrutura que se espalha horizontalmente, conectando-se de maneira não linear e imprevisível, “voltado para uma experimentação ancorada no real”, aberto, desmontável, reversível, sujeito a modificações permanentes, sempre com múltiplas entradas, ao contrário do decalque, que “volta sempre ‘ao mesmo’” (Deleuze; Guattari, 1996, p. 17-22). Assim, ao aplicarmos essa perspectiva à educação, podemos pensar na infância como uma grande rede, um rizoma, no qual as experiências se multiplicam e se entrelaçam, gerando novas formas de conhecimento.

Assim como Barros e Kastrup (2015) nos propõem, devemos pensar em uma abordagem que desloca a compreensão da infância como um período preparatório para a vida adulta, movendo o nosso pensamento para um *processo em curso*, para uma visão que valoriza a potência do pensamento infantil e as suas capacidades de inventar novos mundos. Para as autoras, as crianças não são seres incompletos e inacabados em busca de formação,

mas sim sujeitos plenos de saberes e de experiências que merecem ser valorizados e reconhecidos em suas singularidades, “em contato direto com as pessoas e seu território existencial” (Barros; Kastrup, 2015, p. 56).

Movidos pela perspectiva de Barros e Kastrup (2015), que concebem a infância como processos em curso, articulamos essa visão à proposta de Kohan (2005), que entende a infância como um espaço de afetar e de ser afetado, como ato da experiência. Essa aproximação amplia o nosso campo problemático ao reconhecer a infância não como uma fase geracional a ser superada, mas como potência de existência, de experiência e de invenção, tanto para os bebês, para as crianças quanto para os processos formativos das professoras.

A infância é a condição de ser afetado, que nos acompanha a vida toda. O dito pelo não dito, a falta de palavra, a ausência de voz (*in-fans*), nos afetos. É aquela singularidade silenciada que não pode ser assimilada pelo sistema. Uma condição de estar afetado que não pode nomear ou reconhecer essa afeição (Kohan, 2005, p. 239).

Com essa concepção, destacamos que, quando somos afetados pelos signos artísticos, como, por exemplo, a música, a literatura, a dança e a pintura, experienciamos a problematização e a invenção de problemas. Para isso, é importante destacarmos que os signos artísticos possuem forças que colocam o pensamento em movimento e têm se mostrado como possibilidade de um *aprender inventivo* (Kastrup, 2001), sem representação, menos estruturado, escapando das tentativas de aprisionamentos dogmáticos. É a partir desse encontro que ocorre a busca por soluções e sentido, pois somos instigados a pensar. Como afirma Deleuze (1987, p. 23), “aprendemos quando somos forçados pelos signos, ao acaso dos encontros. Aprender intervém na busca de sentido, e é sempre depois da ação dos signos”, marcados sempre por um processo de invenção de problemas e não de resolução de problemas.

Ainda nesse campo das aprendizagens, aberto a múltiplas vozes e expressões de afetar e de ser afetado, Dias (2012) nos ajuda a pensar a formação continuada como um importante espaço de produção de aprendizagens. A autora afirma que é necessário compreender que a formação não se restringe à simples aquisição de informações nem é apenas o lugar para aprender práticas e metodologias para serem reproduzidas em sala de aula.

Logo, é preciso *desformar* e *descristalizar teorias práticas* produzidas ao longo do percurso educacional e da vida. Uma “formação inventiva é exercício da potência de criação

que constitui o vivo, é invenção de si e do mundo, se forja nas redes de saberes e fazeres produzidas histórica e coletivamente” (Dias, 2012, p. 36). Esse é um exercício contínuo da potência de criação que caracteriza todo ser vivo e que vai além da simples aquisição de conhecimentos. Envolve uma profunda invenção de si e do mundo e expressa-se também pelos signos artísticos. É desenvolver redes de *saberesfazeres* que são produzidas histórica e coletivamente. Como nos afirma Deleuze (1987, p. 23), a “aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização”.

De acordo com Dias (2012, p. 29),

pensar a formação por sua perspectiva inventiva [...] afirma um princípio ético/estético/político que distingue formar e capacitar, em que o processo de formação não se separa do modo de fazê-la; a matéria prima é, então, uma política de cognição que se desvia da lógica da capacitação e investe na experiência compartilhada entre formadores e formandos.

Sobre o campo das experiências na formação inventiva, recorremos a Larrosa (2006, p. 25) para potencializar a nossa discussão:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, o autor nos ajuda a pensar a formação de professores por meio da experiência, como um movimento mais lento, com um olhar sensível, contrapondo-se às ideias de formação continuada como uma mera aquisição de informações. Esse movimento formativo trazido pelo autor nos provoca a buscar ouvir, sentir, escutar e observar o que os praticantes do cotidiano estão vivenciando em seus contextos formativos.

Movidos pela reflexão de Larrosa (2006) e com o objetivo de olhar, de ouvir, de sentir e de escutar o que as 82 professoras participantes desta pesquisa e nós pesquisadores temos a contribuir com o campo da formação continuada, trazemos a discussão sobre as *Professoras*

das infâncias: entre os rizomas da invenção nas formações continuadas, compreendendo, assim como Dias (2012, p. 26), as formações continuadas “como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competência para ensinar, mas um território que forje um aprender”.

2.1 PROFESSORAS DAS INFÂNCIAS: ENTRE OS RIZOMAS DA INVENÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, vamos destacar a relação das professoras com a produção de rizomas cartografados (Kastrup, 2009) durante as formações continuadas. De acordo com Deleuze e Guattari (1996, p. 27), “a questão é produzir inconsciente e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é essa produção de inconsciente mesmo”, evidenciando a força desse inconsciente coletivizado durante os processos formativos e desenvolvendo as suas relações com as infâncias, os currículos, as invenções e a formação continuada de professores.

No campo da Educação Infantil, as docentes desempenham um papel essencial na elaboração de práticas sensíveis, seja nas experimentações, nos encontros ou por meio dos devires. Essas práticas sensíveis ganham força nas enunciações infantis, “como modo de expressão legítima da liberdade do pensamento e de seu desejo, o que implica na assunção, pela docência, da tessitura de novas aprendizagens de si e de outros mundos, para compor com as crianças novos processos curriculares” (Gomes; Gouveia, 2023, p.25).

Começamos com Deleuze e Guattari (2000), que propõem o rizoma como uma estrutura não linear caracterizada por sua multiplicidade de conexões e pela capacidade de (re)produzir linhas de fuga. Nessa perspectiva, as professoras de bebês e de crianças bem pequenas – as intercessoras desta pesquisa –, em contato com os rizomas, são capazes de estabelecer conexões heterogêneas e fluidas com os seus alunos, promovendo assim práticas educativas que valorizam a diversidade de saberes, a criatividade e as invenções.

O rizoma é uma antigenealogia. É uma memória curta ou uma antimemória. O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 2000, p. 32).

Para que essas múltiplas entradas e saídas ocorram como possíveis linhas de fuga, é preciso que as professoras estejam abertas a esses encontros com os rizomas. São nesses encontros que as docentes potencializam as múltiplas infâncias, estimulando em seus alunos a experimentação e as expressões criativas. Nesse sentido, apostando nos rizomas presentes nas múltiplas linguagens das crianças, Kohan (2008) nos convida a pensar na infância. O autor afirma que “somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância”(Kohan, 2008, p. 47).

Nesse momento, somos atravessados por questões que nos movem enquanto pesquisadores e nos inquietamos com algumas perguntas que nos levam a criar novas maneiras de experienciar e de problematizar a inquietude da infância, o devir-criança, as imagens da criança nas práticas docentes e a formação inventiva, com as seguintes indagações: o que significa a professora como intercessora no contexto de uma infância que resiste e se reinventa? Como isso se relaciona com o devir-criança? Como as imagens da infância que produzimos tensionam ou fortalecem esse devir? Seguimos com a nossa investigação sem a pretensão de responder essas questões, mas com o desejo de problematizá-las.

Sendo assim, percebemos o papel das professoras de bebês e de crianças bem pequenas, seja na valorização dos conhecimentos, com/nas experiências e principalmente no ponto de partida em que ocorre a construção de fazeres pedagógicos significativos. A partir de Kohan (2005, p. 118), compreendemos que a “inquietude da infância resiste, batalha, renasce”. É importante destacarmos que foi a partir de Deleuze (1987) que Kohan (2012, p. 43) aprendeu a pensar o devir-criança/devir-infantil, ou seja, “uma forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma”.

Nesse sentido, nós, profissionais da Educação Infantil e pesquisadoras e pesquisadores da infância, também produzimos imagens de crianças por meio de nossas práticas e nossos discursos. Por vezes produzimos uma criança mais frágil, demandando cuidado e proteção, por vezes uma criança cidadã a quem cumpre garantir-lhe direitos e outras vezes, uma criança inventiva e capaz, parceira de diálogos e ações diversas. São essas imagens construídas e reproduzidas por cada um de nós, que informam nossos atos pedagógicos (Tebet, 2017. p. 142).

Para ampliar o nosso discurso sobre as professoras de bebês e de crianças bem

pequenas e as suas relações com os rizomas—estruturas que se contrapõem à lógica cognitivista e reproduтивista, valorizando as subjetividades da infância, recorremos a Kastrup (2005), que apresenta a ideia de formação inventiva e o devir-mestre. Nas palavras da autora:

Não há uma forma-mestre, mas momentos em que as subjetividades do professor e do aluno se encontram. Por isso insisto que a discussão sobre a formação do professor não pode abrir mão da questão da política cognitiva que praticamos. Política que implica a ultrapassagem de nossa atitude cognitiva e que exige uma luta permanente contra o cognitivista que insiste em se instalar em nós (Kastrup, 2005, p.1.287).

Ao destacarmos a formação continuada de professores, Dias (2012) direciona o nosso pensamento para a importância desses processos na construção das identidades profissionais docentes. Diante dos desafios e dos dilemas já mencionados, observamos um aumento nos debates e nas reflexões sobre os estudos relacionados à formação continuada das professoras da Educação Infantil, pois percebemos que as crianças vivem em tempos diversos, não apenas cronológicos, mas também de inventividade, de criatividade e de intensidade.

Assim, a formação das professoras demanda movimentos de (re)invenção, de ousadia e de criatividade. Essa ideia nos convida a repensar essa formação como um ato de invenção, algo que tem sido frequentemente potencializado nas experiências dos rizomas escolares, embora menos reconhecido nos aspectos formais da formação.

O problema da formação inventiva de professores coloca em análise nossa capacidade de lidar com a alteridade, com a diferença que circula na formação e que também nos habita. Com isto, é possível afirmar que formação não é dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe como um campo de forças criando ética, estética e politicamente, outras formas de habitar, de pensar e de fazer formação. Ética, porque se abre à possibilidade de fazer escolhas, remetendo à análise de nossos atos, nossas implicações com as instituições em jogo; estética, para pensar a formação como invenção de trajetórias de aprendizagens, em meio a múltiplas forças e, política, porque esta coloca em desafio a constituição de um campo de intervenção, problematizador e crítico, intensificador de encontros (Dias, 2012, p.30).

Isso significa, apoiados em Dias (2012), que este trabalho de pesquisa não é pensado para oferecer uma fórmula, um caminho ou um modelo a ser seguido pelo futuro professor. Ao contrário, é uma tentativa de pensar em uma formação que assume o desafio de “tensionar modelos rígidos e predeterminados, evidenciando a necessidade de não confundir uma forma

de ensinar com o único modo de praticá-la” (Dias, 2009, p. 164). Nesse contexto, assumimos a dimensão de uma formação inventiva e cartografada junto às professoras de bebês e de crianças bem pequenas, que são as intercessoras desta pesquisa.

Vamos aqui ampliando um pouco mais o nosso *zoom* (Kastrup, 2007) entre a *formação continuada* (Ferraço; Alves, 2018) e a *formação inventiva* (Kastrup, 2009). Para isso, é preciso retornar aos conceitos centrais dos autores a fim de melhor compreendê-los.

Para Dias (2013, p. 39, 2013), uma “formação inventiva é, em especial, uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas e *desformar* cristalizações no percurso da vida”. A autora propõe deslocar os nossos pensamentos da mera transmissão de conteúdos e de técnicas e nos deixarmos ser atravessados pelos campos problemáticos, pois só assim é possível alcançar a produção de subjetividades e a experimentação no campo da educação.

Influenciada pela filosofia da diferença de Deleuze (1994) e pela micropolítica de Deleuze e Guattari (1995), esta pesquisa comprehende a formação continuada como um processo rizomático, não linear, com múltiplas entradas e saídas, sempre em movimento e conectado a diversos saberes, fazeres e experiências, em que a invenção não opera no limite da criação de algo inédito, mas na capacidade de deslocar-se e de criar outras formas de fazer, de pensar e de agir nos cotidianos formativos.

A formação inventiva (Dias, 2013) valoriza a potência do presente, o aqui e o agora, a escuta sensível, as experiências, as experimentações e a capacidade de os professores se tornarem autores de suas próprias práticas, sendo um processo contínuo de criação e de recriação.

Na busca de uma compreensão maior sobre as formações continuadas e os currículos produzidos a partir das *praticaspolíticas* e das invenções docentes, recorremos a Ferraço e Gomes (2013, p. 466):

Praticaspolíticas que, para além dos modelos estruturantes, com as engenhosidades e invenções docentes, produzem múltiplos sentidos para as escolas, fazendo-nos apostar: nos diferentes contextos cotidianos como espaços tempos de produção de políticas educacionais; nas artes dos professores, tecelões dos currículos e dos processos de formações, como potência para ampliação e expansão da vida/conhecimento; e nos praticantes como protagonistas e legítimos autores dessas produções. Assim, para além da ideia de currículos e de processos de formação de professores reduzidos a prescrições, e dos docentes como técnicos, burocratas e reprodutores do modelo social vigente (Ferraço; Gomes, 2013, p. 466).

Os autores trazem para o centro a reflexão acerca do cotidiano escolar como lócus privilegiado da formação docente. Para as professoras, a formação continuada e os currículos se dão nos movimentos do cotidiano, nos fluxos, nas trocas entre todos os que compõem o mosaico escolar, seja nas relações *professorasalunos*, *alunosalunos*, *professorasprofessoras*... ou seja, nos movimentos de *saberesfazeres* que ampliam os nossos campos de experiência.

O nosso desafio aqui é romper com a visão tradicional das formações continuadas com as professoras, que por vezes são centradas em roteiros e prescrições horizontalizadas e pouco participativas. Na tentativa de romper com esse modelo, pautamo-nos no pensamento de Carvalho (2012, p. 196):

propomos uma formação orientada a fazer com que professores/as possam conversar-conversar, alunos e professores possam conversar-conversar, escolas e outras instâncias, dentre elas as mídias e outros produtos culturais, possam conversar-conversar, considerando a alteridade, de modo que possibilite a conversação dos outros como eles mesmos. Especificamente, com relação às possibilidades de estabelecimento de conversações no âmbito da escola, sobretudo da potência desses encontros.

O *conversar-conversar* é de fato uma ideia que desafia a lógica prescritiva e hierárquica das formações continuadas de professores, dando espaço para uma prática dialógica que considera a alteridade e a subjetividade dos docentes. Longe de ser um mero encontro com trocas de informações, o *conversar-conversar* na formação continuada implica em um encontro com diferentes saberes, experiências e perspectivas que podem se encontrar e se desencontrar, sem a necessidade de um roteiro predefinido ou de um resultado imposto. Para que esse encontro ocorra, é preciso haver escuta sensível, com as vozes dos professores e dos alunos sendo igualmente ouvidas, potencializando assim os encontros de formação.

Para criarmos esses *espacostempos* formativos e de produção de currículos outros, é preciso nos distanciarmos dos modelos de mera dominação e de transcrição, pois acreditamos que é preciso “[...] entender como os professores se veem, se dizem, se julgam, se formam e se transformam de acordo com aspectos éticos e estéticos em suas práticas pedagógicas e formativas” (Rodrigues, 2011, p. 69). Rodrigues (2011, p. 68-69) afirma que é preciso haver técnicas de vida:

O que está em jogo, nesse combate, na experiência de si e no cuidado, entre encontros e desencontros, solidão e multidão, passividade e turbulência, é encontrar uma ética que oriente as técnicas de vida a se desenvolverem com uma “Arte da Existência”, de modo a “saber governar sua própria vida para lhe dar a forma mais bela possível (aos olhos dos outros, de si mesmo e das gerações futuras, para as quais se poderá servir de exemplo). [...] constituir a si mesmo como o artesão da beleza de sua própria vida” (Foucault, 2006a, p. 244).

Seguimos acreditando que nessas cartografias tecidas nos cotidianos das formações com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas é que (re)produzimos velhos e novos aprendizados, criando assim fluxos, como Ferraço e Alves (2018, p.56) colocam: ao “pensar o cotidiano sempre no plural, como fluxos, com redes em permanentes tessituras de devir, fluidas e abertas ao acaso, impossíveis de serem contidas ou representadas em suas potências e complexidades”. Isso nos desperta para mais modos de ver, de sentir e de praticar tantas outras possibilidades de pensar a invenção.

