

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: (RE)PENSANDO A FORMAÇÃO DOCENTE COMO POLÍTICA DE COGNIÇÃO

 <https://doi.org/10.56238/arev6n3-373>

Data de submissão: 28/10/2024

Data de publicação: 28/11/2024

Larissa Ferreira Rodrigues Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Atualmente é professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica na UFES, no Centro de Educação Infantil CRIARTE e professora do Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES)
E-mail: larissa.rodriques@ufes.br

Elaine Ferreira Wetler Pereira

Mestranda em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
E-mail: elainefwp@gmail.com

RESUMO

O presente artigo traz como intencionalidade analisar os processos de formação docente no campo da educação especial e inclusiva, a partir do mapeamento da realidade local, com o propósito de (re)pensar práticas formativas na perspectiva da formação inventiva (Dias, 2012). O estudo tenciona analisar a formação docente sob a lente da Política Nacional de Educação Especial (PNEE/2008), investigando os desafios e as potencialidades da inclusão escolar. Como metodologia utiliza-se da pesquisa cartográfica forjada por Deleuze; Guattari (1995) traçando um mapear sobre os dados locais e da realidade da inclusão escolar. Nos aprofundamos na análise da formação com professores, defendendo a necessidade de uma abordagem crítica e transformadora, que promova o desenvolvimento de "técnicas de si" Foucault (2006) e a produção de subjetividades disruptoras (Deleuze; Guattari, 1995). Como resultados aponta a importância de uma formação inventiva, que desafie as verdades estabelecidas que (re)pense com os professores práticas potencializadoras de educação inclusiva em seus diversos contextos.

Palavras-chave: Formação Docente. Educação Especial e Inclusiva. Formação Inventiva.

1 INTRODUÇÃO

1.1 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O presente artigo traz como intencionalidade analisar os processos de formação docente no campo da educação especial e inclusiva, a partir do mapeamento da realidade local, com o propósito de (re)pensar práticas formativas na perspectiva da formação inventiva (Dias, 2012). Buscamos tecer contribuições para o debate sobre a educação especial e inclusiva a partir do mapeamento da realidade local, rastreando por caminhos para a construção de um sistema educacional mais inclusivo.

O artigo, deriva de uma pesquisa de mestrado¹, que traça vertentes na formação inventiva com professores (Dias, 2012). A partir dessa perspectiva, a formação docente é entendida não apenas como um processo de aquisição de conteúdos ou técnicas, mas como uma prática de invenção e transformação contínua. Inspirada pela ideia de formação como um campo dinâmico e aberto, a pesquisa se alinha à proposta de que a prática pedagógica deve ser constantemente reconfigurada, permitindo ao professor criar, recriar e transformar suas próprias formas de agir, ser e está no mundo.

Ao adotar a formação inventiva, busca-se deslocar o pensamento do docente, questionando as verdades lógicas e estimulando a construção de novos saberes que emergem da experiência vívida. A abordagem de Dias (2012) desafia a lógica tradicional de um conhecimento fixo e fechado, propondo, ao contrário, um aprendizado que se constrói a partir do movimento, da experimentação e da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas, com foco na construção de um olhar sensível e adaptativo às diversidades presentes no ambiente educacional.

Como metodologia este estudo foi desenvolvido a partir da pesquisa cartográfica (Deleuze; Guattari, 1995) que tencionou mapear os processos de formações continuadas de professores da educação especial e inclusiva. Buscamos mapear sem decalcar, em “[...] um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Essa abordagem se justifica pela necessidade de investigar a complexidade das características da inclusão, que, em sua multiplicidade, envolve diferentes atores, políticas, práticas e concepções, todos entrelaçados em um movimento contínuo de produção e reconfiguração das relações educacionais. Neste linhame, no rastreio destas relações, o acompanhar “[...] dos processos exige também a produção coletiva do conhecimento. Há um coletivo se fazendo com a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo com o coletivo” (Barros, L. P.; Kastrup, 2009, p. 73). Desta forma

¹ PEREIRA, Elaine Ferreira Wetler. O que pode um currículo criancero no município de Rio Novo do Sul/ES? Conversas e experiências na formação com professores de bebês e crianças bem pequenas. Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

“[...] A pesquisa cartográfica, não se move apenas pelas coletas de dados, ou coleta de informações, ao contrário ela se baseia na análise de problemas, “[...] analisar é, assim, um procedimento de multiplicação de sentidos e inauguração de novos problemas” (Barros; Barros, 2013, p. 375 *apud* Pereira, 2024, 32).

Assim, a cartografia se torna um meio para rastrear essas conexões, que não são fixas, mas estão em constante movimento, imersas em fluxos de potência e transformação. A pesquisa, ao se alinhar com essa perspectiva, visa (re)pensar os processos de formação continuada com professores, na construção de processos formativos que visam uma política de cognição.

Apostamos na formação inventiva, buscando romper com modelos tradicionais que priorizam padrões e normativas fixas. Inspirada em uma perspectiva processual e criativa, essa abordagem valoriza a construção de saberes que emergem da experiência, do encontro com a diversidade e da problematização das práticas pedagógicas.

Ao invés de oferecer respostas prontas, a formação inventiva propõe a criação de espaços de experimentação e reflexão, onde os docentes podem se tornar coautores de práticas transformadoras, acolhendo as singularidades dos estudantes, mas também de suas próprias docências. Essa formação não se limita ao técnico, mas conecta a dimensão ética, estética e política.

2 DAS MARGENS AO CENTRO: O DEVER INCLUSIVO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Buscando tecer um breve histórico da educação especial e inclusiva enfocamos inicialmente que esta tem se consolidado como um movimento global que busca transcender práticas históricas de exclusão e discriminação, na vertente de possibilitar a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade em ambientes que valorizem a diversidade.

Essa abordagem conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, reconhecendo que a exclusão educacional não é apenas uma questão individual, mas um reflexo de desigualdades sociais, culturais e históricas.

A partir dessa compreensão, a inclusão se apresenta como um processo em constante construção, que rompe com a lógica linear de práticas educacionais cristalizadas. O que se pretende é acolher a multiplicidade, viabilizar espaços de criação coletiva, onde as diferenças deixam de ser vistas como obstáculos e passam a ser reconhecidas como potências que enriquecem o aprendizado e as relações. Segundo Deleuze; Guattari (1995), a multiplicidade não pode ser “[...] definida por número, mas pela natureza das conexões e das relações internas que a compõem” (Deleuze; Guattari, 1988, p. 14). Nesta vertente a inclusão pode ser vista como um campo de possibilidades que não se limita a uma forma única de ser ou aprender, mas que acolhe a complexidade e a pluralidade de experiências, identidades e modos de existir, criando um espaço dinâmico e transformador na educação.

Podemos citar como marco internacional para a educação inclusiva a Declaração de Salamanca, em 1994. Este documento propõe um modelo de inclusão que visava reorganizar as escolas para atender todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou culturais. Tal abordagem ampliava o conceito de inclusão para abranger tanto o público alvo da educação especial, quanto aquelas que por diferentes motivos sofriam com processos de marginalização e segregações. A Declaração afirma que as escolas devem adotar uma postura proativa na promoção da diversidade e na garantia de acesso universal à educação

"[...] as escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir crianças com deficiência ou superdotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, tribos ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais." (Declaração de Salamanca, 1994).

O movimento mundial pela inclusão reflete uma ação política, cultural, social e pedagógica fundamentada na defesa do direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, sem discriminações. A inclusão, nesse sentido, vai além do acesso físico às escolas, ela exige a transformação das práticas pedagógicas e institucionais, de forma a atender às necessidades individuais dos alunos e a garantir a construção de ambientes que valorizem tanto a igualdade quanto às diferenças.

Ao adotar a educação inclusiva como uma diretriz global, a comunidade internacional confirma que a exclusão educacional está profundamente enraizada em desigualdades históricas e estruturais. Assim, a inclusão é concebida como um avanço em relação à equidade, pois considera as condições específicas que perpetuam a exclusão dentro e fora das escolas.

O desafio é integrar políticas públicas que alinhem os direitos humanos com práticas educacionais, promovendo uma educação contextualizada e atenta às particularidades culturais, sociais e históricas de cada país. Esse movimento internacional consolida-se como uma luta contínua pela justiça educacional, afirmando o compromisso ético e político com a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

No Brasil a educação especial vem traçando uma trajetória histórica marcada por transformações significativas, que vão desde práticas segregadoras e institucionalizadas até a construção de uma perspectiva inclusiva. A partir dos anos de 1930, a sociedade civil começou a se organizar para atender às demandas das pessoas com deficiência, criando associações e promovendo ações externas para este público. O governo começou a lançar algumas iniciativas, como a criação de escolas junto aos hospitais e ao ensino regular. Entretanto, “[...] entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas,

institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação (Jannuzzi, 2004, p. 34). Esse modelo caracterizava-se por um atendimento segregado, que reforçava a exclusão social e educacional das pessoas com deficiência.

Ao longo das últimas décadas, muitos avanços foram aprimorados na educação especial e inclusiva, especialmente por meio da criação de marcos legais que garantem direitos e consolidam diretrizes para a inclusão escolar. Entre esses marcos, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008). Tal política enfatiza a educação como direito humano fundamental e que deve ser garantido a todos, independente de limitações físicas, intelectuais e sociais.

Entre os objetivos centrais, destacam-se a garantia de acesso ao ensino regular, a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a formação de profissionais para a inclusão. A PNEE/2008 propôs uma educação especial não substitutiva, mas transversal, promovendo ações que se estendem da educação infantil ao ensino superior:

"[...] garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino ; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a oferta de ensino superior; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; transportes, nos móveis, nas comunicações e informação e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas." (Brasil, 2008, p. 14).

A PNEE/2008 também traçou um panorama histórico das políticas de Educação Especial no Brasil, evidenciando os movimentos em prol do direito social e educacional dos estudantes público alvo da educação especial “[...] trazendo um diagnóstico sobre a crescente matrícula desses sujeitos nas escolas comuns, enfrentando à segregação vivida em instituições/classes especializadas (Vieira et al, 2024, p.17).