Na tentativa de expandir ainda mais esse mapa aqui cartografado, apoiados em Deleuze (1997), lançamos atenção para os trajetos que as crianças traçam, o modo como elas abrem e encerram conexões com facilidade em suas atividades cartográficas, os seus percursos, os seus deveres. “A criança não para de dizer o que faz ou tenta fazer: explorar os meios, por trajetos dinâmicos, e traçar o mapa correspondente” (Deleuze, 1997, p. 73). Dessa forma, assim como Deleuze (1997), consideramos não apenas a infância cronológica, mas a infância como potência de movimento e de transformação, em sua particular relação com a força política e criativa do molecular, criando uma linha de fuga perante os sistemas tradicionais de ensino.

Nesta pesquisa, tomamos os enunciados produzidos pelas professoras de bebês e de crianças bem pequenas como intercessores de pensamentos e de ações, que ao se conectarem com as práticas rizomáticas potencializam múltiplas conexões entre infâncias, invenções, currículos e processos de formação continuada.

Dialogando com os autores que fundamentam a nossa abordagem, compreendemos que adotar uma perspectiva rizomática é abrir-se ao campo da imprevisibilidade, da multiplicidade e da criação, reconhecendo a formação como um processo vivo e em constante devir.

Essa educação rizomática se alimenta das complexidades dos nossos tempos, sejam eles Chrónos (tempo cronológico), Kairós (tempo da oportunidade) ou Aión (tempo da

intensidade), acolhendo a diversidade dos ritmos e as experiências que atravessam a formação das professoras e das infâncias.

Nesse sentido, seguimos para o nosso próximo *pouso* (Kastrup, 2015), para o percurso teórico metodológico, agora com a *contextualização do território cartografado*, onde direcionamos o nosso olhar não apenas para as nossas escolhas, mas também para como fomos acionados pelos atores que compõem o presente estudo. Conforme nos aponta Larrosa (2011, p. 24), “As professoras habitam as formações continuadas não apenas como especialistas, como profissionais, como críticas, mas sobretudo como sujeitos pertencentes à experiência tecida nesta pesquisa.”

ELE ACREDITAVA EM DRAGÃO, BRUXA, SACIE CAVALO VOADOR



3 CONTEXTUALIZAÇÃO DO TERRITÓRIO CARTOGRAFADO

Neste capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para problematizar como foi feita a escolha do campo empírico desta dissertação. Trataremos do processo de escolha do campo, bem como da abordagem adotada, a pesquisa cartográfica (Kastrup, 2009), mapeando e cartografando os encontros formativos com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas do município de Viana/ES. É importante destacar que a cartografia (Kastrup, 2009) emerge como um tipo de rizoma, cujo princípio é “inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real” (Deleuze; Guattari, 1995, p.21), em nosso caso, o tecimento e a cartografia se deram a partir dos seis encontros formativos realizados ao longo de 2024.

Sendo assim, nesse mapa metodológico aqui cartografado, que não visa decalcar a experimentação, não há um único sentido ou entrada, sendo sempre múltiplo. A realidade tecida e cartografada é um mapa móvel com múltiplas entradas e saídas, assim como nos afirma Kastrup (2009, p. 10):

Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro.

Movidos por esse mapa com múltiplas entradas, a delimitação desse mapeamento no campo empírico se insere em um território mais amplo de investigação, o Centro de Formação de Professores do município de Viana/ES. No entanto, ao fecharmos mais o *zoom*, os interesses deste estudo residem na necessidade de mapear as práticas formativas das professoras de bebês e de crianças bem pequenas – as intercessoras desta pesquisa – nos grupos 1, 2 e 3. As formações movimentaram e acionaram os signos artísticos, conforme Deleuze (1987), que afirma que sempre há um signo que desafia o nosso pensamento e nos incita a criar. Nas palavras do filósofo: “há sempre a violência de um signo que nos força a procurar, que nos rouba a paz” (Deleuze, 2006, p. 23). Portanto, consideramos o nosso campo como uma rica possibilidade de investigação nesse movimento de pesquisa.

Nesse campo, a pesquisa se direcionou à tentativa de refletir e de problematizar novas possibilidades de formação continuada, apostando em políticas de formação mais sensíveis e inventivas, capazes de promover *desterritorialização* e *reterritorialização* (Deleuze; Guattari,

1995) em processos coletivizados de pensar a educação com crianças da Educação Infantil, sobretudo com aquelas que possuem entre 0 e 3 anos. À vista disso, estudiosos de cunho teórico-metodológico pós-crítico ajudam a pensar nesses conceitos quando afirmam que é preciso “aumentar seu território por desterritorialização, estender a linha de fuga até o ponto em que ela cubra todo o plano de consistência em uma máquina abstrata” (Deleuze; Guattari, 2011, 28-29), para assim criar outros territórios possíveis para a sua *des-re-territorialização*, não apenas ligados à estrutura das políticas oficiais de formação, mas também às práticas pedagógicas que fissurem os modelos tradicionais de formação continuada.

Sendo assim, entendemos a desterritorialização como o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” (Haesbaert, 2009, p. 127 *apud* Deleuze; Guattari, 1997, p. 224), e a reterritorialização como o movimento de construção do território, seja no desenvolvimento profissional das professoras ou em seus modos de (re)pensar e de (re)fazer as formações continuadas. Um movimento “[...] sempre confrontado com um meio de exterioridade onde [...] se engaja e, necessariamente, se arrisca, a uma linha de fuga deve ser preservada” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 90), com o intuito de permitir novas reflexões e problematizar outras possibilidades de formação continuada para professores.

Vale destacar que esses movimentos foram tecidos por meio da cartografia, com a aposta de ser uma metodologia sensível, como proposto por Kastrup (2008). Mediante a cartografia, buscamos capturar as diferentes dimensões da formação continuada, abrangendo não apenas aspectos técnicos e pedagógicos, mas também dimensões afetivas, inventivas, culturais e políticas. Permitimo-nos, assim, ser afetados pelo rastreio, pelo toque, pelo pouso e pelo reconhecimento atento (Kastrup, 2015) dos processos de subjetivação e estar abertos aos caminhos possíveis (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009).

Desse modo, ficaram definidos como instrumentos de produção de dados a serem utilizados durante esta pesquisa as redes de conversações (Carvalho, 2009), por meio do uso de discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos como formas de vida e de produção de subjetividade, durante a cartografia dos seis encontros formativos ao longo do ano letivo de 2024.

É importante destacar que os processos de produção de dados serão acionados como zonas de lembranças (Rodrigues, 2015), que convocam a nossa memória psicológica e nos fazem rememorar os encontros aqui cartografados no lócus de nossa pesquisa.

As redes de conversações possibilitam que os processos de formação se efetivem por meio de redes e de circularidades de sentidos que atravessam as linhas da vida tecidas dentro e fora das escolas. Assim, os agenciamentos coletivos de enunciação provocam a abertura de novos territórios existenciais e de outros sentidos para instaurar a inventividade como potência que afirma diferentes sentidos (Carvalho; Silva; Delboni, 2017, p. 84-85).

Assim, constituímo-nos por diversas linhas de diversas naturezas que nos atravessam. No primeiro encontro formativo com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas dos grupos 1, 2 e 3, realizado no dia 16 de abril de 2024, com o tema *Saúde mental e bem-estar no contexto escolar*, as formadoras me apresentaram às cursistas.

Na ocasião, o presente pesquisador se apresentou como técnico e assessor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Viana/ES e como aluno do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Informou também que seria cursista da formação, compartilhando a pesquisa com as professoras e lendo o parecer aprovado pelo Comitê de Ética da Plataforma Brasil, convidando-as a participarem do estudo.

Entre olhares desconfiados, convidamo-las a participarem da pesquisa por acreditar que só é possível produzir ciência na área da educação pois há professoras na Educação Básica pesquisando e produzindo ciência em suas salas de aulas, nos pátios, nos parquinhos, nos laboratórios todos os dias.

Mesmo durante a nossa fala, algumas linhas molares ainda estavam enrijecidas. Assim, apesar de haver um total de 82 cursistas, naquele encontro apenas 28 delas aceitaram participar da pesquisa, pois acharam que haveria formulários para preencher. Contudo, a partir do segundo encontro formativo, as professoras que não tinham assinado o termo solicitaram o documento e aceitaram participar. Assim, chegamos ao final com todas as 82 professoras participando da pesquisa.

Carvalho (2008), ao fazer uso de Deleuze e Guattari (1995), afirma que o mesmo acontece com pessoas ou grupos que estão imersos em linhas molares (duras) ou moleculares (flexivas), que sempre encontram linhas de fuga para escapar do novo.

Deleuze considera que talvez existam pessoas ou grupos tão modelizados que não apresentariam outras linhas além das duras. Poderia acontecer de grupos ou indivíduos viverem apenas as linhas duras ou sobre as linhas duras e as moleculares. Entretanto afirma que, mesmo vivendo apenas sobre uma ou duas espécies de linhas, os indivíduos e grupos sempre portaria as linhas de fuga, visto que as outras derivariam delas, que estariam sempre presentes. assim as três linhas seriam

imanentes tomadas umas nas outras, sendo necessário o trabalho da cartografia para o estudo dessas linhas, em grupos ou de forma individual (Carvalho, 2008, p.123-124).

Para que essas redes de conversações (Carvalho, 2009) fossem tecidas, o diário de campo foi tecido e cartografado de modo físico e virtual, com caderno e celular se tornando bloco de notas, câmera, filmadora, gravadora, ou seja, um aliado para os registros como processos *narrativosimagéticos* da pesquisa (Rodrigues, 2015), permitindo registrar a vida e as narrativas cartografadas nas formações continuadas com as professores “numa rede de conversações, [assim] insere-se tanto a luta pelo discurso, o silêncio repressivo, como a passagem do diálogo para a multiplicidade e a heterologicidade” (Carvalho, 2009, p. 282).

Dessa forma, é por meio do campo empírico que nos movemos como pesquisadores. Nesse contexto, mapeamos os processos de subjetividade mediados pela aprendizagem inventiva nas formações, apontando para outras formas de *aprenderaaprender*, como afirma Dias (2009, p. 1) quando diz que “produtos e produtores são causadores e efeitos daquilo que os produzem”.

A partir dessas reflexões, conduzimo-nos a uma série de indagações que configuraram e reconfiguraram o território (Kastrup, 2009) que estamos habitando, o da formação continuada. Kastrup (2009, p.77) destaca que “o método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios”, reconfigurando-se a partir dos fluxos, movimentos e acontecimentos que influenciam os *aprenderesfazeres* das professoras.

O que caracteriza a oficina é ser um espaço de aprendizagem, não apenas de técnicas artísticas, mas de aprendizagem inventiva, no sentido em que ali têm lugar processos de invenção de si e do mundo (Kastrup, 2007; 2008). Como espaços coletivos, são territórios de fazer junto. O processo de aprendizagem inventiva se faz através do trabalho com materiais flexíveis, que se prestam à transformação e à criação. Os participantes da oficina estabelecem com tais materiais agenciamentos, relações de dupla captura (Deleuze, 1998), criando e sendo criados, num movimento de coengendramento. Ao fazer e inventar coisas, se inventam ao mesmo tempo. Nas oficinas ocorrem relações com as pessoas, com o material e consigo mesmo (Kastrup, 2009, p.84)

Nessa oficina como espaço de aprendizagens, reafirmamos que o termo *aprendizagem inventiva*, tal como aparece na obra de Kastrup (1999) e de Kastrup, Tedesco e Passos (2008), encontra profundas ressonâncias na filosofia da diferença de Deleuze (1994). Dessa forma, ao

habitarmos como aprendizes de cartógrafos, daremos continuidade ao compor o nosso mapa de pesquisa. Com essa aposta, faremos o próximo pouso nas “*Metodologias para inventar cartografias de currículos de formações docentes*”, afirmando assim como Kastrup (2001, p. 18) que a “aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos e problematizamos”. Assim sendo, seguimos por aqui estranhando, problematizando e ampliando o nosso *zoom* nesta pesquisa.

As fotos adiante trazem uma ideia de premiação. Contudo, queremos problematizar que a aposta não está em uma educação meritocrática baseada em premiações, mas sim em uma educação que afirme uma força coletiva da docência que se multiplica, amplia, conquista novos territórios e se faz visibilizada em distintos *espaços tempos* de debate e constituição de políticas educacionais no Brasil.

VIA O QUE QUERIA VER, POR QUE ERA UM SONHADOR⁶⁴



4 METODOLOGIAS PARA INVENTAR CARTOGRAFIAS DE CURRÍCULOS E FORMAÇÕES DOCENTES

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico adotado. Dessa forma, apoiados em Kastrup (2007, p. 19), acreditamos que a “cartografia procura assegurar o rigor do método sem abrir mão da imprevisibilidade do processo de produção do conhecimento, que constitui uma exigência positiva do processo de investigação”. Logo, temos como mapa da nossa pesquisa a seguinte questão: *como o compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil no município de Viana/ES?*

Tomamos como referencial a cartografia por entendermos que “há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo” (Barros; Kastrup, 2015, p. 73). Também nos baseamos nas redes de conversações (Carvalho, 2009), que são entendidas para além dos processos de individualização da pesquisa, ou seja, compreendemos, assim como Carvalho (2009), que essas redes são agenciamentos que vão potencializar a cartografia de modos coletivos descrita aqui, influenciando nossos modos de (re)pensar os processos formativos institucionais do município de Viana/ES e contribuindo com os instrumentos de mobilização na produção de dados desta pesquisa.

O objetivo é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava. Não se trata de se deslocar numa cidade conhecida, mas de produzir conhecimento ao longo de um percurso de pesquisa, o que envolve a atenção e, com ela, a própria criação do território de observação (Kastrup, 2008, p.45).

Para a criação desse território de observação, acionamos diversos autores e os seus conceitos. Convidamos Kastrup (2012) para fundamentar as nossas conversas com a cartografia e a aprendizagem inventiva. Para os nossos diálogos com os currículos, convidamos Ferraço (2009), Carvalho (2009) com as redes de conversação e Dias (2010) para a formação continuada inventiva de professores. Além disso, Deleuze e Guattari (2000) nos ajudam com os rizomas. Vale ressaltar que o uso desses autores e de suas teorias em questão potencializa o campo problemático desta pesquisa.

Ao adotarmos a cartografia proposta por Kastrup (2008), investimos na sensibilidade de mapear os processos de transformação e de subjetivação nas práticas educativas. Isso significa seguir na contramão dos métodos tradicionais de se *fazerpensar* pesquisa, pois

acreditamos que, ao cartografar, valorizamos as experiências vividas e as múltiplas trajetórias dos sujeitos envolvidos, promovendo uma abordagem na qual os participantes se sintam pertencentes. Nesse sentido, apoiamo-nos em Kastrup (2015, p. 77), em *Pistas do método da cartografia*, onde afirma que “a operação de transversalização consiste na captação dos movimentos constituintes das formas e não do já constituído do/no produto. O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios”.

Entre os movimentos desse território está o lócus da pesquisa, o Centro de Formação de Professores do município de Viana/ES, onde “vamos ver o que está acontecendo” e “acompanhar um processo, e não representar um objeto” (Kastrup, 2009, p.45) nos seis encontros formativos com as 82 professoras dos grupos 1, 2 e 3 que aceitaram participar da pesquisa. Vale ressaltar que o nosso desafio é conseguir vislumbrar como as aprendizagens com/entre as crianças por meio dos signos artísticos (Deleuze, 1987) potencializam esses encontros formativos com as professoras.

Deleuze (1987) nos ajuda a entender que é a partir dos encontros com os signos da arte (ou signos artísticos) que a aprendizagem acontece. São nesses poucos com/nas formações continuadas que somos provocados a encontros com um tempo redescoberto, original e absoluto.

Ainda no campo da formação inventiva por meio dos signos, recorremos novamente a Deleuze (1987, p.22), que nos ajuda a (re)pensar o ato de aprender quando afirma que

Nunca se sabe como uma pessoa aprende: mas de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode tornar-se repentinamente ‘bom em latim’, que signos (amorosos ou até inconfessáveis) lhe serviram de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação.

Com esse entendimento, a pesquisa em tela também se debruça sobre as infâncias e os movimentos inventivos presentes na Educação Infantil, juntamente com os currículos produzidos no município de Viana/ES, reconhecendo as diversidades de experiências e de trajetórias dos bebês e das crianças bem pequenas, bem como a influência do experienciar, do experimentar, do criar, do recriar nos contextos éticos, estéticos e políticos (Dias, 2012) na (re)construção dos *currículos outros* nas unidades de ensino. Buscamos compreender como

tais práticas de *aprendizagens inventivas* (Kastrup, 2008) dialogam com as necessidades e as realidades das crianças e de seus currículos preestabelecidos.

Assim, evocamos Ferraço (2007, p. 76), que nos ajuda a refletir sobre a formação de professores:

partimos da idéia de que a formação continuada e os currículos praticados são processos cotidianos intrinsecamente enredados, que se determinam mutuamente, não havendo como diferenciá-los, pensá-los de forma isolada, em meio às tessituras e partilhas das redes cotidianas de saberes fazeres.

Notamos que o campo do currículo impulsiona as pesquisas que cartografam as formações continuadas e os seus movimentos inventivos, problematizando as ações praticadas com os sujeitos que compõem esse lugar. Dessa forma, apoiados em Ferraço (2007, p. 74), o nosso objetivo aqui é

escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas, como nos sugere Santos (2000), voltadas para a “formação continuada” e o “currículo”, tendo como protagonistas os sujeitos que praticam a realidade (Certeau, 1994).