A implementação da PNEE/2008 impulsionou a criação de normativas que reforçam o compromisso com a educação inclusiva, como a Resolução nº 4/2009, o Decreto nº 7.611/2011 e a Lei nº 13.146/2015. Essas regulamentações reafirmaram o papel da Educação Especial como uma modalidade complementar e/ou suplementar à escolarização que se diferencia das atividades realizadas na sala de aula comum “[...] não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.” (Brasil, 2008, p. 16).

A educação inclusiva no Brasil é fruto de um processo histórico contínuo de luta pelos direitos educacionais das pessoas com deficiência e demais necessidades específicas. Desde os atendimentos

segregados das décadas iniciais até as propostas inclusivas da PNEE/2008. Contudo, a efetivação da inclusão ainda exige esforços articulados entre políticas públicas, formação docente e sensibilização da sociedade para a promoção de uma educação que possibilite de fato a inclusão.

3 CARTOGRAFIAS DA INCLUSÃO: DESLOCAMENTOS E MULTIPLICIDADES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva é um processo complexo que, embora tenha avançado ao longo dos anos, ainda enfrenta desafios significativos em termos de qualificação e capacitação dos profissionais. Vieira et al (2024) traça um mapeamento do cenário formativo dos professores das redes municipais e estaduais do estado do Espírito Santo. Neste mapear constatam que:

A formação inicial dos professores de Educação Especial se realiza em licenciaturas diversas, acrescida de cursos de capacitação de 120 horas ou mais, ou especializações. Existem redes de ensino que contam com egressos do Curso de Pedagogia para o Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Habilitação em Educação Especial. Poucos trazem graduação específica. As atribuições perpassam pelas atividades pertinentes ao atendimento educacional especializado, na maioria dos casos, simplificado nas salas de recursos multifuncionais. Quanto à formação continuada sobre Educação Especial, as narrativas confirmam que as Secretarias de Educação implementam oportunidades e, quando possível, em parcerias, por exemplo, com a Universidade Federal do Espírito Santo (Vieira et al, 2024, p. 28/29).

A pesquisa realizada pelos autores também evidencia que a formação continuada, apesar de ser um componente essencial no processo formativo docente, nem sempre é ofertada de forma sistemática. As Secretarias de Educação têm implementado algumas oportunidades de formação, frequentemente em parceria com universidades, como a Universidade Federal do Espírito Santo. Constatam que, muitos desses processos formativos ocorrem fora do horário de trabalho, o que dificulta a participação dos profissionais e podendo limitar a eficácia da formação.

Segundo Vieira et al. (2024) um outro aspecto preponderante “[...] é a oferta de formações esparsas durante o ano letivo, sem um currículo que promova continuidade entre as temáticas discutidas e com ausência dos profissionais do ensino comum (Vieira et al, 2024, p. 29). Este dado trazido pelo estudo evidencia a limitação na formação dos professores de Educação Especial, que se torna fragmentada e descontínua, sem um fluxo contínuo de saberes.

Neste artigo diferente do que fora constatado pela pesquisa supracitada, apostamos em formação continuada com professores da educação especial e inclusiva, em uma visão não linear, mas como um processo rizomático, em que os conhecimentos se conectam de maneira não hierárquica e fluida, criando novas formas de existência (Deleuze; Guattari, 1995). Neste sentido:

não se tratava de uma estruturação fixa, mas aberta a possíveis modificações, como um mapa aberto em constante construção (Deleuze; Guattari, 1995). Um processo formativo rizomático, onde o conhecimento é múltiplo e não segue caminhos predeterminados. Assim como o rizoma se espalha sem centro, propomos a formação como um processo dinâmico, conectando saberes e experiências (Pereira, 2024, p. 147).

Também evidenciamos neste artigo uma abordagem formativa, em uma perspectiva voltada para as escutas do cotidiano, que não se reduz ao modelo de transmissão unilateral de conhecimento, mas promove redes de conversações, em que os sujeitos envolvidos não se reduzem a meros objetos uns dos outros. Nestas redes de conversações apostamos na valorização da “[...] voz daqueles que, imersos no cotidiano da escola, são costumeiramente desautorizados, tecendo, assim, outro sentido de público e de coletivo” (Ferraço, Carvalho, 2012, p. 07).

Tal concepção desafia a visão tradicional das formações continuadas com professores, centradas em si mesmas, cuja abordagem é mais horizontal e pouco participativa. Comungamos com o pensamento de Carvalho (2012):

[...] 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 [...] (Carvalho, 2012, p. 196).

É necessário pensar a formação continuada com professores e os devires docentes distanciados das verticais relações de poderes (Foucault, 2006), em busca de processos formativos que fortaleçam a reflexão da prática pela ótica do espaço vivido (Certeau, 1994). Sob esse prisma, a formação continuada objetiva o entrelaçamento com a prática docente. Uma reflexão sobre a *prática-teoria-prática* (Alves, 2001) que envolve um processo cíclico, em que a experiência prática é analisada na perspectiva de teorias e conceitos, promovendo compreensão mais profunda da realidade.

Assemelha-se a uma caixa de ferramentas, onde a teoria não deve ser vista como um conjunto fixo de princípios ou verdades universais, mas sim como um conjunto de instrumentos analíticos que podem ser utilizados de forma flexível para examinar e compreender diferentes aspectos da sociedade, do poder e do conhecimento. Em vez de adotar uma única teoria ou paradigma para interpretar a realidade, as formações continuadas devem construir uma "caixa de ferramentas teórica" (Deleuze, 1979), composta por uma variedade de conceitos, métodos e abordagens, aplicando-as de maneira seletiva e contextualizada para analisar problemas específicos em diferentes contextos.

Os espaços formativos, distanciados dos estados de mera dominação, podem se traduzir a algo bem mais que a aquisição de novos conhecimentos e habilidades técnicas, mas também, em um espaço

de desenvolvimento de "técnicas de si" (Foucault, 2006), promovendo um processo de autoconhecimento e autodesenvolvimento, gerador de potência de agir coletiva para os processos curriculares e para as práticas pedagógicas. Em um "[...] 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 ainda afirma, citando Foucault² (2006), 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 *apud* Rodrigues, 2011, p. 68-69).

Rodrigues (2011) enfatiza em Foucault (2006) que o cuidado de si é um "[...] certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro [...] é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo" Foucault (2006, p. 14). Destaca a importância de cuidar de si mesmo como uma condição prévia para exercer a liberdade. "Nas técnicas de si", sugere que o autoconhecimento e o cuidado de si são fundamentais para uma vida livre e autêntica.

[...] para se conduzir bem, para praticar adequadamente a liberdade, era necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer – eis o aspecto familiar do *gnôthi seauton* – e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo (Foucault, 2006b, p. 268 *apud* Rodrigues, 2011, p. 73).

Dessa forma, ao utilizar-se da expressão *gnôthi seauton*, em grego antigo, que significa "conhece-te a ti mesmo", ressalta que conhecer a si mesmo é um aspecto fundamental do cuidado de si.

A transformação dos processos formativos, que geralmente apresentam-se eivados de dominação, requer uma abordagem ética que promova novas relações de poder, mais horizontalizadas, permitindo a liberdade de criação, aprendizagem, ensino e vivência. Esse caminho é apontado por Rodrigues (2011):

Produzir currículos, práticas pedagógicas e experiências éticas de si [...], perpassa a criação de novas relações de poder, entre os profissionais, capazes de romper com estados de dominação que engessam o campo político de produção na educação. É necessário que um novo modo de

² FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. 2 ed. Tradução: Márcio Alvez da Fonseca, Santa Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

ser se expanda, um modo de ser ético, capaz de promover a liberdade para criar, aprender, ensinar e viver (Rodrigues, 2011, p. 73).

Assim, a proposta formativa adotada neste artigo não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca cultivar uma atitude crítica e criativa, onde a docência e as infâncias atuam como coautores do processo educativo. Em espaços onde a produção de conhecimentos teóricos, “não podem ser entendidos como autônomos em relação à vida cotidiana e aos sujeitos que os produzem”. (Oliveira, 2012. p. 51). A visibilização do docente precisa estar assegurada em propostas de formações continuadas mais reflexivas, que valorizem todos os modos de produzir conhecimentos, que objetivem a produção das subjetividades compartilhadas.

Para Foucault (2006), a subjetividade não é algo dado ou inato, mas é construída através de práticas sociais, discursos e relações de poder que moldam e regulam os corpos. A produção de subjetividade refere-se ao processo pelo qual os sujeitos são formados, identificados e constituídos dentro de determinados contextos históricos, culturais e sociais. Esse processo envolve a internalização de normas, valores, crenças e identidades que são produzidas e disseminadas por meio de práticas institucionais, discursos dominantes e tecnologias de poder.

Além disso, Foucault também investigou como os discursos e as práticas de verdade contribuem para a produção de subjetividades específicas, legitimando certas formas de ser e conhecimentos enquanto marginalizam e silenciam outras. Ele argumenta que o poder e o conhecimento estão intrinsecamente ligados na produção de subjetividades, pois os discursos dominantes e as relações de poder determinam o que é considerado verdadeiro, normal e legítimo em uma determinada sociedade ou época histórica.

Em relação à formação continuada, a compreensão da produção de subjetividade em Foucault é fundamental para refletir criticamente sobre as práticas educativas e os processos formativos. A formação continuada pode ser um *espaçotempo* para os educadores questionarem e desafiarem as formas de poder impostas, instituídas e os discursos dominantes que influenciam as suas produções de subjetividades e as dos outros na educação.

Nesse ínterim, as formações continuadas podem criar canais de problematizações das relações de poder, canais de resistência, criando linhas de fuga a estas relações endurecidas. Foucault (2006) expressa que:

[...] Afinal, onde há poder há resistência e, no entanto, (ou melhor por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder [...]. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, um lugar da grande recusa [...]. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas,

irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 2006, p. 105-106).

Tebet (2017) ao tecer uma rede de considerações sobre a subjetivação, faz destaque as seguintes afirmações feitas por Deleuze³ (2010):

[...] Quando Foucault chega ao tema final da “subjetivação”, esta consiste essencialmente na invenção de novas possibilidades de vida, como diz Nietzsche, na constituição de verdadeiros estilos de vida (Deleuze, 2010 *apud* Tebet, 2017, p. 145).