Como mais um movimento desta pesquisa, lançados com/nas formações inventivas, neste pouso nos debruçamos nos processos teóricos e práticos. São eles:

- 1) Mediar com a SEMED *espaçostempos* de formação inventiva com professoras de bebês e de crianças pequenas;
- 2) Compor momentos de escutas sensíveis para as narrativas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES, buscando compreender como (re)produzem os signos artísticos e as aprendizagens inventivas que atravessam os *espaçostempos* de suas escolas e salas de aula, por meio dos processos de subjetivação envolvidos;
- 3) Produzir coletivamente um produto educacional como registro visual e textual (um livro ilustrado) com narrativas protagonizadas pelas cartografias mapeadas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES.

Para que a pesquisa acontecesse, voltamos a nossa atenção para a cartografia. Apoiados em Kastrup e Barros (2013), entendemos a cartografia não como uma simples coleta de dados ou de informações, mais sim como um processo de invenção de problemas, não se limitando a soluções para problemas pré-existente, pois “analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inauguração de novos problemas” (Kastrup; Barros, 2013, p. 375). As autoras ainda argumentam sobre essa relação da invenção e da solução de problemas quando afirmam que “o caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação” (Barros; Kastrup, 2015, p. 55).

Impulsionando o nosso pensamento rumo a uma ruptura dos modelos hegemônicos e tradicionais de formação continuada com os dogmas, paradigmas e padrões característicos das pesquisas metodológicas herdadas da modernidade, Ferraço (2008, p. 112-113) nos ajuda a pensar:

assumimos que não existe um único, mas, diferentes caminhos. Caminhos percorridos por cada sujeito na diversidade de ações, representações e interações realizadas/vividas. Caminhos complexos, acidentais, plurais, multidimensionais, heterárquicos, fluidos, imprevisíveis, que se abrem e se deixam contaminar, permanentemente, pelas ações, pensamentos e imagens do mundo contemporâneo, enredando representações, significados e pessoas. Uma complexidade que não se esgota nunca e que, apesar de estar em todo lugar, não se deixa capturar. No máximo, ser vivida e com alguma dose de sorte, ser sentida. Entender/sentir/analisar essa complexidade exige de nós o rompimento das tradicionais amarras metodológicas-teóricas produzidas pela modernidade.

Em mais uma tentativa de romper com esses dogmas, paradigmas e padrões característicos das pesquisas metodológicas, apostamos na pesquisa com seres humanos. Com isso, deparamo-nos com a exigência de submetermos o estudo ao Comitê de Ética na Plataforma Brasil. A Secretaria de Educação de Viana/ES, onde o pesquisador atua como servidor, aceitou prontamente a execução da pesquisa. Realizamos os trâmites com os documentos exigidos para a submissão e assim foi tudo enviado no início do mês de novembro. O processo foi aceito no dia primeiro de dezembro de 2023, sob o parecer de número 6.547.532.

Autorizada a nossa pesquisa, fomos para o lócus de investigação, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação, localizado no segundo andar do *É Pra Já*, na Av. Vitória – Marcílio de Noronha, Viana/ES, onde tivemos a oportunidade de ampliar um pouco

mais o *zoom*, acompanhando processos e cartografando (Kastrup, 2015) os seis encontros formativos das professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil.

O primeiro encontro ocorreu no dia 16 de abril de 2024, com o tema *Saúde mental e bem-estar no contexto escolar*.

Figura 12 – Primeiro encontro formativo: *Saúde mental e bem-estar no contexto escolar*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Já o segundo encontro foi realizado no dia 7 de maio de 2024, abordando as *Metodologias ativas e tecnologias digitais*.

Figura 13 – Segundo encontro formativo: *Metodologias ativas e tecnologias digitais*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

O terceiro encontro aconteceu no dia 11 de junho de 2024, com o tema *Educação Especial na perspectiva inclusiva: como iniciar uma cultura anticapacitista na escola?*.

Figura 14 – Terceiro encontro formativo: *Educação Especial na perspectiva inclusiva: Como iniciar uma cultura anticapacitista na escola?*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

O quarto encontro ocorreu no dia 13 de agosto de 2024, com o tema *Educação Ambiental no referencial curricular de Viana: ODS*.

Figura 15 – Quarto encontro formativo: *Educação Ambiental no referencial curricular de Viana: ODS(1)*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

Figura 16 – Quarto encontro formativo: *Educação Ambiental no referencial curricular de Viana: ODS (2)*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

O quinto encontro aconteceu no dia 17 de setembro de 2024, com o tema *Educação Antirracista: cultura dos povos indígenas*.

Figura 17 – Quinto encontro formativo: *Educação Antirracista: cultura dos povos indígenas (1)*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

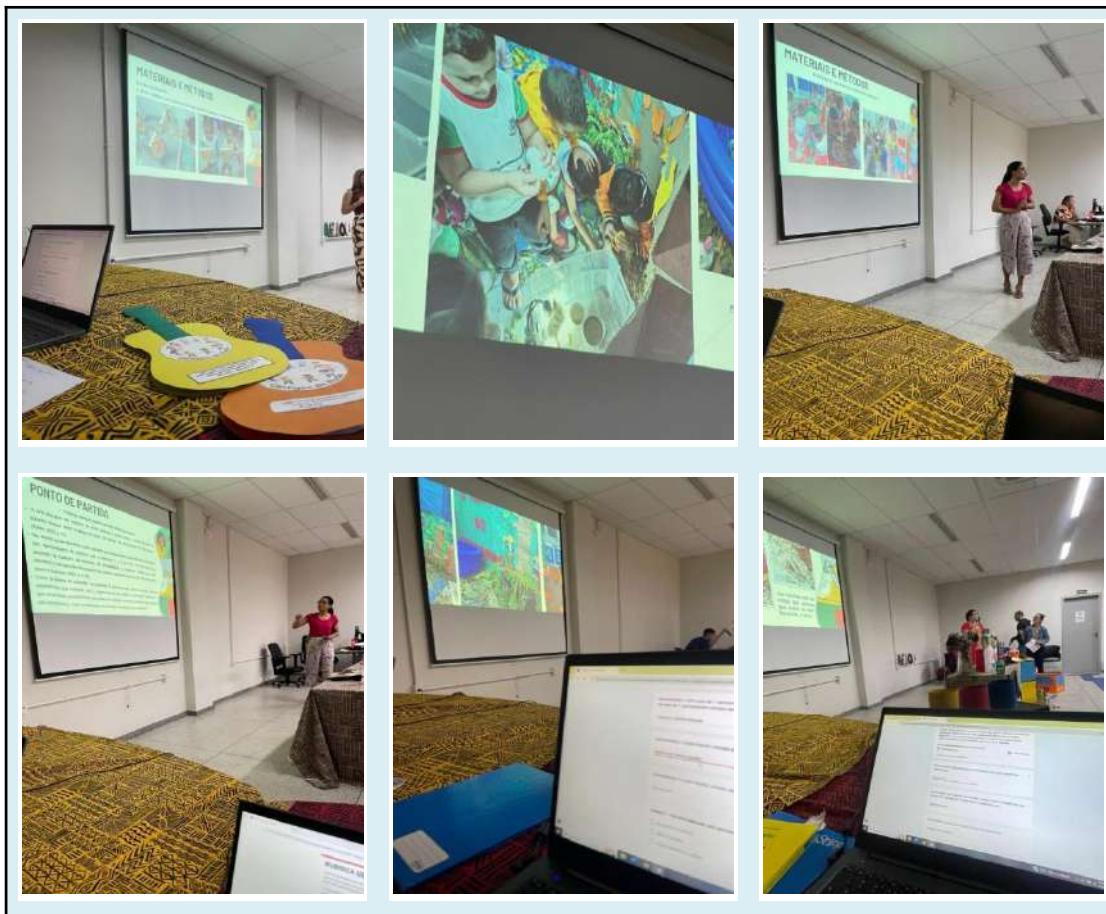
Figura 18 – Quinto encontro formativo: *Educação Antirracista: cultura dos povos indígenas (2)*



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

O sexto e último encontro foi o *Seminário de Boas Práticas*, no dia 29 de outubro de 2024.

Figura 19 – Sexto encontro formativo: *Seminário de Boas Práticas*



Fonte: Acervo do pesquisador (2024)

Nesses seis encontros formativos, foi possível cartografar o compartilhamento de experiências docentes acerca das aprendizagens com/entre os bebês e as crianças bem

pequenas, potencializando a formação inventiva (Kastrup, 2009) das professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil do município de Viana/ES. É preciso destacar que a potência dos “signos artísticos” (Deleuze, 1987) se fez presente em todos os encontros formativos. Isso se evidencia nas “redes de conversações” (Carvalho, 2009) e nas narrativas cheias de afetos, nas quais as aprendizagens tecidas entre e com as crianças não são apenas um processo de enfrentar problemas, mas também um processo de problematizar soluções para problemas.

Para percebermos a presença desses signos, utilizamos como primeiro instrumento o diário de campo e a câmera do celular, por meio dos quais os processos capturados foram sendo escritos, fotografados e/ou filmados, sendo acionados como “zonas de lembranças” (Rodrigues, 2015), elementos importantes para registrar o momento e realizar uma leitura das relações e dos processos de subjetivação que são produzidos nas formações continuadas com as professoras.

Isso significa, conforme Kastrup (2007), que aprender começa a partir do momento em que os bebês e as crianças bem pequenas problematizam e inventam o mundo, assim como trazemos nas narrativas das cursistas a seguir:

Dia desses eu estava observando as crianças no pátio dançando. Em um momento tocou uma música de circo e elas imediatamente começaram a brincar de construir um circo com uma cabana feita com lençóis e cadeiras. Foi incrível ver como elas trabalharam juntas nas resoluções dos problemas que surgiam! (Professora Lis⁹).

Agora imagina se o circo-cabana desmorona. O que as crianças fazem? Elas não desistem! Elas tentam de novo, encontram novas soluções, aprendem com seus erros. Esse processo de tentativa e erro é importantíssimo para resolver problemas (Professora Violeta).

As crianças se entregam à brincadeira de corpo e alma, o que permite que sua criatividade flua livremente. E essa criatividade é fundamental para a resolução de problemas (Professora Lis).

As narrativas das professoras Lis e Violeta potencializam as redes de conversações aqui cartografadas. Por meio delas é possível notar o compartilhamento das aprendizagens com/entre os bebês e as crianças bem pequenas, potencializado como um território, uma fábrica de possibilidades e de imprevisibilidades e outras formas de conceber a nossa pesquisa. Apoiados em Certeau (2009, p. 38), entendemos que o inventar é um espaço, um lugar do fazer, que “se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. Compreendemos

⁹Para preservar os nomes das professoras e manter o seu anonimato, foi feito uso de nomes de flores para não as identificar.

então que, na aprendizagem inventiva, emergem as múltiplas tessituras das artes de fazer, do combinar, do reinventar e de inventar, que criam táticas para elaborar outras lógicas do fazer.

Já nas narrativas a seguir das professoras Jasmim, Rosa e Girassol, ecoam a necessidade de um planejamento, de uma organização prévia do ambiente para a exploração dos bebês e das crianças bem pequenas, “como agenciamento coletivo de enunciação, que conectando diferentes signos e enunciados produz possíveis nas práticas educativas” (Faria; Gomes, 2022, p. 15). Tentar propor atividades em sala com a presença constante de telas e de estímulos ruidosos não só gera aflição e desinteresse em alguns, mas também bloqueia a criatividade natural das crianças. Essa percepção reforça a importância de planejar momentos que priorizem atividades com/na natureza, um recurso inesgotável de invenção e de aprendizado, flexibilizando e favorecendo assim os diferentes desejos aprendentes desses bebês e das crianças bem pequenas. Os excertos a seguir evidenciam essa reflexão:

Observei uma aluna debaixo de uma das árvores da escola montando uma torre gigante com pedaços de galhos secos de árvores de diferentes tamanhos. Ela ficou tão feliz e orgulhosa quando conseguiu equilibrar tudo, nunca havia conseguido! (Professora Jasmim).

Os elementos da natureza ajudam meus bebês nas descobertas (Professora Rosa).

Eu vejo como as telas, por vezes, limitam a criatividade das crianças. Elas ficam tão passivas, apenas consumindo conteúdo, sem a oportunidade de criar, inventar e interagir, diferentes de quando estão brincando e aprendendo com os elementos da natureza(Professora Girassol).

A partir dessas narrativas, é possível compreender que as professoras participantes desta pesquisa também possuem um grande potencial inventivo nesse processo de formação continuada, seja ao mapear os contextos formativos, reflexivos, de criação e de invenção que ocorrem na formação ou como uma tentativa de desenhar as geografias próprias desse território formativo.

Compreendendo, assim como Kastrup (2015), que nós somos afetados pelo rastreio, pelo toque, pelo pouso e pelo reconhecimento atento, ajustando a nossa atenção, como em uma espécie de *zoom*, nesse território a nossa intenção é compreender de que modo os usos dos signos artísticos potencializam a nossa pesquisa. Apoiados em Deleuze (2003, p. 21), apreendemos o que esses signos nos movem:

Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato. [...]”. Nesse contexto, através dos

signos artísticos, nos lançamos a pensar, a problematizar situações e vivências que nos passam, já que “[...] o signo implica em si a heterogeneidade como relação [...].

É preciso afirmar que na metodologia aqui adotada utilizamos instrumentos e ferramentas para rastrear o processo de pesquisa. Com isso, decidimos não aplicar instrumentos fechados e predefinidos, para não desconfigurarmos a cartografia. Assim, o próprio contexto aqui cartografado nos convida e nos mostra as ferramentas para mapear os processos de formação continuada com as professoras e as suas experiências.

Como nas narrativas anteriores, apostando nos usos dos elementos da natureza como mais um signo, movendo-nos para as aprendizagens e para o distanciamento do uso das telas com os bebês e as crianças bem pequenas na Educação Infantil, trazemos também os recortes a seguir:

Quanto material rico, tão vendo que não tem nada que remete ao uso de telas ou à tecnologia aqui nessa sala? (Professora Girassol).

Figura 20 – Registo das professoras com usos elementos da natureza em suas salas/unidades de ensino



Fonte: Acervo do pesquisador (2024).

Eu vejo como as telas, por vezes, limitam a criatividade das crianças. Elas ficam tão passivas, apenas consumindo conteúdo, sem a oportunidade de criar, inventar e interagir (Professora Lis).

As telas têm um impacto muito negativo, limitam a concentração e aprisionam a criatividade dos pequenos (Professora Rosa).

Eu fico preocupada com isso. Vejo como muitos de nossos alunos de 1, 2 e 3 anos passam horas em frente às telas, sem ter contato com outras crianças, com a natureza... Quando vamos para área que tem árvores, terra e até umas galinhas de um vizinho da escola aparecem vez ou outra lá, quanto termina aula eu já ouvi “Tia, eu te amo” e ao questionar “Por que?” a resposta foi “Essa é a melhor sala, melhor aula (Professora Lis).

Figura 21 – Registros das professoras de usos dos elementos da natureza em suas salas/unidades de ensino (1)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

A narrativa da professora Rosa, apresentada adiante, aposta em alertar os pais para a importância do brincar com os elementos da natureza na primeira infância, não como uma atividade orientada ou com finalidades externas, mas como um processo contínuo de experimentação, de criação e de invenção, como um ato de liberdade para sentir a pulsação da vida que insurge. Para Gomes (2012, p. 114), esses movimentos vão ocorrer por meio de “fluxos constantes de cores múltiplas em múltiplas formas, outros modos de existência que não os postos, não por oposição aos contrários, mas como forças que fluem e confluem em potências de vidas. Devires”.

É um desafio que enfrentamos hoje em dia e por vezes fica para nós educadoras, temos o papel de mostrar aos pais a importância do brincar livre, do contato com a natureza, da interação com outras crianças. Precisamos resgatar a infância! A terra não só suja, ela ensina, as crianças aprendem demais! (Professora Rosa).

Já a experiência narrada pela Professora Lis ilustra a capacidade dos bebês e das crianças bem pequenas de se conectarem com o micro e com o molecular, como árvores, terra,

minhocas, borboletas, formigas e folhas ou outros objetos que compõem os quintais das escolas, que constantemente atravessam as práticas formativas, pois para esses indivíduos esses signos são uma entrada rizomática para novas explorações e descobertas – embora, por vezes, aos olhos dos adultos, pareçam ser algo sem importância.

Exatamente! Por isso que toda oportunidade levo meus alunos para o parque de areia, eles amam. Lá tem árvores, terra, minhocas, borboletas, formigas e folhas... e lá elas usam a criatividade, a imaginação e a invenção para criar atividades que estimulem o brincar livre, a imaginação e a resolução de problemas como a colega nos falou anteriormente (Professora Lis).

Figura 22– Registros das professoras de usos dos elementos da natureza em suas salas/unidades de ensino (2)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

O que observamos foi a existência de diversas potencialidades nas aprendizagens por meio dos/com os signos artísticos (Deleuze, 1987) na Educação Infantil. Segundo Kastrup (2001, p. 25) “o professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos”.

Agora, mais uma vez, voltamos a nossa atenção para outras lógicas de operar as terminações curriculares e a ampliação dos campos de experiências influenciadas pelos elementos da natureza. Santos, Gomes e Santos (2024, p. 270) afirmam que

o emparedamento da infância, com a redução do tempo brincar em contato com a natureza, a diminuição dos espaços de contato com a natureza nas escolas (tempo do concreto) [...] têm limitado as experiências educativas e o direito de brincar e aprender com a natureza, sendo parte dela.