Assim, a subjetivação refere-se ao processo pelo qual os indivíduos são formados como sujeitos dentro de determinados discursos, práticas e relações de poder.

[...] Um processo de subjetivação, isto é, uma produção de modo de existência, não pode se confundir com um sujeito. (...) A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber e nem resistir aos poderes). (Deleuze, 2010 *apud* Tebet, 2017, p. 145).

Deleuze (2010) argumenta que a subjetivação é um processo dinâmico e coletivo de criação e individuação que vai além da ideia tradicional de sujeito pessoal. Ela é essencial para a formação de modos de existência autênticos e para a resistência às formas estabelecidas de saber e poder. Tebet (2017) ao tecer diálogos com Deleuze (2010) evidencia que:

[...] Penso até que a subjetivação tem pouco a ver com um sujeito. Trata-se antes de um campo elétrico ou magnético, uma individuação operando por intensidades (tanto baixas como altas), campos individuados e não pessoas ou identidades. É o que Foucault, em outras ocasiões, chama de paixão (Deleuze, 2010, p.121)

A subjetivação, conforme Tebet (2017), transcende a ideia de um sujeito individual e pessoal, configurando-se como um processo dinâmico e coletivo de individuação. Ela não se limita a uma identidade fixa, mas se expressa como um modo de existência que é simultaneamente criativo, intenso e apaixonado. A subjetivação “[...] é, portanto, individuação. É um modo de existência. É criatividade. É paixão. É produção da “vida como obra de arte” e em certa medida, é também ‘experiência’” (Tebet, 2017, p. 145).

³ DELEUZE, Gilles. Gilbert Simondon, o indivíduo e sua gênese físico-biológica. *In*: DELEUZE, Gilles. A ilha deserta e outros textos: textos e entrevistas (1953-1974). São Paulo: Iluminuras, 2010.

Desta forma ao considerarmos que a subjetividade [...] 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” (Dias, 2012, p. 29).

Nessa ótica, as formações continuadas produtoras de diferença promovem ações evidentes de que a prática docente vai além da aplicação mecânica de conhecimentos. Espaços formativos reflexivos promovem uma análise da prática e “[...] é essa reflexão que produz as saídas práticas de que o docente se vale no seu cotidiano e constrói novos conhecimentos-na-ação que serão mobilizados em situações futuras” (Oliveira, 2012, p.153).

É preciso bem mais do que garantir a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. É preciso garantir que essas formações sejam traduzidas em espaços capazes de compreender as dimensões culturais e políticas que permeiam a capacidade de reflexão do professor com outros professores, contribuindo para uma abordagem mais crítica e contextualizada da educação especial e inclusiva.

Ferraço (2007) aponta a importância de salientar que a formação continuada deve estar entrelaçada ao *currículo praticado* e não devendo funcionar como artifício para cumprimento apenas do currículo formal. Sinaliza 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 *saberesfazeres* (Ferraço, 2007, p. 76).

As salas de formações tornam-se um campo de potencialidades, em que as relações entre formadores e docentes participantes das formações continuadas se entrelaçam desafiando as hierarquias convencionais. As certezas cedem lugar à experimentação, à multiplicidade de perspectivas e à intensidade do encontro com o novo.

Diante deste entendimento apostamos na formação inventiva que “[...] 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” (Dias, 2012, p. 29).

4 A FORMAÇÃO INVENTIVA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: TRANSFORMAÇÃO, CRIATIVIDADE E SUBJETIVIDADE NO PROCESSO FORMATIVO

Tencionando processos formativos com professores da educação especial e inclusiva, buscamos por uma abordagem que vá além da simples aquisição de técnicas ou conteúdos, mas que envolvessem estes docentes em um processo contínuo de transformação e invenção. Dias (2012) propõe nesta vertente a formação inventiva, forjada na experiência, nas políticas de cognição, onde o docente cria e recria problemas cotidianos, transformando-se e transformando a realidade que o cerca. Caminho de construção coletiva, onde cada aprendizagem é um ato criativo e subjetivo que implica tanto na construção do saber quanto na construção de um olhar sensível e adaptativo às diversidades presentes na sala de aula.

A formação inventiva está atrelada ao ato de imaginar, de formular imagens não representadas como [...] algo dado, mas uma experiência que não para de inventar a si e o mundo, também as partes que a compõem e dela participam não param de ser produzidas e de participar na produção de si mesmas (Dias, 2012a, p.125). Rickes; Simoni (2012) nos aponta que o caminhar nos processos de formações não se traduz apenas em transmitir e receber informações e conteúdos:

[...] trata-se antes de uma operação que permite ao sujeito, em contato com algumas ideias, tomá-las por meio de um árduo trabalho, agregando-as ao já constituído, imputando-lhes seu estilo, reconstruindo-as e produzindo, como resultado, algo que reconhece como próprio; o que pode, em muito, distanciar-se daquilo que lhe quiseram transmitir. Assim, mesmo que um conhecimento seja dado como pacífico pelo lugar que foi conquistando na história do pensamento, um trabalho de reconstrução, de apropriação, faz-se necessário – processo labiríntico, impregnado de idas e vindas. Face aos descaminhos que toda formação implica, podemos supor que seu andamento dependerá do investimento subjetivo que determinado enigma desperta. Como lembra Freud, há diferença “entre um flerte fortuito e um casamento legal com todos os deveres e dificuldades (Rickes; Simoni, 2012, p.112).

Este processo formativo, fundamenta-se no imaginar, criando espaços para deslocamentos que transcendem as verdades estabelecidas. Segundo Dias, "imaginar [...] numa dimensão de agenciar-se com um trabalho [...] cabe dizer que [...] é um exercício de se deslocar. Ao mesmo tempo em que força o pensamento a se derivar daquilo que já está colocado como verdade" (Dias, 2012a, p. 125). O convite a imaginar, força o deslocar-se, ao reconsiderar o que está posto, abrindo-se para construções múltiplas, para um campo dinâmico e transformador, onde o pensamento é constantemente renovado e expandido.

O processo de imaginar possibilidades outras, que leva a invenção nos processos formativos, transfigura a complexidade e a profundidade do processo criativo. Como nos mostra Deleuze (2007, p. 91):

[...] É um erro acreditar que o pintor esteja diante de uma superfície em branco. [...] O pintor tem várias coisas na cabeça, ao seu redor ou no ateliê. Ora, tudo o que ele tem na cabeça ou ao seu redor já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece o trabalho. Tudo isso está presente na tela, sob a forma de imagens, atuais ou virtuais. De tal forma que o pintor não tem de preencher uma superfície em branco, mas sim esvaziá-la, destruí-la, limpá-la. Portanto, ele não pinta para reproduzir na tela um objeto que funciona como modelo; ele pinta sobre imagens que já estão lá, para produzir uma tela cujo funcionamento subverte as relações do modelo com a cópia (Deleuze, 2007, p. 91).

Deleuze (2007) desafia a noção simplista de que o pintor começa com uma tela em branco, desprovida de qualquer influência ou preconceção. O pintor já possui uma série de imagens, pensamentos e influências que permeiam seu ambiente e sua mente, e que estão presentes na tela de forma virtual ou atual antes mesmo de o pintor iniciar seu trabalho. Assim como o pintor não começa verdadeiramente com uma tela em branco, os *praticantespensantes* também não começam sua formação continuada sem ter experiências prévias, conhecimentos pré-existentes e um conjunto de práticas estabelecidas. Essas experiências e conhecimentos anteriores são imagens virtuais ou potenciais na "tela" mental do professor.

Ainda segundo Deleuze (2007), à medida que o pintor vai produzindo sua arte, ele busca "esvaziar" ou "limpar" a tela, ele precisa destruir ou transformar as imagens virtuais pré-existentes para criar algo novo e inovador. Na "tela" mental dos professores em formação é necessário estabelecer (des)construções, formando novas imagens, desafiando crenças e abrindo-se para experiências múltiplas e inventivas. Isso implica não apenas adicionar novos conhecimentos, mas revisitar e reinterpretar as experiências presentes e passadas de maneira a construir práticas outras ou potencializar as já existentes.

O desafio da formação inventiva não implica apenas em preencher a "tela", mas sim "esvaziá-la", "limpá-la" das pré concepções ou estabelecer co-construções com as experiências *vividaspraticadas*, para que algo novo e múltiplo possa emergir. Não se trata de simplesmente replicar um objeto ou modelo preexistente. Trata-se de uma subversão das relações tradicionais entre o modelo e a cópia, abdicando-se das imagens preexistentes para produzir diferenças.

Interligando essa ideia à formação inventiva discutida por Dias (2012), pode-se entender que a formação com professores e a prática educativa, também envolvem uma desconstrução e reconstrução contínua. Educadores não trabalham com uma "mente em branco", pois trazem consigo uma bagagem de conhecimentos, experiências e crenças que influenciam sua prática. Não é apenas sobre adicionar novas informações, mas também sobre desafiar e reconfigurar essas influências para criar novas abordagens pedagógicas que subvertam, transcendam, que se configuram na criação pela imaginação.

Dias (2012) destaca a importância de um engajamento profundo e pessoal com as experiências vividas como base para a criação de conhecimento e significado. Assim, "[...] imaginar assume o que

sente e experiência a vida [...] forças num composto de sensações. Um plano não preconcebido abstratamente, mas que se cria à medida que a obra avança [...] (Dias, 2012a, 127). Esse processo não se limita a reproduzir conhecimentos pré-existentes, mas sim a produzir efeitos e sentidos diretamente influenciados pelas trajetórias individuais dos educadores.

Dias (2012) ao afirmar que "o aprendizado se inventa", desafia o explorar de novos métodos, teorias e práticas, construindo um conhecimento que não é estático, mas dinâmico e adaptável às demandas sempre mutáveis dos espaços vividos.

Deslocar, pensar, inventar gaguejam e evidenciam o erro de acreditar que ao imaginar estamos diante de uma superfície branca, lisa. Imaginar sob o signo da invenção compõe com sonhar e com fabular artesanalmente, como um trabalho manual do qual pintura, obra, pesquisa e aprendizado só podem vir depois, a posteriori: fabricado por aquilo que nos força a pensar (Dias, 2012a, 127).