Dessa forma, a cartografia descrita aqui nos move no sentido apontado por Rodrigues (2015, p. 28), em que se rasuram “os métodos cartesianos de pesquisa”, pois, ao aceitarmos o convite feito pelo olhar infantil, somos deslocados para os acontecimentos que escapam às generalizações puramente descritivas feitas por adultos.

Assim, concordamos com Gomes (2022, p. 8) que as

transformações econômicas, políticas e sociais modificaram intensamente a maneira dos seres humanos de interagirem com a natureza, ocasionando cada vez mais o seu distanciamento dos elementos naturais, há o enfraquecimento dos laços entre o brincar com elementos naturais e não estruturados.

São essas zonas de lembranças (Rodrigues, 2015) que trazem para a nossa pesquisa as imagens, os sons, as danças, as literaturas, os desenhos infantis e as suas enunciação por meio das redes de conversações (Carvalho, 2009), nas quais formadoras, crianças e professoras nos permitem problematizar as aprendizagens inventivas e os currículos aqui produzidos. Essas zonas de lembrança evocam as nossas memórias cartografadas *in loco*, pois, conforme Rodrigues (2015, p. 57), cartografar é fabular “a partir da escolha pelo lócus da pesquisa”.

À vista disso, destacamos que a análise dos dados desta pesquisa foi realizada a partir das cartografias (Kastrup, 2015) tecidas por meio de “redes de conversações” (Carvalho, 2009), de forma reflexiva, sem pretensões de certezas absolutas ou de verdades definitivas. Apoiados em Kastrup e Barros (2009, p. 70), “podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer”. Além disso, nutrimos o desejo constante de contribuir com estudos que apostam na potência da vida, ressaltando a importância da pesquisa cartográfica, que nos motiva pela sua complexidade de ser e de estar no mundo.

Para a análise dos dados desta pesquisa, não na tentativa de tecer respostas, mas de encontrar possíveis caminhos para as nossas *macrointencionalidade* e *microintencionalidades*, debruçado-nos sobre as cartografias (Kastrup, 2015) tecidas por meio de “redes de conversações” (Carvalho, 2009). Apostamos na cartografia na potência e presença das

“aprendizagens inventivas” (Kastrup, 2008) como uma tentativa de resistir aos modelos hegemônicos e tradicionais de formação continuada por meio dos encontros e da materialização do produto educacional, atravessados pelos signos artísticos (Deleuze, 1987).

As professorasformadorasemprocessodeformação¹⁰ fissuraram os documentos oficiais de currículo e de formação continuada por meio das aprendizagens inventivas (Kastrup, 2008), fazendo intuitivamente uma apostila nos signos artísticos (Deleuze, 1987). Através dos processos de subjetivação, as professoras ecoavam em suas narrativas a potência das “aprendizagens inventivas” (Kastrup, 2008), mediante os “signos artísticos” (Deleuze, 1987), como é possível observar no produto educacional.

A produção do livro *Território das Invenções: cartografias dos encontros formativos com as professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil do Município de Viana/ES* vem como mais uma *flor no concreto*, fissurando todo e qualquer modelo de formação tradicional, hegemônico e rígido, sendo possível notar a potência dos signos artísticos (Deleuze, 1987) trazidos pelas professoras e nas cartografias entre/com os bebês e as crianças bem pequenas. Para a compreensão mais aprofundada da análise dos dados aqui tecidos e cartografados, faça a leitura do QR Code aqui apresentado e tenha acesso ao site da Universidade em que se encontra nosso produto educacional:



Na tentativa de produzirmos novas experiências, no próximo capítulo desta pesquisa vamos apresentar o nosso referencial bibliográfico, intitulado *Entre formações, currículos e invenções: a invenção com corpo coletivo de pesquisa*. Realizaremos o mapeamento e a problematização de teses e de dissertações catalogadas no banco de dados da Capes e que abordam as concepções de *formação inventiva, currículo da Educação Infantil e formação continuada de professores da Educação Infantil*, com o objetivo de ampliar a nossa

¹⁰O conceito *professorasformadorasemprocessodeformação* foi criado pelo pesquisador e pela sua orientadora, apostando na formação inventiva de Dias (2012), com o objetivo de destacar que o ato de formar e de ser formado são processos contínuos e simultâneos, ocorrendo a todo tempo.

compreensão acerca dos caminhos tecidos pelas pesquisas acadêmicas, as suas perspectivas e contribuições teóricas e metodológicas no meio acadêmico.

ELE VIAJAVA, E ERA TREM, SUBMARINO AVIÃO, VAPOR

81



5 ENTRE FORMAÇÕES, CURRÍCULOS E INTERVENÇÕES: A INVENÇÃO COM CORPO COLETIVO DE PESQUISA

Este movimento de pesquisa se justifica na tentativa de *mapear* (Deleuze; Guattari, 2000) e de se aproximar do campo da *formação inventiva na Educação Infantil*, com o objetivo de apresentar outras pesquisas nesse campo, de problematizar os trabalhos produzidos e de identificar o que eles indicam, o que buscam e o que diferencia a pesquisa aqui cartografada. Com esse movimento, não pretendemos trazer uma pesquisa inédita, mas sim um estudo com as nossas subjetividades de pesquisador e principalmente ampliar o *zoom* dentro da pesquisa aqui cartografada. Segundo Kastrup (2009, p. 72), a “aposta da cartografia é na construção coletiva do conhecimento por meio de uma combinação que pode parecer, à primeira vista, paradoxal: acessar e, ao mesmo tempo, construir um plano comum entre pesquisadores e pesquisados”.

Vale destacar também que, para mapear (Deleuze; Guattari, 2000) essas pesquisas, nos concentramos no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Começamos com a tentativa de cartografar as pesquisas com os descritores *formação inventiva, currículo da Educação Infantil* e *formação continuada de professores da Educação Infantil*, com o objetivo de aprimorar e de atualizar os conhecimentos por meio de uma investigação científica das obras já publicadas neste catálogo entre os anos de 2013 e 2023.

A entrada do aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa coloca imediatamente a questão de onde pousar sua atenção. Em geral ele se pergunta como selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento (Kastrup, 2009, p. 35).

Nosso maior desafio é nos *fazer pensar* nessa *formação inventiva* (Dias, 2012) com/entre as crianças, de modo a potencializar a formação das professoras de bebês e de crianças bem pequenas dos grupos 1, 2 e 3 que atuam no município de Viana/ES – as intercessoras desta pesquisa –, proporcionando a elas *espacostempos* de (cria)ação com usos de *signos artísticos* (Deleuze, 1987). Isso promove uma crítica aos modelos tradicionais de formação, como sinaliza Ferraço (2007), que nos ajuda a pensar os currículos praticados nas formações docentes.

Lançados nos estudos de Kastrup (2001), ao voltarmos o nosso olhar de cartógrafo para as contribuições teóricas, recebemos um convite para ampliar a percepção em a relação

aos bebês, às crianças bem pequenas e aos docentes, pelo viés da aprendizagem inventiva, conceito que a autora utiliza para pensarmos de outros modos o processo de aprendizagem, seja pela criação ou pela invenção de problemas, assim como fazem os bebês e as crianças bem pequenas.

Dessa forma, desejamos, apoiados em Deleuze e Guattari (2000), mapear os processos e os modos pelos quais se dão os caminhos das teses e das Dissertações e as suas ligações com a pesquisa aqui cartografada. Assim como os autores, entendemos que “o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 30).

É nesse mapa aberto, que se modifica constantemente, que recorremos a Kastrup (2007) para nos ajudar a compreender um pouco mais sobre a *aprendizagem inventiva*. A autora nos alerta que essa aprendizagem não é apenas um processo de enfrentar problemas, sendo também um processo de encontrar soluções para problemas. Aprender, então, começa com um momento de problematização e de invenção do mundo. Atravessados pelas problematizações das pesquisas aqui catalogadas, evocamos novamente Kastrup (2005, p. 1.277), que destaca:

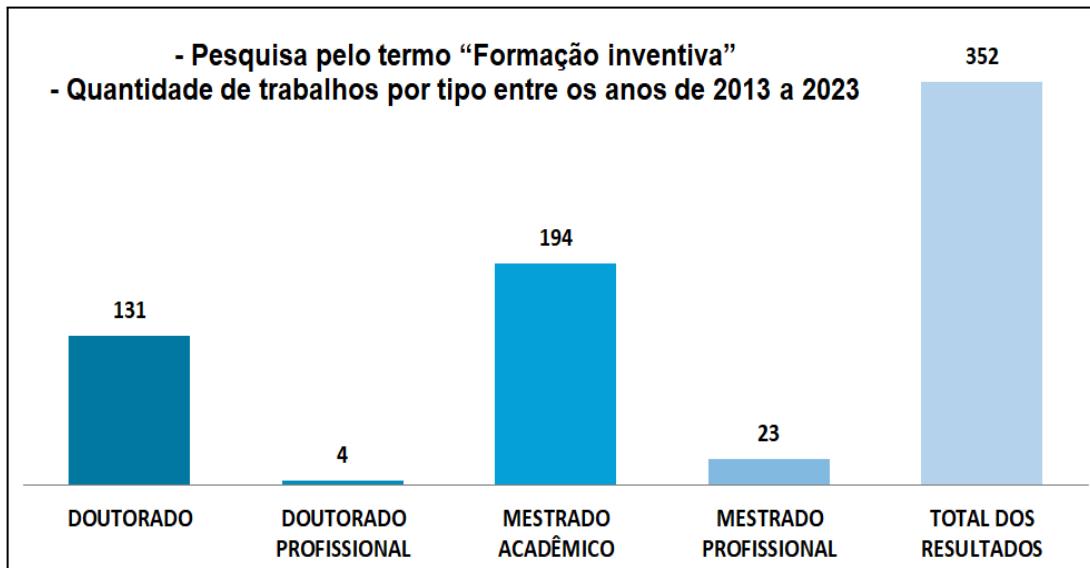
A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade. Tomemos como exemplo a experiência com a arte, evocando Varela quando aborda o problema da aquisição da habilidade musical. A aprendizagem de tocar um instrumento revela uma dimensão que ultrapassa aquela de solução de problemas e de adaptação a um mundo preexistente, indicando a invenção recíproca e indissociável de si e do mundo como, no caso, do músico e da música (Varela, Thompson & Rosch, 1993).

Assim, voltemos a atenção para o nosso campo problemático: *como o compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil no município de Viana/ES?* Foi a partir desse campo problemático que realizamos o mapeamento das teses e das dissertações, sejam elas profissionais ou não. A justificativa para isso é compreender o foco dos programas profissionais na produção de conhecimento e a sua importância para a expansão e o acesso a esses conhecimentos, visto que são programas recentes – assim como o programa profissional em educação ao qual pertencemos, que atende *pesquisadores/trabalhadores*.

Dessa forma, foi usado o descritor *formação inventiva* no campo de busca do Catálogo

de Teses e Dissertações da CAPES. A relação de trabalhos encontrados nesse acervo está mapeada conforme o Gráfico 1 a seguir:

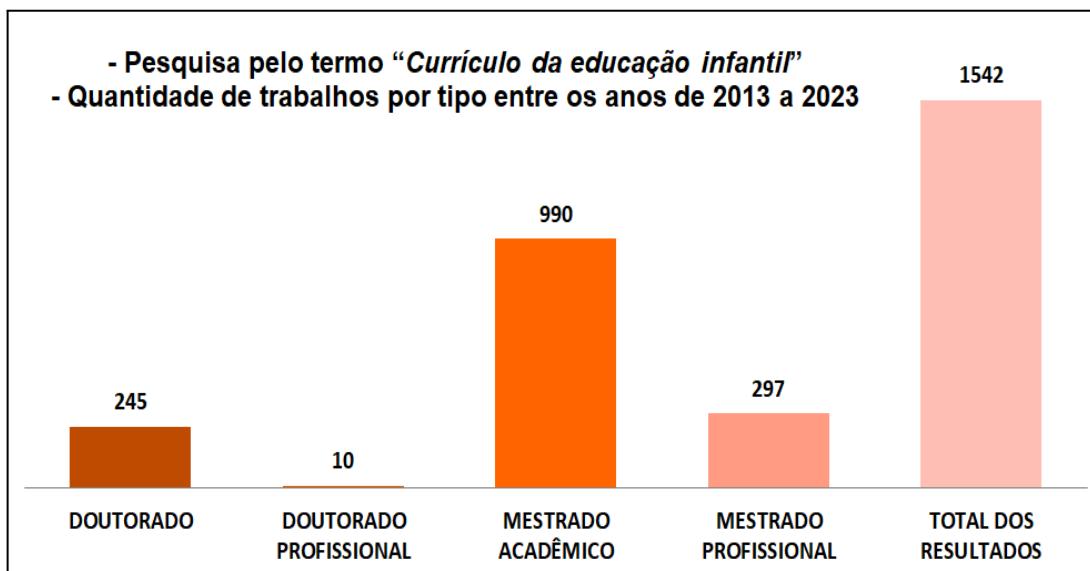
Gráfico 1 – Descritor *formação inventiva*



Fonte: elaboração própria.

Já para o descritor *currículo da Educação Infantil*, a quantidade de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES está mapeada conforme Gráfico 2:

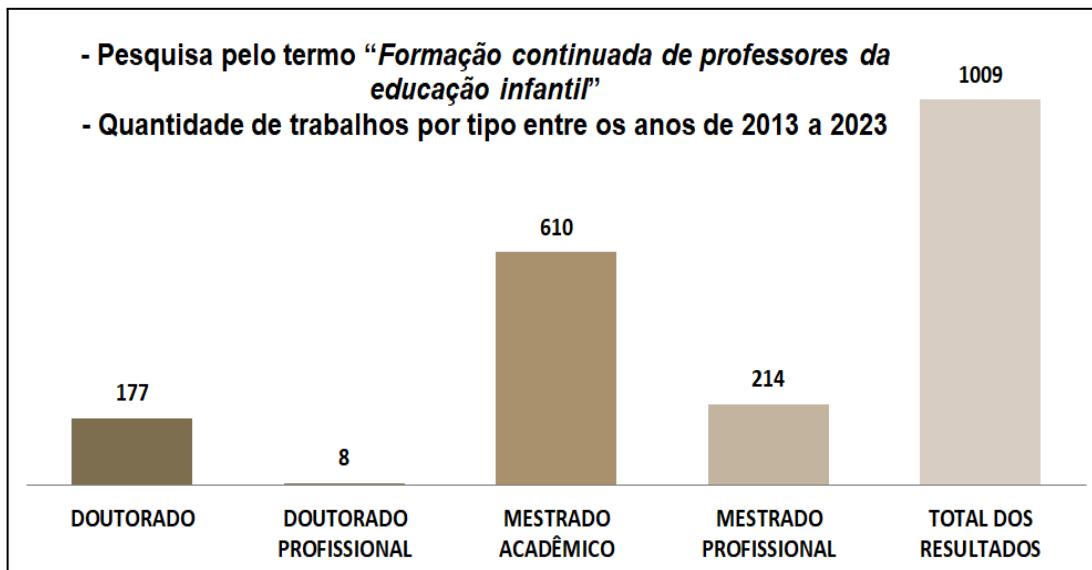
Gráfico 2 – Descritor *currículo da Educação Infantil*



Fonte: elaboração própria.

Com o descritor *formação continuada de professores da Educação Infantil*, a quantidade de trabalhos encontrados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES mapeado está distribuída conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Descritor *formação continuada de professores da Educação Infantil*



Fonte: elaboração própria.

Nesse processo de pesquisa, destacamos também o interesse por teses e dissertações que ainda não foram divulgadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, mas que estão disponíveis nos *sites* de seus respectivos programas de pós-graduação. Foram nesses endereços eletrônicos que refinamos a busca pelos trabalhos. Sendo assim, apresentamos no Quadro 6 as pesquisas dos alunos do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), ambos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fundamentais para a cartografia da presente investigação. Os pesquisadores responsáveis por esses produtos compõem o grupo de estudos *Ciclos – Currículos e Interações Colaborativas na Educação Básica e no Ensino Superior*, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Kézia Rodrigues Nunes (UFES) e pela Prof.^a Dr.^a Larissa Ferreira Rodrigues Gomes (UFES).

Quadro 6 – Produção acadêmica do grupo *Ciclos* no PPGPE e no PPGE

| Tipo | Autoria | Descriptor | Título do trabalho | Temáticas | Programa/ defesa |
|-------------|--------------------------------------|--|--|--|-------------------------|
| Tese | Larissa Ferreira Rodrigues Gomes | Cinema e escola, imagens e formação docente, práticas políticas e subjetivação docente | Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores | Formação continuada de professores, representações docentes. | PPGE (UFES) 2015 |
| Tese | Kézia Rodrigues Nunes | Infância, criança, educação infantil, | Infâncias e educação infantil: redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas na pesquisa com as crianças | Educação pré-escolar. Currículo. Infância. | PPGE (UFES) 2012 |
| Dissertação | Ana Cláudia Santiago Zouain | Educação e filosofia da diferença | Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas | Curículos e docências inventivas. | PPGPE (UFES) 2019 |
| Dissertação | Izaque Moura de Faria | Planejamento e educação | Planejamento docente como produção de possíveis nas práticas educativas | Planejamento, currículo e formação de professores. | PPGPE (UFES) 2020 |
| Dissertação | Deluzia Daleprane Queiroz Péres | Ensino híbrido e remoto, currículos inventivos, imagens e narrativas e formação docente | Inventividades curriculares de professores em tempos de pandemia: usos das tecnologias e a formação docente no ensino remoto e no ensino híbrido | Formação continuada de professores e a inventividade dos currículos. | PPGPE (UFES) 2022 |
| Dissertação | Eriadnes de Souza Rangel Alves | Enunciações infantis, devir-criança da docência, currículo na Educação Infantil e conversações | O devir-criança da docência na produção curricular da educação infantil de Serra/ES | Curículos, infâncias e docências. | PPGPE (UFES) 2022 |
| Dissertação | Danielle Campos Dall Orto dos Santos | Professor dinamizador, educação física na educação infantil, narrativa docente, trajetória docente, memória docente, formação docente e subjetivação docente | Narrativas e subjetivação docente dos professores dinamizadores de Educação Física na Educação Infantil | Educação infantil, formação continuada de professores, currículo e trajetória docente. | PPGPE (UFES) 2022 |
| Dissertação | Claudineia Rossini Gouveia | Desenho infantil, capacidade criadora, rede de conversações na Educação Infantil, currículo e signos artísticos na Educação Infantil | Os desenhos infantis como arte criadora de currículos: cartografias entre signos artísticos, infâncias e docências | Desenho infantil, filosofia da diferença, cartografia, signos artísticos. | PPGPE (UFES) 2023 |
| Dissertação | Rayra Sarmento Ferreira Subtil | Educação e Filosofia da diferença, Educação Infantil e Deleuze e Educação Infantil e Bergson | Cristais do tempo: cartografias de registros avaliativos na pré-escola | Curículos e avaliação na educação infantil | PPGPE (UFES) 2023 |

Fonte: Acervo da pesquisa

Conforme o Quadro 6, é possível notar que os diferentes produtos abordam a *Educação Infantil*, a *formação continuada de professores*, o *currículo* e a *invenção*, fazendo grandes relações com a pesquisa aqui cartografada. Dessa forma, é importante pensarmos que, ao fazermos uso dos “*signos artísticos*” (Deleuze, 2010), apostamos no experimentar, no experienciar, nas subjetividades produzidas nesses trabalhos e assim potencializamos o objeto aqui pesquisado. Logo, se entendermos os “*signos artísticos*” (Deleuze, 2010), seremos capazes de perceber que a sua força sempre esteve presente nas *aprendizagens*, pois a “arte é o destino inconsciente do aprendiz” (Deleuze, 2006, p. 48).

Com isso, observamos, nas teses e dissertações listadas no Quadro 6, que o conhecimento não é uma representação, mas sim uma ação. Conhecer é praticar, é agir. Sujeito e objeto são efeitos das práticas cognitivas e, com os efeitos, temos um sujeito cognitivo e um domínio cognitivo. Muitas vezes o novo nos inquieta, nos trava, nos causa medo, nos atravessa. Contudo, muitas vezes também nos faz criar, repensar, redescobrir, experimentar e experienciar. Diante disso, acionamos Deleuze (2003, p. 4), que afirma que “Aprender diz respeito essencialmente aos signos. Os signos são objeto de um aprendizado temporal, não de um saber abstrato”.

Os descritores pesquisados e cartografados a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos *sites* do PPGPE e do PPGE da UFES evidenciam e ampliam o nosso *zoom* (Kastrup, 2007), mapeando as nossas discussões acerca das aprendizagens inventivas (Kastrup, 2009) nas formações continuadas das professoras de bebês e de crianças bem pequenas. Assim, essa investigação gerou uma sistematização de trabalhos mapeados e cartografados, que será apresentada na seção deste capítulo, intitulada *Entre o zoom óptico e o zoom digital*, para que agora possamos fechar um pouco mais nosso o *zoom* em relação às contribuições das pesquisas selecionadas.

5.1 ENTRE O ZOOM ÓPTICO E O ZOOM DIGITAL

Vamos ampliar um pouco mais o *zoom* (Kastrup, 2007) nas pesquisas selecionadas a partir da busca pelos descritores no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e nos *sites* do PPGPE e do PPGE da UFES. O critério de seleção nesse mapeamento (Deleuze; Guattari, 2000) consistiu em buscar trabalhos cujos campos problemáticos se aproximassesem ou se distanciassem de nossa pesquisa. Para isso, foi realizada a leitura dos resumos e das

introduções das pesquisas. Com esse movimento, foi possível selecionar as pesquisas que de fato irão ajudar a compor a nossa escrita.

A fim de garantir a relevância dos trabalhos analisados, definimos critérios específicos de inclusão e de exclusão, para que assim pudéssemos refinar os nossos resultados. Foram selecionados para a análise trabalhos que possuem objetos capazes de contribuir com a nossa temática e que apresentam referenciais teóricos que se baseiam na pesquisa cartográfica e na formação inventiva na Educação Infantil. Por outro lado, foram descartados os trabalhos que abordam etapas e modalidades distintas da Educação Infantil, com referencial teórico distante da pesquisa aqui cartografada, que não estão dentro do intervalo temporal estabelecido e que apresentam duplicidade de informações em relação aos produtos selecionados. Após essa seleção rigorosa, dez trabalhos foram escolhidos para uma análise mais detalhada, apresentada a seguir.

Sendo assim, com esse novo refinamento, as dez pesquisas selecionadas se dividem em uma tese e nove dissertações. Para tensionar as pesquisas previamente selecionadas, todas foram revisitadas. Dessa vez, deixamo-nos ser afetados pelo rastreio, pelo toque, pelo pouso e pelo reconhecimento atento (Kastrup, 2015). Acreditamos que ler é uma prática criativa que inventa significados não redutíveis às intenções dos autores dos textos, entendemos também que é uma resposta, um trabalho, “um ato de caçar em terra alheia” (Certeau, 1980, p. 279). Foi nesse movimento de caçar em terra alheia que selecionamos os trabalhos que pudessem contribuir com a nossa nova composição, propondo assim um novo *zoom* (Kastrup, 2007) acerca dos descriptores explorados.

Evidenciamos que as teses e as dissertações selecionadas para compor os diálogos com o aprendiz de cartógrafo que tece esta pesquisa foram escolhidas a partir da afinidade com a base teórico-metodológica dos textos, abrindo assim um espaço para (re)pensar a *formação continuada, a invenção e o currículo*. Enfatizamos ainda que o componente que auxiliou na escolha das produções acadêmicas selecionadas foi a possibilidade de compor junto aos rizomas que se tecem neste trabalho. Conforme Deleuze e Guattari (1995, p. 31), “o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços da mesma natureza. [...] Ele não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda”. Na tentativa de ampliar e de compreender um pouco mais o campo problemático dos trabalhos elencados, apresentamos agora três quadros, um para cada desritor.

Quadro 7 – Estudos selecionados a partir do descritor *formação inventiva*

| Nº | Tipo | Autoria | Título do trabalho | Relação com o campo problemático | Instituição/programa/ano da Defesa |
|----------------|-------------|---------------------------------|--|--|---|
| 1 ^a | Dissertação | Thiago Gonçalves Silva | Os <i>aprenderesfazeres</i> docentes na Educação Infantil: um olhar cartográfico sobre os movimentos tecidos no cotidiano escolar de um CMEI da rede municipal de ensino de São Bento do Una-PE. | Formação continuada, formação inventiva, infância e Educação Infantil | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Educação Contemporânea, 2018 |
| 2 ^a | Dissertação | Jaconias Dias Rodrigues | Aprendizagem inventiva nos currículos escolares | Curriculos escolares, aprendizagem inventiva, invenção de problemas e cotidianos escolares | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Profissional em Educação, 2020 |
| 3 ^a | Dissertação | Eliana Aparecida de Jesus Reis | Curriculos enredados por forças, afetos e afecções: o que pode um corpo-pensamento que deseja dançar? | Curriculo, formação de professores, corpo-pensamento , macro e micropolíticas | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Profissional em Educação, 2020 |
| 4 ^a | Dissertação | Darlene Eugenia de Moura Campos | A formação continuada de professores: cartografando experiências na rede municipal de ensino de Caruaru-PE | Cartografia, formação continuada, formação inventiva e alteridades | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Educação Contemporânea, 2022 |

Fonte: elaboração própria.

1^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

Sobre a primeira pesquisa selecionada, do autor Thiago Gonçalves Silva (2018), o nosso refinamento problematiza os territórios da formação continuada de professores da Educação Infantil e, em sintonia com uma perspectiva de formação inventiva, busca compreender os modos como os docentes experienciam, inventam e tecem os seus *aprenderesfazeres* nos cotidianos escolares, em meio às suas relações com os quadros normativos de formação continuada do município de São Bento do Una/PE.

Foi realizada uma investigação cartográfica por meio do acompanhamento dos docentes em um CMEI, utilizando observações, registros escritos, áudios e fotografias, além de conversas com crianças e professores – o que se aproxima bastante dos instrumentos que também foram empregados em nossa pesquisa.

Para fundamentar os movimentos sobre infância, Educação Infantil e formação de professores, foram utilizadas as contribuições de Dias, Kohan, Deleuze e Guattari, Larrosa, Carvalho e Ronilk, autores que também dialogam conosco em nosso texto. Identificamos também, na leitura da referida dissertação, que os docentes puderam experienciar a formação continuada de diferentes maneiras.

Dessa forma, o estudo contribui significativamente com a escrita do nosso trabalho, uma vez que destaca a relevância da abrangência dos docentes com a infância e com os seus pares, evidenciando o poder e a potência dos saberes compostos no cotidiano escolar, onde são reinventadas a infância, a docência e a Educação Infantil.

2ª Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

Inspirado na filosofia da diferença e na cartografia, o segundo texto, a dissertação de Jaconias Dias Rodrigues (2020), busca explorar a produção de currículos e os processos de subjetivação na concepção da aprendizagem inventiva em uma escola de Ensino Fundamental. Os docentes e discentes, em diálogo com os signos artísticos, criam e desfazem os currículos engessados, gerando *espacostempos* para a potência da aprendizagem.

Por meio dos diálogos com a filosofia da diferença e a cartografia, o texto revela as vidas pulsantes nos currículos, amplificando as práticas pedagógicas inventivas. Foi observado também que a aprendizagem inventiva emerge da invenção de adversidades, manifestando-se nos envolvimentos com a literatura, imagens e pessoas – signos que também serão utilizados em nossa pesquisa. Os intercessores teóricos no percurso cartográfico foram Deleuze, Espinosa, Carvalho, Kastrup, Foucault, Guattari, Delboni e Silva – autores que também dialogam com o nosso texto. Dessa forma, esse trabalho defende que a vida na escola expande a sua potência quando aquilo que desloca e gera fissuras produz sinuosidades, linhas de fuga em que a aprendizagem inventiva ocorre.

3^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

Já o terceiro texto, a dissertação de Eliana Aparecida de Jesus Reis (2020), convoca-nos a pensar em outros currículos e formação de professores, fundamentados na vida em constante transformação. Utilizando a cartografia e as redes de conversação, a autora investiga as forças, os afetos e as afecções que constituem o currículo. A dança e outras formas de arte são aplicadas como instrumentos para pensar e criar novos e possíveis mundos. O currículo é concebido como um corpo em constante movimento, influenciado pelas relações de poder e pela subjetividade. São apresentados como intercessores teóricos Deleuze, Guattari, Rolnik, Carvalho, Corazza e Dias, que deslocam o nosso pensamento e convocam os *eus* que nos compõem enquanto pesquisadores, frequentemente à espreita. Sendo assim, a formação de professores discutida na dissertação é descrita como uma máquina de guerra que inventa e persiste, gerando novas maneiras de existência. O pensamento dançante desafia certezas e receitas tradicionais, abrindo espaço para a invenção e a criação.

4^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

A quarta pesquisa selecionada em nosso refinamento, da autora Darlene Eugenia de Moura de Campos (2022), visa analisar as experiências de formação continuada sob a ótica da formação inventiva, buscando compreender como os professores se expressam de maneira imaginativa diante das normatizações e das prescrições. O estudo utilizou o delineamento cartográfico e fez uso de instrumentos virtuais para coletar dados durante a pandemia – uma abordagem que se distancia bastante da nossa pesquisa, mas necessária dado o contexto pandêmico. Assim, observou-se que foi por meio de diálogos e de compartilhamentos que se fez possível identificar as experiências formativas dos docentes e as suas repercussões.

A Dissertação destaca a importância da formação inventiva como uma necessidade que valoriza a singularidade dos professores e as suas experiências. A pesquisadora enfatiza a necessidade de repensar as políticas públicas de formação continuada, visando garantir maior autonomia e espaço para a criatividade dos professores. Para embasar teoricamente o percurso cartográfico, foram utilizados autores como Dias, Peluso e Barbosa, Oliveira e Paraíso, Sampaio, Ribeiro e Souza e Skliar – um referencial que, em muitos casos, não dialoga diretamente com o texto da pesquisa aqui produzido.

Dessa forma, o estudo questiona o papel das normatizações e das prescrições na formação continuada e como esses movimentos limitam a expressão da inventividade dos professores. À vista disso, a pesquisa vai repercutir a importância de valorizar as experiências e os saberes docentes construídos no cotidiano escolar.

Quadro 8 – Estudos selecionados a partir do descritor *currículo da Educação Infantil*

| Nº | Tipo | Autoria | Título do trabalho | Relação com o campo problemático | Instituição/programa/ ano da Defesa |
|----------------|-------------|-----------------------------|--|--|---|
| 1 ^a | Dissertação | Gabriela Venturini | Pensamento e infância: práticas da Educação Infantil em tempos de interesse | Pensamento, infância, interesse, educação infantil e tempo do ócio | Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Educação, 2019 |
| 2 ^a | Dissertação | Ana Cláudia Santiago Zouain | Crianças cineastas e seus roteiros criarteiros: infâncias, currículos e docências inventivas | Cartografia, Currículos e Docências Inventivas | Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Profissional em Educação, 2019 |

Fonte: elaboração própria.

1^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

Na primeira dissertação selecionada, da autora Gabriela Venturini (2019), observou-se que foi realizado um trabalho de análise e de investigação sobre o conceito de *pensamento* na Educação Infantil, fundamentado na perspectiva da filosofia da diferença. Também foram abordados nesse estudo temas como crianças, infâncias, tempo, ócio e experiência. A pesquisa foi inspirada nas obras de Foucault, López, Kohan, Larrosa, Saballa, Dornelles, Bujes, Horn, Corazza e Ribeiro – autores que em alguns momentos se aproximam e em outros se distanciam de nossa pesquisa.

Percebeu-se também que foram desenvolvidas formas de análise e de mapeamento dos documentos para apreciar as regularidades e os deslocamentos nas relações entre infância e pensamento, frequentemente atravessadas pelo discurso do interesse. Dessa maneira, constatamos que a pesquisa aqui apresentada é marcada pela garantia de direitos eminentemente importantes para as crianças, entendendo a aprendizagem como uma ferramenta crucial para ampliar o repertório cultural e promover a liberdade de pensamento. Além disso, opera e contribui para a resolução de problemas, sempre focando nos registros

das produções das crianças e valorizando o tempo de ócio como uma experiência significativa para o pensamento.

Assim como a pesquisa mapeada aqui, apoiada em Kohan (2010), o estudo apresentado também nos propõe um novo olhar sobre o pensamento na Educação Infantil, destacando a sua importância para o desenvolvimento das crianças, defendendo a valorização do tempo de ócio e da experiência do pensamento.

2^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada.

Sobre o segundo trabalho selecionado em nosso refinamento, da autora Ana Claudia Santiago Zouain (2019), compreendemos ser esse o estudo que mais se aproxima da nossa pesquisa dentro do descritor *currículo da Educação Infantil*, uma vez que a dissertação revela que os encontros com as imagens do cinema e as imagens da escola favorecem as potências de pensamento que fabulam currículos, docências e infâncias, fragmentando assim outros possíveis nos universos da Educação Infantil. Os signos artísticos relacionados ao cinema ressoam com os corpos-pensantes dos praticantes por meio de práticas inventivas, intensivas e rotineiras – signos que também movimentam significativamente a pesquisa aqui cartografada.

Para essa dissertação, foram utilizados autores como Barros e Kastrup, Bergson, Carvalho, Deleuze, Deleuze e Guattari, Dias, Kohan, Rodrigues e Rolnik, tanto para estabelecer diálogos quanto para orientar as linhas de pensamento. Como abordagem teórico-metodológica, o trabalho foi configurado sob a perspectiva da pesquisa cartográfica, similarmente à pesquisa aqui em desenvolvimento, na qual o foco está em acompanhar os processos vividos nos encontros com o cenário escolar.

Como mais uma tentativa de utilizar os signos artísticos, Zouain (2019) elaborou uma composição entre a sua dissertação e o produto da pesquisa, gerando um *documentáriofilme*, na tentativa de capturar a processualidade dos pensamentos que crianças e professores experimentaram nas produções com as imagens do cinema. A autora apostou, assim como a nossa pesquisa, em um corpo pensante, que fabula os currículos, as docências e as infâncias ao atravessarem as fronteiras das ações habituais e cronológicas das práticas criativas intensivas, desdobrando outros mundos possíveis para a escola.