Desta forma há uma relação dinâmica entre o indivíduo e sua formação através da prática do corpo vivo em movimento. Há uma ênfase na experiência vivida e na prática contínua como elementos essenciais para a formação pessoal e profissional. A formação inventiva coloca-se “[...] em movimento, de seu corpo vivo, de uma relação entre quem a pratica e a própria formação [...] um cultivo do exercício que possibilite estranhar-se as prescrições (Dias, 2009, p. 171).

A ideia de que a prática possibilita "estranhar-se as prescrições" permite um processo de desconstrução e questionamento das relações de poder estabelecidas, permitindo ao *praticantepensante* uma maior liberdade e autonomia no desenvolvimento de suas habilidades e conhecimentos. Assim, o movimento do corpo vivo não é apenas uma atividade fisiológica, mas uma prática reflexiva que desafia e transforma.

Nas práticas de resistência e de fuga, segundo Ferraço (2017), existem dinâmicas que se manifestam nas microfísicas dos cotidianos, onde docências, infâncias e outros sujeitos resistem às modelizações e às imposições dos currículos endurecidos. Comungamos com Zouain; Gomes (2019) que ao dialogarem com Ferraço (2017) defendem:

[...] a necessidade de, com nossas pesquisas, fortalecer os movimentos de resistência e de escape que acontecem na microfísica dos cotidianos escolares, nos diferentes espaços tempos intersticiais das escolas, (Ferraço, 2017, p. 544). Entre. Interstício. Composição. Currículos. Texto. Práticas. Praticantes. Culturas. Subjetividades. Significantes. Acontecimentos. Dobras... (Zouain; Gomes, 2019, p.20).

É necessário criar ambientes de aprendizagem que incentivem a experimentação, a reflexão e a desconstrução de conceitos previamente estabelecidos. Isso inclui possibilitar espaços aos *praticantepensantes* de desaprendizagem, enquanto simultaneamente desenvolvem habilidades

outras, onde “[...] formar é criar outros modos de viver-trabalhar, aprender, desaprender e não apenas instrumentalizar o outro com novas tecnologias ou ainda, dar consciência crítica do outro” (Dias, 2012, p.36).

Silva (2018) ao tecer diálogos com Dias (2012) afirma que:

[...] a formação inventiva de professores/as desenvolve uma concepção que considera o imprevisto, o inesperado, o não planejado; mas, que acontece no cotidiano escolar, apresentando-se como o novo, o diferente. A ação da formação inventiva prima por desnaturalizar o que é colocado como verdade inquestionável, no processo de formação de professores/as. Como vemos, em algumas situações, metodologias são transmitidas aos/as docentes como únicas alternativas de desenvolvimento de atividades com as crianças/alunos/as. Entendemos que é necessário desnaturalizar essas fórmulas para dar espaço a momentos de experiências que possibilitem a invenção de outras metodologias, a partir das necessidades vivenciadas pelos/as docentes e discentes. (Silva, 2018, p. 82).

Segundo Dias (2013, p. 39), “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”. Em vez de buscar estabilizar e fixar o conhecimento, os *praticantespensantes* são incentivados a criar ambientes que fomentem a curiosidade, a experimentação e a arte da pergunta. Isso inclui a promoção de práticas pedagógicas que permitam o engajamento ativo com problemas reais e complexos, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico e criativo.

Trata-se de processo contínuo de transformação pessoal e coletiva, promovendo uma aprendizagem que é sempre aberta, dinâmica e capaz de desformar e descristalizar *teoriaspráticas* 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). Exercício contínuo da potência de criação que caracteriza o ser vivo, não se limita à aquisição de conhecimentos ou habilidades técnicas, mas envolve uma profunda invenção de si mesmo e do mundo ao redor. É desenvolver redes de *saberesfazeres* que são produzidas histórica e coletivamente.

A formação inventiva, portanto, não se limita a preencher lacunas ou reproduzir modelos, mas a um exercício de constante reinvenção, onde o corpo vivo, as experiências vívidas e o confronto com a realidade educativa geram novos caminhos para a construção do saber e da prática docente.

Este artigo buscou refletir sobre a política de educação especial e inclusiva no Brasil, com enfoque na formação com professores, na perspectiva da formação inventiva proposta por Dias (2012). Analisou os desdobramentos e as implicações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE/2008). Os dados apontaram que a formação docente

constitui um eixo essencial para a efetivação da inclusão escolar, evidenciando a necessidade de estratégias formativas inovadoras que promovam práticas pedagógicas sensíveis à multiplicidade e à singularidade de cada sujeito.

Inspirada nos pensamentos Foucault (2006), Deleuze; Guattari (1995) e Dias (2012), busca tecer caminhos possíveis propondo romper com as concepções tradicionais de formação ao enfatizar a experimentação, a criatividade e a imaginação como elementos constitutivos da prática docente. A formação inventiva propõe uma desconstrução das preconceções que muitas vezes cristalizam modos de ensinar e aprender, abrindo espaço para práticas pedagógicas que dialogam com as diferenças e reconheçam a potência da multiplicidade (Deleuze; Guattari, 1995).