Quadro 9– Estudos selecionados a partir do descritor *formação continuada de professores da Educação Infantil*

| Nº | Tipo | Autoria | Título do trabalho | Relação com o campo problemático | Instituição/programa/ano da Defesa |
|----------------|-------------|-----------------------------------|--|--|---|
| 1 ^a | Dissertação | Thais da Costa Motta | A formação continuada e a dimensão formativa do cotidiano: narrativas de encontros entre professoras e crianças na Educação Infantil em Itaboraí | Pesquisa-formação, infâncias, práticas pedagógicas e política de formação docente | Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), 2019 |
| 2 ^a | Dissertação | Celia Regina da Silva | Concepções de professoras de Educação Infantil sobre um programa de formação continuada | Formação de Professores, formação continuada, Educação Infantil | Universidade estadual paulista (UNESP), Ensino e Processos Formativos, 2019 |
| 3 ^a | Tese | Eloiza Elena da Silva | Formação contínua na Educação Infantil brasileira: estratégia de desenvolvimento para professores e crianças | Legislação, política educacional, investigação bibliográfica e documental, formação contínua de professores em Educação Infantil | Universidade Estadual de Maringá (UEM), Educação, 2020 |
| 4 ^a | Dissertação | Giovanna de Matos Moraes Carneiro | A formação continuada para professores de Educação Infantil: ações da rede municipal de ensino de Dourados/MS (2017-2020) | Formação continuada, educação infantil, políticas educacionais, direito à Educação Infantil | Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2021 |

Fonte: elaboração própria.

1^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

Alinhado à nossa pesquisa-intervenção, o primeiro trabalho selecionado, da autora Thais da Costa Motta (2019), apresenta-nos diversas contribuições para compreendermos as diferentes perspectivas da formação continuada e as suas diversas colaborações para potencializar a formação das docentes da Educação Infantil. Essa pesquisa destaca as suas experiências e reflexões por meio das vivências com as crianças, evidenciando como as formações continuadas no cotidiano com os docentes podem fortalecer práticas

político-pedagógicas mais dialogantes. Isso, por sua vez, pode fomentar a criação de políticas públicas que valorizem as professoras da Educação Infantil e os direitos das crianças.

Tudo isso foi realizado por meio das narrativas, concebidas como oportunidade para aprender sobre o saber da experiência e das práxis, relacionando-se com uma epistemologia da escuta e da prática. Para isso, foram utilizados autores como Walter Benjamin, Michel de Certeau, Jorge Larrosa, Mikhail Bakhtin, Paul Ricoeur e Júlia Oliveira Formosinho, todos contribuindo para refletir sobre a docência como um processo de criação de um ato responsável, em diálogo com os estudos sociais das infâncias, trazidos por Sônia Kramer, Walter Kohan, Chris Jenks e Giorgio Agamben. Vale destacar que, como metodologia investigativa, foi desenvolvido também um curso de extensão, intitulado *Das artes de fazer às artes de dizer na Educação Infantil*.

Dessa forma, o estudo apresentado se aproxima da pesquisa aqui cartografada, pois nos ajuda a ampliar a nossa compreensão sobre formação docente na Educação Infantil, com foco na relação entre os conhecimentos dos professores e os conhecimentos das crianças.

2^a Pesquisa: aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada

Por sua vez, o segundo trabalho selecionado em nosso refinamento, da autora Celia Regina da Silva (2019), ajudou-nos a compreender a formação continuada para professores de Educação Infantil no município de São José do Rio Preto/SP (2012-2016), identificando as suas contribuições e limitações. É importante destacar que, ao selecionarmos essa dissertação e realizarmos novamente a leitura, tal movimento nos mostrou que a pesquisa foi atrás de subsídios para avaliar e aprofundar os programas de formação continuada para docentes da Educação Infantil, a fim de superar modelos fechados e tradicionais de formação docente.

Para fundamentar o estudo, foram utilizados autores como Candau, García, Canário, Nóvoa, Imbernón, entre outros que investigam a formação continuada. Apesar de inicialmente não termos utilizado esses autores em nossa pesquisa, percebemos que há uma aproximação com a nossa abordagem. Assim como nós, Silva (2019) também destaca a importância da valorização da experiência dos professores e da contextualização da formação nesse processo. Isso fortalece a necessidade de superar o modelo tradicional das formações continuadas e salienta a importância de optar por abordagens mais participativas e reflexivas.

3^a Pesquisa: *aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada*

Na terceira pesquisa selecionada em nosso refinamento, da autora Eloiza Elena da Silva (2020), observamos uma investigação sobre a formação continuada de professores na Educação Infantil à luz do contexto histórico da política educacional brasileira. No entanto, a sua fundamentação teórica e metodológica está ancorada no materialismo histórico-dialético, com contribuições específicas de Marx, Marx e Engels, Mészáros, Kosik e Löwy – referenciais que diferem consideravelmente de nossa pesquisa, a qual se insere no contexto pós-crítico, apoiada na filosofia da diferença. A nossa abordagem rejeita um único modo de pensar e de ver o mundo, reconhecendo-o como múltiplo, em que o outro adquire um novo significado, remetendo à interioridade do sujeito.

4^a Pesquisa: *aproximações e distanciamentos do campo problemático da pesquisa aqui cartografada*

A quarta e última pesquisa selecionada em nosso refinamento, da autora Giovanna de Matos Moraes Carneiro (2021), tem como objetivo analisar as ações da rede municipal de ensino do município de Dourados/MS voltadas para a formação continuada dos professores da Educação Infantil. A metodologia utilizada nesse estudo foi a pesquisa qualitativa, realizada por meio de análise documental e de conteúdo. Foram utilizados autores que investigam a formação continuada para Educação Infantil, o atendimento à Educação Infantil no Brasil e o direito à educação em nosso país. Como fontes documentais, foram usadas a Legislação Brasileira e a normatização do município de Dourados/MS que trata da Educação Infantil.

Ao final do estudo, foi possível constatar que tanto as coordenadoras pedagógicas das instituições educacionais quanto a assessoria técnico-pedagógica da SEMED buscam a qualificação da Educação Infantil, alinhada com a normatização educacional nacional, como as DCNEI, a BNCC e o PME (2015-2025). Tal postura não se aplica à pesquisa aqui cartografada, uma vez que apostamos na ruptura dos modelos tradicionais de formação continuada presentes nos espaços formativos.

Em síntese...

Após a seleção das pesquisas, identificamos as aproximações e os distanciamentos do nosso campo problemático. Dessa forma, ainda trazemos o desejo do pesquisador, o *aprendiz de cartógrafo*, que pulsa nos diferentes *eus* que nos habitam: “como cada um de nós era vários, já era muita gente” (Deleuze; Guattari 1995, p. 17), que busca fazer com que o nosso trabalho contribua ainda mais com o campo das investigações voltadas para a *formação inventiva*, o *currículo da Educação Infantil* e a *formação continuada de professores da Educação Infantil*, problematizando, assim, os seus *usos* e *efeitos*. Segundo Gallo (2008, p. 119):

o problema é sempre singular e não apresenta uma fórmula predeterminada. O problema nos move a pensar justamente porque não somos capazes de compreendê-lo de antemão; ele não nos oferece uma resposta pronta, mas, apresenta-se para nós como um desafio a ser enfrentado, para o qual uma resposta precisa ser construída. Todo problema é multiplicidade.

Nesse sentido, nasce o nosso próximo capítulo, com o tema *Por seres tão inventivo, tempo, tempo, tempo: Chrónos, Kairós e Aión*. Apoiados em Kohan (2005, 2007, 2010), entendemos que a experiência é uma espécie de viagem do pensamento, sem percurso previamente traçado. Dessa forma, vamos ampliar os horizontes da temporalidade, fundamentar e compreender as influências do tempo nas aprendizagens inventivas das crianças na Educação Infantil.

IA ONDE QUERIA IR,⁹⁸

POR QUE ERA UM SONHADOR



6 POR SERES TÃO INVENTIVO, TEMPO, TEMPO, TEMPO: *CHRÓNOS, KAIRÓS E AIÓN*

Figura 23 – Crianças brincando com o tempo (1)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

Inspirados pelas reflexões de Kohan (2005, 2007, 2010), temos como objetivo ampliar os horizontes da temporalidade e compreender as influências do tempo nas aprendizagens inventivas das crianças na Educação Infantil, entendendo as suas diferentes dimensões – em especial o Chrónos, o Kairós e o Aión. Buscamos explorar como essas concepções temporais fomentam as práticas pedagógicas e a formação de professores na Educação Infantil, além de outras discussões do tempo que as infâncias nos possibilitam, ampliando “os horizontes da temporalidade” (Kohan, 2007, p. 86).

Embora invisível aos olhos, o tempo é onipresente em nossos dias e tece a trama da vida cotidiana. Movidos por esse tempo onipresente, uma tempestade de perguntas vem nos provocar: como o tempo se manifesta na infância? Que dimensões de temporalidade sustentam os discursos sobre essa fase da vida? Como as crianças potencializam o nosso encontro com o tempo? Então, por que não pensar também na influência desse tempo na formação continuada das professoras para além do Chrónos, pensar como a formação inventiva nos permite entrar em relação com outras temporalidades? Como os professores inventam outros jeitos de viver na escola e na formação continuada? O que, a partir da formação assíncrona é possível inventar?

Kohan (2010) nos ajuda a pensar no tempo quando argumenta que o Chrónos (ou tempo cronológico) é uma dimensão linear e mensurável do tempo, que se refere à sucessão de momentos quantificáveis. Na Educação Infantil, o tempo cronológico muitas vezes é percebido como uma restrição à invenção, uma vez que os currículos e os horários rígidos limitam as oportunidades de exploração e de experimentação dos bebês e das crianças bem pequenas.

Figura 24 – Crianças brincando com o tempo (2)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

No entanto, é importante reconhecer que o tempo cronológico também pode ser uma ferramenta organizadora e estruturante das atividades educativas na Educação Infantil. Ao estabelecer rotinas e rituais, os professores e as crianças elaboram espaços previsíveis para a criação, possibilitando o desenvolvimento de relações de confiança e de pertencimento.

No entendimento de Chrónos, “a totalidade do tempo é a soma do passado e do futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto, também não é, mas será (o futuro)” (Kohan, 2010, p. 132).

Kohan (2007, p. 86) destaca o Kairós como uma dimensão qualitativa do tempo, “que significa medida, proporção, e, em relação com o tempo, momento crítico, temporada, oportunidade”, referindo-se aos momentos oportunos e significativos que surgem nos fluxos do tempo cronológico. Na Educação Infantil, o Kairós se manifesta nos momentos de encontros inventivos entre professores e crianças, nas experiências de aprendizagem imersivas

e nas oportunidades de expressão criativa – momentos espontâneos e de aprendizagens inventivas.

Figura 25–Crianças brincando com o tempo (3)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

Os professores que valorizam o Kairós na Educação Infantil por vezes estão atentos aos ritmos e aos sinais das crianças, buscando (re)criar espaços flexíveis e abertos ao campo de alteridade, que é a área de surgimento desses momentos de aprendizagens inventivas. Eles são sensíveis às necessidades e aos interesses das crianças, adaptando as suas práticas pedagógicas de acordo com as demandas do momento presente, sendo o Kairós um momento oportuno.

Kohan (2010, p. 132) introduz o conceito de Aión como uma dimensão do tempo que se refere à continuidade e à duração das experiências humanas, como “intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva; mas, intensiva e qualitativa, o tempo da experiência e do acontecimento”. Na Educação Infantil, o tempo em devir (Aión) se manifesta na edificação de relações afetivas e de confiança entre professores e crianças e entre crianças e crianças ao longo do tempo, no desenvolvimento gradual das habilidades e das competências das crianças e na construção de uma cultura pedagógica compartilhada ao longo das gerações.

Figura 26 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (1)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

É preciso que nós, professores e professoras de bebês e de crianças bem pequenas, em nossas formações continuadas, deixemo-nos ser afetadas pelo rastreio, pelo toque, pelo pouso e pelo reconhecimento atento (Kastrup, 2015). Assim, vamos reconhecer o tempo Aión como o tempo da infância. Tempo que cultiva as relações de cuidar, de respeitar e de educar das crianças e de suas invenções, compreendendo que a aprendizagem inventiva é algo processual, gradual e contínuo, que vai se desenvolver ao longo do tempo e é permeado por interações múltiplas, pelas experiências e pelo campo da invenção.

Segundo Kohan (2005), a infância não pode ser reduzida à questão cronológica. A infância está para além, pois se trata da condição da experiência. Ser criança é uma condição da experiência, da invenção, não considerada pelo tempo Chrónos. Sendo assim, a infância é entendida por outra lógica temporal, que nem sempre um adulto pode entender.

A infância é a positividade de um devir múltiplo, de uma produtividade sem mediação, a afirmação do ainda não previsto, não nomeado, não existente; a asseveração de que não há nenhum caminho predeterminado que uma criança (ou um adulto) deva seguir, que não há nenhuma coisa que ela (ou ele) deva se tornar; a infância é “apenas” um exercício imanente de forças (Kohan, 2005, p. 252).

Figura 27 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (2)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

Assim, é possível perceber que as crianças nos trazem para o tempo do Kairós, um tempo marcado pela inventividade e cheio de significados, em contraste com a linearidade do tempo Chrónos. A cartografia de Kastrup (2009), atenta aos movimentos tecidos entre e com as infâncias, ressalta as fissuras no tempo cronológico provocadas pelas crianças. A aposta na formação inventiva de Dias (2009) ecoa nessa perspectiva, potencializando a escuta sensível das crianças e a valorização de seus tempos próprios.

Figura 28 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (3)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

A formação inventiva proposta por Dias (2009) rompe com o Chrónos da formação tradicional, abrindo espaço para o Kairós, o tempo das descobertas, das soluções e das invenções de problemas, aberto a aprendizados e a experiências, tal como cartografado por Kastrup (2009). Ao valorizarmos a reflexão sobre as práticas, a invenção e a experimentação tecidas com os bebês e as crianças bem pequenas, conectadas ao tempo Aión, passado e presente se alimentam de futuros possíveis, enriquecendo a formação continuada de professores e permitindo a emergência de novas subjetividades docentes.

Da mesma maneira que Santos, Gomes e Santos (2024, p. 276), acreditamos que é preciso evidenciar “cada vez mais os movimentos de subjetividades das crianças que criam, desconstroem e reconstroem as novas formas de ser/estar no mundo, por meio de suas relações, interações, experimentações, invenções e sua leitura de mundo”.

Figura 29 – Crianças brincando com/nos espaços e tempo (3)



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

Essas subjetividades são refletidas nos cotidianos escolares, que por vez criam momentos e tempos Kairós que são inspirados por uma tessitura inventiva, como a defendida por Dias (2009). Assim, é preciso criar espaços formativos que potencializem relações de troca, inventando coletivamente novas formas de viver um tempo escolar e formativo, mais vivo e pulsante, que escapa das lógicas lineares de formação continuada.

De certa forma, quando falamos do tempo, falamos de um tempo que é cronológico, mensurável, medido e cronometrado. É esse tempo que determina o tempo para todas as nossas ações humanas e que por vezes impossibilita olhar para as infâncias, para a sensibilidade das invenções, para as criatividades dos traços de um desenho da criança, para a sinceridade dos gestos e das brincadeiras. Desse modo, considerar as diferentes dimensões do tempo – Chrónos, Kairós e Aión – é buscar e compreender como a formação continuada de professores e as práticas pedagógicas podem e devem enriquecer, aprimorar e potencializar as aprendizagens inventivas por meio de uma abordagem mais reflexiva e sensível sobre o tempo na Educação Infantil.

Figura 30– Crianças brincando com o tempo (4)



Fonte: acervo do pesquisador (2024).

A seguir, no sétimo capítulo, apresentamos um olhar cartográfico sobre o produto educacional, dividido em duas seções: *Território Das Invenções: Cartografias Dos Encontros Formativos Com Professoras Da Educação Infantil*. Como uma quebra dos métodos convencionais de formação, o produto educacional desenvolvido neste trabalho de dissertação é um registro visual e textual (um livro ilustrado), com narrativas das professoras que rompe todo e qualquer modelo hegemônico de formação continuada de professoras.

ELE SE ENCANTAVA,¹⁰⁷ POIS NO SÍTIO HÁ TANTO BICHO, MATO, FRUTA E FLOR



7 TERRITÓRIO DAS INVENÇÕES: CARTOGRAFIAS DOS ENCONTROS FORMATIVOS COM PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a dissertação de mestrado deve ser acompanhada de um produto educacional relacionado à pesquisa, ao contexto da Educação Básica ou ao ensino superior em que o pesquisador está inserido. Dessa forma, conforme as normativas do ministério da Educação e da CAPES, o trabalho final do curso – no caso em tela, esta dissertação –, deve estar vinculado a problemas reais do campo de atuação do *alunopesquisador pesquisadoraluno*, podendo ser apresentado em diferentes formatos, de acordo com a natureza, a área e a finalidade do trabalho de dissertação.

No contexto profissional no qual estamos inseridos, ao nos aproximarmos da Gerência de Formação e Avaliação Educacional, dos técnicos-pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de Viana/ES, e percebemos a formação das professoras da Educação Infantil como um tema de relevância crescente nos encontros formativos, dada a sua influência no desenvolvimento emocional, social e inventivo das crianças (Kastrup, 2009). No entanto, os métodos convencionais de formação muitas vezes são insuficientes para lidar com a complexidade e a diversidade das demandas educacionais atuais. Nesse sentido, é crucial explorar abordagens e alternativas que possam promover uma formação mais reflexiva, crítica, contextualizada, inventiva e que explore signos artísticos.

Apoiados em Deleuze (1987), apostamos que o aprendizado envolto na arte é a transformação da matéria de acordo com a sensibilidade apresentada em relação aos signos sensíveis, amorosos e mundanos. A “arte é uma verdadeira transmutação da matéria” (Deleuze, 1987, p. 47), que vai passar a ser *espiritualizada*, enquanto os seus meios de expressão são *desmaterializados* (Deleuze, 1987). Aqui, a música, a literatura, a dança, a pintura, a fotografia e o diário de bordo foram acionados em nossas “zonas de lembranças” (Rodrigues, 2015) para a materialização do produto educacional.

Para que essa materialização ocorra, movidos pelos signos artísticos e pela quebra dos métodos convencionais de formação, o produto educacional a ser desenvolvido neste trabalho de dissertação será um registro visual e textual, um livro ilustrado com narrativas das professoras, cartografado a partir dos seis encontros formativos do ano de 2024, juntamente com as docentes de bebês e de crianças bem pequenas que atuam nos grupos 1, 2 e 3 da

Educação Infantil. O lócus desses encontros é o Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES, localizado na Rua Espírito Santo, Pracinha Central, Avenida Vitória, Marcílio de Noronha, Viana/ES.

Figura 31 – Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES



Fonte:acervo do pesquisador (2024).

Com a habitação no lócus da pesquisa, retornamos aos objetivos formativos para a elaboração do livro ilustrado com narrativas das professoras, que vão reverberar as enunciações e as subjetividades presentes nos seis encontros. Assim, reapresentamos as nossas intencionalidades com a idealização do nosso produto educacional, que são:

- 1) *Macrointencionalidade*: Cartografar o processo de formações continuadas, junto à Gerência de Formação e Avaliação da Secretaria Municipal de Viana – ES, a fim de aproximar-se dos movimentos tecidos pelas professoras que atuam nas creches evidenciando a força política, ética e estética da formação inventiva para a criação de outros modos de fazer e habitar a docência, indo além da mera descrição e atuando na transformação do cotidiano escolar.
- 2) *Microintencionalidade*: Mediar com a SEMED *espaçostempos* de formação inventiva com professoras de bebês e de crianças pequenas;
- 3) *Microintencionalidade*: Compor momentos de escutas sensíveis para as narrativas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES, buscando compreender como (re)produzem os signos artísticos e as aprendizagens inventivas que atravessam os *espaçostempos* de suas escolas e salas de aula, por meio dos processos de subjetivação envolvidos;

- 4) Microintencionalidade:** Produzir coletivamente um produto educacional como registro visual e textual (um livro ilustrado) com narrativas protagonizadas pelas cartografias mapeadas durante a formação das professoras dos grupos 1, 2 e 3 do município de Viana/ES.

Não tivemos a intenção de buscar respostas com este estudo, mas sim problematizá-las. Acreditamos que, ao integrar os conceitos de rizoma (Deleuze; Guattari, 2000) e de cartografia (Kastrup, 2008) na formação das professoras de bebês e de crianças bem pequenas dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil, o produto educacional desenvolvido resultou em diversas contribuições teóricas e práticas. Assim, o material oferecerá alternativas para romper com os modelos tradicionais de formação, valorizando a diversidade de saberes e de experiências presentes no contexto educacional – não apenas das 82 professoras que assinaram o documento e aceitaram participar da pesquisa, mas também de todas as docentes que tiverem a oportunidade de conhecer este trabalho de dissertação e o produto educacional. Isso promoverá uma maior sensibilidade e consciência crítica por parte das professoras em relação às suas práticas pedagógicas, incentivando-as à experimentação e à invenção ao privilegiar a potência das narrativas docentes presentes no material.

Compreendemos então que a formação de professoras do município de Viana/ES é um espaço de valorização da força inventiva. Concordamos com Dias (2012, p. 39) quando a autora afirma que a formação de professores “é uma questão de aprendizado de como manter vivo um campo problemático, deixando vibrar as forças intensivas para que essas possam criar formas de desformar cristalizações no percurso da vida”. Dessa forma, apostamos na formação de professores como uma possibilidade de aprendizado. A partir do campo de problematizações desta pesquisa, podemos pensar num outro tempo, um tempo menos prescritivo, sequenciado e linear. Podemos pensar em um tempo de acontecimentos, o tempo de invenção.

Na mesma esteira, agora a partir da proposta por Deleuze e Guattari (2000), a abordagem rizomática também nos apresenta um campo problemático em que se sugere uma concepção de conhecimento e de aprendizagem não linear, em que as conexões são feitas de forma não hierárquica. Essa perspectiva desafia a ideia de um conhecimento fragmentado e estático, promovendo a interconexão e a multiplicidade de saberes entre *professorasalunos, pesquisadorprofessoras, professorasprofessoras e alunosalunos*.

Dessa forma, o presente trabalho visa descrever a elaboração de um produto

educacional fundamentado nos conceitos de rizoma (Deleuze, 1987) e de cartografia (Kastrup, 2009), que têm como campo a formação das 82 professoras de bebês e de crianças bem pequenas dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil no município de Viana/ES – as intercessoras desta pesquisa. Como aporte teórico, pautamo-nos nas contribuições de Dias (2012), Deleuze e Guattari (1996), Ferraço (2007), Kastrup (2012) e Tebet (2019), autores que propõem uma abordagem que busca romper com modelos tradicionais de formação docente.

O produto educacional aqui descrito resulta de um processo cartográfico entre as professoras de bebês e de crianças bem pequenas da Educação Infantil, por meio das *redes de conversações*, nas quais “a recriação de saberes e fazeres da escola é vista como uma comunidade cooperativa e compartilhada” (Carvalho, 2006, p. 1), com diálogos, reflexões, registros fotográficos, audiovisuais e diário de bordo. As professoras foram convidadas a mapear as suas práticas, a identificar os desafios e as potencialidades de seu trabalho, explorando novas possibilidades de atuação no campo da invenção.

O produto final consiste em um registro visual e textual, um livro ilustrado com narrativas protagonizadas pelas cartografias mapeadas durante a formação das professoras de bebês e de crianças bem pequenas da Educação Infantil, ilustrado em parceria com uma editora que fará as imagens do livro, com enredo e história organizados e cartografados pelo pesquisador, pela orientadora e pelas professoras participantes. Vale ressaltar que todos os custos com a ilustração e a editoração foram custeados pelo pesquisador. A divulgação do material é feita por meio do *site* do PPGPE da UFES e também do endereço eletrônico da Prefeitura Municipal de Viana/ES.

Organizado de forma não linear, mas fragmentado, em consonância com os princípios do rizoma (Deleuze, 1987), cada capítulo do livro representa um território de experiência, em que são registrados as múltiplas conexões e os desejos que emergem nas redes de conversações e nas produções de subjetividade (Carvalho, 2009) produzidas com as professoras nos seis encontros de formação continuada no ano de 2024. Dessa forma, o produto educacional, intitulado de *Território das Invenções: cartografias dos encontros formativos com as professoras dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil do município de Viana/ES*, representa um convite para (re)pensar nas/as práticas de formação de professores da Educação Infantil, valorizando a horizontalidade, a diversidade, a contextualização e a invenção. Ao adotar uma abordagem baseada nos conceitos de rizoma (Deleuze, 1987) e de cartografia (Kastrup, 2009), buscamos promover uma educação mais sensível, colaborativa e

comprometida com a transformação social na formação continuada de professores no município de Viana/ES.

Nesse sentido, nasce a próxima seção desta dissertação, intitulada de *Signos Artísticos: cartografias de uma formação com as Professoras da Educação Infantil do município de Viana/ES*, em que se faz uma aposta nos signos artísticos (Deleuze, 1987), que violentam o pensar e produzem outros efeitos de aprendizagem de outra ordem.

7.1 SIGNOS ARTÍSTICO: CARTOGRAFIAS DE UMA FORMAÇÃO COM AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL MUNICÍPIO DE VIANA/ES

Esta seção foi tecida ao longo de todo o processo de escrita deste trabalho de dissertação, pois a sua intencionalidade se manifestou durante toda a cartografia dos seis encontros formativos programados para o ano de 2024. A pesquisa teve como foco explorar a dinâmica formativa das professoras que trabalham com bebês e crianças bem pequenas dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil no município de Viana/ES, utilizando documentação audiovisual ao longo de 120 horas de formação continuada. A sua abordagem buscou articular os conceitos de signos artísticos, conforme proposto por Deleuze (2003), e a cartografia, conforme delineada por Kastrup (2005), para compreender as complexidades das práticas de formação inventiva produzidas pelas docentes.

Deleuze (2003) propõe uma análise dos signos artísticos como elementos que ultrapassam a mera representação, agindo como forças que produzem efeitos singulares no mundo em que vivemos. Os signos artísticos, aqui fazendo uso das fotografias, dos vídeos e das músicas, têm o potencial de evocar os afetos, gerando novas percepções inventivas, pois violentam o pensamento e produzem efeitos de aprendizagem de outra ordem, assim como nos afirma Deleuze (2003, p. 9):

A verdade não é descoberta por afinidade, nem por livre arbítrio, ela se trai por signos involuntários. A pessoa só busca a verdade quando se sente forçado a procurar a verdade. O signo é objeto a ser interpretado, decifrado, traduzido e encontrar o sentido do signo.

Por sua vez, Kastrup (2005) introduz a cartografia como uma metodologia sensível para mapear os processos de subjetivação e da transformação. A cartografia desafia as

representações fixas do conhecimento, propondo uma abordagem flexível e aberta ao poder e à alteridade, reconhecendo a multiplicidade de trajetórias e de experiências.

O trabalho da análise vai modificando o campo, seguindo esta direção: da formulação de uma encomenda à definição de uma demanda de análise. Quem encomenda um trabalho de análise institucional não é necessariamente quem enuncia essa demanda. O trabalho vai modulando o campo de intervenção onde todos estão incluídos (quem encomenda, quem demanda, quem e o que analisa) (Kastrup, 2009, p. 203).

Movido pelo pensamento de Kastrup (2009), este trabalho consistiu em *cartografar, mapear, acompanhar processos, fotografar e filmar* as 120 horas de formação continuada das professoras que atuam com os bebês e as crianças bem pequenas da Educação Infantil em Viana/ES. Durante esse período, foram realizados registro por meio das redes de conversações, com o uso de discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos como formas potência da vida e da produção de subjetividade (Carvalho 2009) nas atividades formativas, em interações entre *professoras e professoras, professoras e formadoras, professoras e os signos artísticos e inventivos*, bem como das expressões sonoras, sensoriais e artísticas presentes no ambiente de formação continuada.

Na aventura cotidiana de uma pesquisa enfrentamos diversos riscos e podemos produzir cartografias melhores ou piores, excelentes ou simplesmente interessantes. Podemos também imaginar que cartografamos, quando apenas representamos. Nomear de cartografia o método que praticamos não garante o resultado de nosso trabalho. O rigor da investigação cartográfica reside na irredutível atenção aos movimentos da subjetividade e da paisagem existencial, suas pontas de presente, seus fios soltos, suas linhas de fuga em relação à estratificação histórica (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009, p. 203).

Dessa forma, esses registros foram analisados sob a perspectiva dos signos artísticos e da cartografia, buscando mapear as diversas dimensões da formação continuada e os processos de subjetivação em jogo. A análise dos materiais visuais e sonoros permitiu identificar singularidades e potencialidades dentro das práticas formativas.

Logo, os resultados revelam a riqueza e a complexidade das práticas formativas das professoras da Educação Infantil em Viana/ES. As fotografias, vídeos e músicas emergiram como mediadores fundamentais do processo de aprendizagem, possibilitando a expressão e a

reflexão sobre as experiências vividas. A análise cartográfica dos materiais permitiu mapear as trajetórias formativas das professoras, identificando os desafios enfrentados, os saberes construídos e as transformações subjetivas ocorridas ao longo dos seis encontros formativos no ano de 2024. As cartografias produzidas destacam a diversidade e a singularidade das práticas educativas, evidenciando a importância de uma abordagem sensível, contextualizada e inventiva.

A materialização deste produto educacional, fruto da pesquisa aqui apresentada, configura-se como um recurso complementar e interativo que busca aprofundar a compreensão do leitor sobre os processos aqui cartografados. Ele foi concebido como a riqueza e a singularidade dos signos artísticos (Deleuze, 2003). Ao invés de apenas descrever as evidências, o produto permite um acesso imersivo à materialidade da formação continuada de professoras de bebês e crianças bem pequenas. Dessa forma, ele se torna uma ferramenta fundamental para dar corpo à análise textual, revelando as dimensões afetivas e as linhas de fuga que a cartografia tecida nesta dissertação buscou mapear.

Sendo assim, a aposta da cartografia aqui tecida foi baseada no conceito de signos artísticos (Deleuze, 2003) e na cartografia (Kastrup, 2005), para que assim pudéssemos oferecer uma perspectiva valiosa sobre a formação das professoras de bebês e de crianças bem pequenas da Educação Infantil em Viana/ES. Vale destacar que o nosso objetivo com a documentação visual e sonora das práticas formativas não é apontar verdades absolutas, mas sim dar vista aos aspectos técnicos e pedagógicos e também às dimensões afetivas e subjetivas envolvidas nos processos de aprendizagens inventivas. Acreditamos que essa abordagem nos permitiu uma compreensão mais profunda e holística das práticas educativas e inventivas, contribuindo para o desenvolvimento profissional das professoras, formadoras e pesquisadores, bem como para o aprimoramento das práticas pedagógicas em suas salas de aulas. Portanto, ao invés de encerrarmos esta seção com respostas prontas, destacamos que as possíveis modificações durante todo o nosso percurso de pesquisa, assim como nos aponta Kastrup (2005), vão se emoldurando, ganhando força e tomando forma a partir de um campo de invenções onde todos que compõem o mosaico da pesquisa são incluídos.

ELE ENTÃO SÓ QUE
CRESER,

115

PARA MUNDO EXTERIOR



8 CONSIDERAÇÕES FLUTUANTES

As considerações flutuantes aqui tecidas apontam reflexões, descobertas e possibilidades que se entrelaçam em torno da potência e da influência dos signos artísticos (Deleuze, 1987). Também sinalizam que o compartilhamento das aprendizagens com/entre bebês e crianças bem pequenas potencializa a formação inventiva de professoras da Educação Infantil no município de Viana/ES.

Sendo assim, a nossa pesquisa até aqui cartografada está mapeada entre as interações das professoras de bebês e de crianças bem pequenas que atuam nos grupos 1, 2 e 3 no município de Viana/ES e nos apresenta um universo de experiências formativas tecidas no campo dos *saberes e fazeres* (Alves, 2001), da cartografia (Kastrup, 2009), das redes de conversações (Carvalho, 2009) por meio das zonas de lembranças (Rodrigues, 2015), elementos importantes para que possamos capturar as formações e assim realizarmos a leitura das relações e dos processos de subjetivação que são produzidos nas formações continuadas com as docentes.

O texto foi dividido em oito capítulos, que foram mapeados no decorrer desta pesquisa: 1) *Considerações iniciais*; 2) *Infância, experiência e invenção*; 3) *Contextualização do território cartografado*; 4) *Metodologias para inventar cartografias de currículos e formações docentes*; 5) *Entre formações, currículos e invenções: a invenção com corpo coletivo de pesquisa*; 6) *Por seres tão inventivos, tempo, tempo, tempo, tempo: Chrónos, Kairós e Aión*; 7) *Território Das Invenções: Cartografias Dos Encontros Formativos Com Professoras Da Educação Infantil*; 8) *Considerações flutuantes*. Todos se tecem sem receita ou respostas prontas, mas cheios de invenções possíveis.

Ao longo da pesquisa, os fios se entrelaçam e revelam a força dos signos artísticos (Deleuze, 1987) na formação das professoras de bebês e de crianças bem pequenas. No caminho, seguimos inspirados pelas ideias de Deleuze e Guattari (1987), explorando os signos artísticos como mapas para a criação de mundos imaginários, em que a experimentação, a exploração e a brincadeira se tornam pilares na aprendizagem. Vale ressaltar que todo esse trajeto está sendo percorrido com os estudos de Barros e Kastrup (2015), Carvalho (2001), Dias (2012), Deleuze (1995), Guattari (1995), Kohan (2010), Kastrup (2015), Larrosa (2011), Rodrigues (2015) e Tebet (2018, 2021), buscando compreender as práticas formativas das professoras com bebês e crianças bem pequenas, tornando-as mais visíveis nos processos inventivos no campo da formação da Educação Infantil.

Ao fazer a nossa aposta com esses autores, afirmamos que as linhas que desenham esta cartografia, a *Formação inventiva na Educação Infantil no município de Viana/ES*, não se fixam em um ponto final, mas flutuam como convites para novas cartografias a serem tecidas e cartografadas.

As cartografias (Kastrup, 2015) tecidas entre as professoras, os bebês e as crianças bem pequenas ecoaram nas redes de conversações (Carvalho, 2009), em 120 horas de formação continuada no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Viana/ES, e revelaram a potência do compartilhamento das aprendizagens com/entre as crianças na formação inventiva de professores. A abordagem cartográfica (Kastrup, 2015), junto a um rico referencial teórico pós-crítico, permitiu mapear as formas singulares pelas quais as professoras tecem os fios de criação em suas próprias maneiras de ser e de estar no mundo.