A multiplicidade, conforme Deleuze; Guattari (1995), não se define pela quantidade, mas pela qualidade das conexões que compõem suas relações internas. Nesse sentido, pensar a educação inclusiva sob a ótica da multiplicidade implica considerar seriamente a escola como um campo de forças dinâmicas, onde coexistem singularidades, histórias e trajetórias diversas. A inclusão, assim, não é um estado fixo, mas um processo em constante transformação, que se dá no encontro das diferenças e na criação de novas possibilidades de existência e aprendizagem em conjunto.

Os resultados desta pesquisa também destacaram desafios persistentes na efetivação da inclusão escolar no Brasil, tais como a insuficiência de investimentos na formação docente. Contudo, esses desafios não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como territórios de criação que exigem soluções inventivas e a articulação de políticas públicas efetivas.

Por outro lado, a pesquisa traz avanços, como o aumento de normativas legais e políticas públicas que tencionam a conscientização sobre a importância da inclusão e a efetivação na prática de tais políticas, garantindo o direito à educação para todos. Tais avanços reforçam a necessidade de olhar para a inclusão como um campo de multiplicidades, onde diferentes vozes, experiências e realidades se conectam, ampliando as possibilidades de construção de uma educação inclusiva.

A formação inventiva aparece, assim, como um caminho promissor para fomentar práticas pedagógicas que dialogam com a complexidade e a pluralidade dos assuntos em sala de aula. Essa abordagem não se limita a fornecer respostas prontas ou moldar professores segundo padrões predefinidos (Dias, 2012). Ao contrário, ela valoriza a experimentação e a criação coletiva, permitindo que os docentes se reinventem continuamente, em consonância com as demandas e singularidades de seus contextos.

Ao pensar na escola como um espaço de multiplicidades, a acessibilidade física, pedagógica e comunicacional deve ser concebida como um elemento fundamental para a inclusão. As adaptações não são apenas técnicas, mas práticas conectivas que expandem o campo das possibilidades

educacionais. Para que essas práticas se consolidem, é essencial superar preconceitos e discriminações historicamente enraizadas, promovendo uma educação que celebre as diferenças como potências criadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas na\s lógicas das redes cotidianas. *In: Oliveira, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (org.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DP et Alii, 2001. p. 13-38.*

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial da educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Seção 1E. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 18 fev. 2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos entre imagens, sensações e afecções. Seminário Internacional as Redes Educativas e as Tecnologias, Rio de Janeiro, Anais. Rio de Janeiro: Proped/Uerj, 2012.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 3. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica>. Acesso em: 15 out. 2024.

DIAS, Rosimeri Oliveira. DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. *In*: DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: FAPERJ, Lamparina, 2012. p.25-41.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva de professores e políticas de cognição. *Informática na educação: teoria & prática*, v. 12, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-1654.9313>, Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9313>. Acesso em: 15 de out. 2024.

DIAS, Rosimeri Oliveira. Formação inventiva como possibilidades de deslocamentos: formação inventiva de professores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. P.13 – 41

DIAS, Rosimeri Oliveira; PELUSO, Marilena dos Reis; BARBOSA, Márcia Helena Uchôa. Conversas entre micropolítica e formação inventiva de professores. *Mnemosine*, 9(1). disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/mnemosine/article/view/4155>. Acesso em 15 de out. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Hermenêutica do sujeito*. 2 ed. Tradução de Márcio Alvez da Fonseca, Santa Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. *O governo de si e dos outros: Curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011

JANNUZZI, Gilberta de Martino. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos ‘pensadospraticados’ pelos ‘praticantespensantes’ dos cotidianos das escolas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães (org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

RICKES, Simone Moschen; SIMONI Ana Carolina Rios, Formar. In: FONSECA, T. M.; NASCIMENTO, M.L.; MARASCHIN, C. Pesquisar na diferença um abecedário. Porto Alegre: Sulina, 2012a, p. 111-114.

RODRIGUES, Larissa Ferreira. 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, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SILVA, Thiago Gonçalves. Os aprenderes-fazeres 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. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32832>. Acesso em 15 de out. 2024.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. Desemaranhar as linhas da infância: elementos para uma cartografia. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos(org.). Infância e pós-estruturalismo. São Paulo: Porto de Ideias, 2017. p. 135-156.

VIEIRA, Alexandro Braga; ELIAS, Juliana Sousa; MEDEIROS, Ricardo Tavares de; MATIAZZI, Shellen de Lima. Análise de uma pesquisa-formação impulsionada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Espírito Santo. In: MAFEZONI, Andressa Caetano; COSTA, Euluze Rodrigues da (Orgs.). Práticas educativas, diversidade e inclusão escolar. 2. ed. São Paulo: Editora Educação, 2024.

ZOUAIN, Ana Cláudia Santiago; GOMES, Larissa Ferreira Rodrigues. Cartografias de pesquisa e currículos que movimentam os corpos na educação infantil. Revista Teias, v. 20, n. 59, p. 122-134, out./dez. 2019. DOI: 10.12957/teias.2019.44894.