Longe de ser uma conclusão ou um mapa a ser seguido, estas considerações flutuantes reverberam como um chamado para que outros olhares sensíveis se debrucem sobre as intensidades formativas que emergem desses encontros tecido entre e com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas. Os signos artísticos (Deleuze, 1987) se destacam por sua forte presença na formação inventiva (Dias, 2009). O nosso desejo é que outras pesquisas-intervenção se lancem a cartografar os rizomas (Deleuze; Guattari, 2000), encharcados de afetos e de significações que marcam as relações entre professoras, bebês e crianças bem pequenas. Que o tempo, em suas múltiplas dimensões de Chrónos, Kairós e Aíón (Kohan, 2010), siga sendo um campo aberto à emergência de práticas inventivas, reafirmando a beleza e a necessidade de uma formação que se reinventa a cada encontro.

Ressaltamos também que esta cartografia (Kastrup, 2015) não busca encerrar um debate, mas sim lançar sementes para que outras narrativas e outros mapas floresçam. Que as experiências aqui tecidas e compartilhadas inspirem educadores e pesquisadores a continuarem investindo em espaços de formação que sejam tecidos a partir da escuta, do diálogo, da experimentação, da criação e, sobretudo, da capacidade inventiva que reside nos corações e nas relações educativas com e nas infâncias. Que a arte, em suas múltiplas formas, siga sendo reconhecida como signos artísticos (Deleuze, 1987), uma linguagem essencial para a formação continuada de professoras que, em constante movimento, inventam e reinventam os Centros de Educação Infantil.

Como fruto desses signos artísticos (Deleuze, 1987), nasce um livro ilustrado com as narrativas em redes de conversações (Carvalho, 2009), protagonizadas pelas cartografias

mapeadas durante as 120 horas de formação continuada com as professoras de bebês e de crianças bem pequenas dos grupos 1, 2 e 3 da Educação Infantil de Viana/ES. Mais do que um produto final, esse livro se configura como um convite à inventividade, um convite para que os signos artísticos transbordem das salas de aula e cheguem até os processos formativos das professoras de bebês e de crianças bem pequenas.

Por fim, esperamos que esta pesquisa retorne para a comunidade escolar e toda a sociedade em geral contribuições teóricas, metodológicas e políticas, promovendo debates e elaboração de políticas públicas que apostam e reconhecem a potência dos signos artísticos (Deleuze, 1987) na Educação Infantil e as suas influências na formação continuada como um campo fértil e em constante transformação, para que assim novos fios se teçam e tantas outras pesquisas sejam produzidas e nos convidem a explorar ainda mais as potencialidades dos *signos artísticos* na formação continuada das professoras da Educação Infantil, possibilitando outros enredamentos de ser/estar *professorasformadorasemprocessodeformação*.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

ALVES, N. Redes educativas “dentrofora” das escolas: exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, L. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: currículo, ensino de educação física, ensino da geografia, ensino de história, escola, família comunidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Pista 3: cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

CARVALHO, J. M. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis: DP et Alii; Brasília: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. M. **Curriculos entre imagens, sensações e afecções**. Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro. Janeiro: Proped/Uerj, 2012.

CARVALHO, J. M. Macro/Micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. **Revista Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 47-62, jan./mar. 2019.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. As Artes de Fazer. Petrópolis: Vozes, 1996.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antônio Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1987.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?**. 1991. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2000. V. 1.

DIAS, R. O. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. **Informática na Educação: teoria e prática**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009.

DIAS, R. O. **Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos**: formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012a.

DIAS, R. O. **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012b.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRAÇO, C. E. Pesquisa com o cotidiano. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FERRAÇO, C. E. **Curriculos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental**: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. Projeto incorporado ao CNPq, agosto de 2009.

FERRAÇO, C. E. Currículo-docência-menor e pesquisas com os cotidianos escolares. **Quaestio – Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 3, p. 529-546, 2017.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com cotidianos: a força das multiplicidades acasos, encontros, experiências e amizades. RIBEIRO, T.; SOUZA; R.; SAMPAIO; C. S. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 41-65.

FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-17, ago. 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLO, S. **Deleuze e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARCIA, A. Sentir fazer pensar: Nilda Alves e a formação de professoras e professores. **Revista Teias**, v. 13, n. 29, p. 21-34, 2012.

GOMES, L. F. R. **Registros avaliativos na Educação Infantil**: brincar com a natureza. Vitória: [S. n], 2022. Disponível em:
https://criarte.ufes.br/sites/criarte.ufes.br/files/field/anexo/registros_avaliativos_na_educacao_infantil_brincar_com_a_natureza_compressed_1.pdf. Acesso em: 14 dez. 2024.

GOUVEIA, C. R; GOMES, L. F. R. Crianças, seus desenhos importam! Enunciação infantis como potências para os currículos. **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 67-83, 2023.

FARIA, I. M.; GOMES, L. F. R. **O planejamento como ensaio docente**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição. São Paulo: Papirus, 1999.

KASTRUP, V. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, V.; BARROS, R. Movimentos funções do dispositivo na prática da cartografia. In: Virgínia Kastrup; Eduardo Passos; Liliana da Escóssia. (Org.). **Pistas do Método da Cartografia. Pesquisa- intervenção e produção de subjetividade.** 2 ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. v. 1, p. 32-51.

KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da cognição.** Porto Alegre: Sulina, 2008.

KOHAN, W. O. **Infância:** entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância:** ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. **Infância e Filosofia.** In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis. Vozes, 2008, p. 40-61.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz da Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Cartografar é traçar um plano comum. **Fractal Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 263-280. 2013.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RODRIGUES, L. F. **Redes de conversas e afetos como potencialidades para as práticas curriculares e para a formação de professores na educação infantil.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RODRIGUES, L. F. **Entre imagens cinema e imagens escola, movimentando o pensamento com a formação de professores.** 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 2007.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

SANTOS, B. H. F.; GOMES, L. F. R.; SANTOS, M. F. Criança, natureza e o lugar do sonho: desemparedamento das infâncias nas aulas de Educação Física. **Revista Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 267-289, 2024.

TEBET, G. G. C. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, A.; TEBET, G. G. C. (orgs.). **Infância e pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

TEBET, G. G. C. **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João editores, 2019.

TEBET, G. G. C.; ABRAMOWICZ, A. Estudos de bebês: linhas e perspectivas de um campo em construção. **ETD – Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 924-946, 2018.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação inventiva na educação infantil no município de Viana-ES.

Pesquisador: BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75805423.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.547.532

Apresentação do Projeto:

O Projeto de pesquisa ora avaliado intitula-se Formação inventiva na educação infantil no município de Viana-ES, de responsabilidade do pesquisador Bruno Henrique F. dos Santos, acadêmico do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, sob orientação da Prof.^a. Dr^a. Larissa Ferreira Rodrigues Gomes.

O pesquisador pretende, com este estudo, aproximar-se dos movimentos tecidos pelos professores para pensar em aprendizagens inventivas e nos modelos de currículos para além do que já está estabelecido, possibilitando outros enredamentos de ensinareaprender. Desse modo, a abordagem metodológica pretende percorrer os caminhos da pesquisa com a cartografia, procurando conhecer, compreender e cartografar junto ao cotidiano escolar, quais são as possibilidades e os desafios encontrados pelos professores da educação infantil com as formações, com os signos, as inventividades, e os currículos que pulsam nas formações de professores no município de Viana-ES.

Sendo uma pesquisa cartográfica, com narrativas nos/dos/com os cotidianos, fundamenta-se em que discutem os usos das aprendizagens inventivas, a cartografia, com o cotidiano, com a formação inventiva e sua importância no crescimento acadêmico do aluno. Para tanto, se utilizará de diálogos, questionário, revisões bibliográficas, como objetivo de investigação-ação, a fim ressignifica as formações inventivas tecidas nos cotidianos no município de Viana-ES. O objetivo é justamente cartografar um território que, em princípio, não se habitava.

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer 6.547.532

Portanto, a pesquisa tem como cenário o Centro de Formação de Professores do município de Viana-ES e como atores desta pesquisa os professores do grupo 1 (um), 2 (dois) e 3 (três) da educação infantil do município de Viana - ES. Pretende cartografar, nas formações com os professores o que é mais importante, buscando enxergar a arte como um potente signo que pode mudar a política cognitiva, ou seja, modos de ser e estar no mundo, de entrar em relação com o mundo, com os conhecimentos e com os signos.

A análise dos dados da pesquisa serão produzidos partir do mapear por meio de redes de conversações e da cartografia "SER = FAZER = CONHECER" (KASTRUP, 2007,p.174) de forma reflexiva.

Como resultado prevê um Produto educacional, a partir da construção em rede de uma formação continuada baseada na pesquisa-ação: "Possíveis modos de repensar e ressignificar as avaliações por meio das aprendizagens inventivas presentes nos cotidianos escolares", utilizando da aprendizagem significativa buscando trazer reflexões, debates, modos (re)existir e de (re)pensar os currículos, avaliações e as aprendizagens inventivas presentes nos/dos cotidianos, na tentativa de compreender a complexidade das práticas das avaliações por meio das aprendizagens inventivas tecidas nos cotidianos escolares, a partir dos apontamentos dos protagonistas do mosaico que compõe este cotidiano.

A pesquisa conta com financiamento próprio, prevendo um total de custos de R\$ 3.000,00.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados no projeto brochura e ficha de informações básicas.

Objetivo primário:

Compreender criticamente o processo de formações continuadas junto à Gerência de Formação e Avaliação da Secretaria Município de Viana – ES, a fim de aproximar-se dos movimentos tecidos pelos professores para pensar em aprendizagens inventivas e nos modelos de currículos para além do que já está estabelecido, possibilitando outros enredamentos de ensinareaprender.

Objetivos secundários:

- Mapear por meio de redes de conversações os modos pelos quais os professores fazem usos dos documentos oficiais de formação de professores, de currículo e suas influências nas aprendizagens inventivas;
- Construir diálogos com os professores, a fim de aproximar-se do fazer formação inventiva na

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer 6.547.532

busca de acompanhar as diferentes redes de saberesfazeres que (re)produzem os signos e as aprendizagens que percorrem os espaços tempos de suas escolas;

- Produzir coletivamente, cartografando por meio da tessitura de redes de conversações uma formação inventiva com os professores da educação infantil do município de Viana-ES;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador prevê a participação de 80 profissionais, sendo que será dividida em três grupos: 30 Professores (as) dos grupos 2; 30 Professores (as) dos grupos 3 e 20 Professores (as) dos grupos 1. Todos participarão por meio de diálogos, entrevistas, textos, proposições, atividades. Sendo assim, a realização da pesquisa envolve um processo formativo que ocorrerá de forma presencial em parceria com o PROEXUFES e o município de Viana – ES, tendo uma carga horária de 60 horas a serem realizadas junto aos cinco encontros formativos que o município realiza durante o ano letivo, entre os meses de março a dezembro de 2024, com intencionalidade de promover/provocar – através de filmes, leitura de textos, troca de experiências e produção de textos narrativos – a problematização e expansão dos conceitos de formação inventiva, currículo da educação infantil e formação continuada de professores da educação infantil, desejando contribuir com a produção de práticas educativas potentes em expandir conhecimentos acerca da primeira etapa da Educação Básica. Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: diálogos/entrevistas semiestruturada e participação na formação continuada. Por meio desses instrumentos, esta pesquisa pretende tecer compreensões sobre os processos de formação continuada de professores do município de Viana - ES e seu potencial na concepção de formação inventiva e dos currículos produzidos com as crianças da Educação Infantil. Busca-se compor conjuntamente com os envolvidos na pesquisa concepções teóricas e práticas, produzindo subjetividades que alicerçam as práticas pedagógicas.

Com relação às informações gerais sobre os potenciais riscos e benefícios do estudo, apresenta tais informações no projeto brochura. Considera que, por se tratar de uma pesquisa que objetiva investigar uma formação continuada com professores, pode apresentar alguns riscos aos participantes tais como: desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Neste sentido, tratam-se de riscos mínimos. Para evitar e/ou reduzir tais riscos o pesquisador se compromete manter um diálogo franco e aberto com relação aos objetivos da pesquisa, manter a confidencialidade e anonimização e dados da pesquisa.

Como benefícios, menciona a possibilidade de promover diálogos e escuta ativa dos professores,

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer 6.547.532

reflexão sobre práticas pedagógicas, ressignificação do paradigma da aprendizagem inventiva na educação infantil e na formação. Apresenta ainda relevância social na execução de políticas públicas de formação de professores e também, a possibilidade de formação docente embasada em conhecimentos teóricos dialogados com a prática.

Critério de Inclusão: O critério usado para a escolha desta amostra se deu pela conveniência ao estudo, assim foram incluídos os participantes: Professores(as) de Educação Infantil que atuam nos grupos 01, 02 e 03 nas escolas municipais Viana (ES); Professores(as) que sejam efetivos, contratados, cedidos e/ou permutados atuando no município; Professores(as) que participam dos encontros de formação com as datas agendadas conforme calendário de formação, no Centro de Formação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizado no prédio “É pra Já”; Professores(as) que atuam no matutino e/ou no vespertino das escolas de Educação Infantil; Professores(as) que aceitaram participar do estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Critério de Exclusão: Professores(as) que não sejam docentes dos grupos 01, 02 e 03 da Educação Infantil; • Professores(as) que não estejam atuando diretamente no Educação Infantil do Município de Viana (ES); • Professores(as) de no Educação Infantil grupos 01, 02 e 03 que estejam em desvio de função ou localizados em outra função, como, por exemplo, coordenador de turno; Professores(as) de Educação Infantil grupos 01, 02 e 03 estejam atuando na Gestão Escolar; Professores(as) de Educação Infantil grupos 01, 02 e 03 que estejam afastados por laudo médicos ou cedidos/permutados para outras redes de ensino; Professores(as) de Educação Infantil grupos 01, 02 e 03 que concordaram, mas não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); Professores(as) de Educação Infantil grupos 01, 02 e 03 que não estavam presentes no momento da apresentação do projeto de pesquisa.

Informa que pretende assegurar a segurança e privacidade, para tanto apresenta Termo de responsabilidade com relação aos dados, assegurando a confidencialidade dos dados e a privacidade dos profissionais participantes.

Informa no TCLE que o participante não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com a participação na pesquisa, será totalmente resarcido (a). Também será informado sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se, sem ocorrer nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Sobre a garantia do direito de recusa em participar da pesquisa e/ou retirada de consentimento e sobre resarcimento e indenização, indica a liberdade de recusa em participar do estudo em

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer 6.547.532

qualquer momento da pesquisa, liberdade de retirada do consentimento em qualquer momento e disponibilizar os meios de contato com o pesquisador responsável com o Sistema CEP/Conep. Também é resguardado aos envolvidos na pesquisa o direito de buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos e nesse caso, o pesquisador assumirá a responsabilidade por eles e haverá garantia de indenização.

O pesquisador declara que a coleta de dados com os participantes da pesquisa ainda não foi iniciada e somente ocorrerá após a APROVAÇÃO do CEP/CONEP.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Constitui-se de uma pesquisa de Mestrado, em que o pesquisador visa como objetivo compreender criticamente o processo de formação continuada junto a Gerência de Formação e Avaliação da Secretaria Município de Viana – ES a fim de aproximar-se dos movimentos tecidos pelos professores para pensar em aprendizagens inventivas e nos modelos de currículos para além do que já está estabelecido, possibilitando outros enredamentos de ensinareaprender. A pesquisa será realizada a partir da formação continuada em parceria com o PROEX – UFES, e com a Secretaria Municipal de Educação do município de Viana – ES.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador anexou os documentos necessários para a apreciação: Projeto brochura contendo cronograma de pesquisa, Cronograma avulso, TCLE, Ficha de informações básicas do projeto, Folha de rosto e Carta de anuênciia. Apresenta também Termo de responsabilidade.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|---------------------|------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2226437.pdf | 16/11/2023 17:52:10 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_BRUNO_HENRIQUE_FERRERA_DOS_SANTOS.pdf | 16/11/2023 17:51:44 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf | 16/11/2023 16:14:23 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO CAMPUS
GOIABEIRA - UFES



Continuação do Parecer: 6.547.532

| | | | | |
|----------------|---|------------------------|--|--------|
| Cronograma | CRONOGRAMA_DE_PESQUISA.pdf | 16/11/2023 11:43:21 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO_PARA_PESQUIS A_ENVOLVENDO_SÉRES_HUMANOS. pdf | 16/11/2023 11:17:25 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | TERMO_DE_COMPROMISSO_DE_UTI LIZAÇÃO_DE_DADOS.pdf | 03/11/2023 15:39:36 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | DECLARACAO_DE_PESQUISA_NAO_I NICIADA.pdf | 03/11/2023 15:38:09 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |
| Outros | CARTA_DE_ANUENCIA.pdf | 03/11/2023 15:30:13 | BRUNO HENRIQUE FERREIRA DOS SANTOS | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 01 de Dezembro de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

| | |
|--|----------------------------------|
| Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN | |
| Bairro: Goiabeiras | CEP: 29.075-910 |
| UF: ES | Município: VITORIA |
| Telefone: (27)3145-9820 | E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com |