

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação¹

Teachers/researchers education: contributions and implications of the cartographic method for research in education

Ana Lúcia Gomes da Silva²

Váldina Gonçalves da Costa³

Diego Carlos Pereira⁴

Resumo: Este artigo apresenta reflexões teóricas acerca do campo educacional na pós-modernidade e as contribuições do método da cartografia social para as pesquisas em educação, considerando a formação de professores/as-pesquisadores/as. Tem como objetivo central discutir as contribuições e as implicações do método cartográfico para os processos formativos no campo educacional, perpassando: a gênese do método cartográfico e suas principais características; a diferenciação da cartografia tradicional e da cartografia social; o papel do professor/a-pesquisador/a no método cartográfico; os princípios básicos da pesquisa cartográfica; e os desafios que se apresentam no campo educacional, em especial da pesquisa qualitativa em educação. Como perspectiva metodológica, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a fim de apresentar o método, sua gênese e contribuições para um fazer implicado/engajado no campo educacional a partir do diálogo teórico. Diante desses diálogos, apontamos que o método cartográfico contribui para a formação de professores/as-pesquisadores/as no sentido de promover o processo formativo e autoformativo à medida que nos desloca a pensar e a experimentar novas decisões metodológicas de modo a buscar singularidades, narrativas contextuais e inventivos caminhos na aventura de pesquisar. Estes processos descritos em pistas implicam em buscar saídas para escapar de grades e narrativas homogeneizadoras e correr riscos ao deslocar pontos de vista tidos como certos e adequados às decisões metodológicas adotadas, e que nos possibilite contagiar

¹ Este texto faz parte da pesquisa de pós-doc realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, intitulada: “Profissão docente na Educação Básica do Piemonte da Diamantina: formação, contextos de diversidade e práticas pedagógicas”, e se articula com os Grupos de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (Difeba), Docência, Narrativas e Diversidade (DIVERSO), ambos da UNEB e o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) da UFTM, a partir de uma perspectiva colaborativa em rede. Foi apresentado como comunicação oral em evento internacional da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, por ocasião do I Colóquio Internacional de Pesquisa Aplicada em Educação, em outubro de 2017.

² Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), do Departamento de Ciências Humanas – DCH IV - Jacobina - BA. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED) e do Curso de Letras Vernáculas. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e doutora em Educação pela UFBA. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA) e pesquisadora do grupo Docência, Narrativas e Diversidade – DIVERSO, ambos da UNEB. Orientadora de bolsistas de Iniciação Científica (IC), CAPES/CNPq e FAPESB, da pesquisa Profissão docente na educação básica do Piemonte da Diamantina: formação, contextos de diversidade e práticas pedagógicas. E-mail: analucias12@gmail.com

³ Professora dos cursos de Licenciatura em Matemática e Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Mestre em Educação e Licenciada em Matemática pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM). E-mail: valdina.costa@gmail.com

⁴ Doutorando em Geografia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Rio Claro/SP), Mestre em Educação e Licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM/Uberaba/MG). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Colaborador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC/UFTM). E-mail: diego-carlinho@hotmail.com.

tantos outros/as pesquisadores/as, que, como nós, buscam novos caminhos e novos olhares na pesquisa em educação.

Palavras-chave: Formação do Professor-pesquisador; Pesquisa em Educação; Método Cartográfico.

Abstract: This paper shows theoretical reflections about the educational field in postmodernity, and the contributions of the social cartography method for research in education, considering teacher/researcher education. It aims to discuss the contributions and implications of the cartographic method for the formative processes in the educational field thoroughly the analysis of following aspects: the genesis of the cartographic method and its main characteristics; the difference of traditional cartography and social cartography; the role of the teacher/researcher in the cartographic method; basic principles of cartographic research and the challenges that are presented in the educational field, especially in educational qualitative research. As a methodological perspective, the research was based on a bibliographical approach in order to present the genesis and your contributions to the way of doing involved/engaged in the educational field from the theoretical dialogue. In view of these dialogues, we point out that the cartographic method contributes to the education of teachers/researchers in the sense of promote the formative and self-formative process as move to think and experiment with new methodological decisions and to search for singularities, contextual narratives and inventive paths in the adventure of researching. These processes described in clues imply to seek out ways to escape grids and homogenizing narratives for to take risks displacing points of view considered correct and appropriate to the methodological decisions adopted, and that enables us to infect so many other researchers, as much like us, that we seek new paths and new looks in education research.

Keywords: Teacher/Researcher Training; Educational Research; Cartographic Method.

Introdução

O texto em tela apresenta reflexões iniciais acerca do campo educacional na pós-modernidade e as contribuições do método da cartografia para as pesquisas em educação, considerando a formação de professores/as-pesquisadores/as. Assim, esses escritos constituem-se como um ensaio teórico vinculado aos esforços coletivos e às atividades desenvolvidas em nossas pesquisas colaborativas. Por meio de Ateliês de pesquisa, a proposta deste texto é lançar pistas e experimentar o deslocamento de pontos de vista acerca da formação de pesquisadores/as da área educacional na utilização do método cartográfico e suas implicações para as pesquisas em educação, visando vivenciar, experimentar métodos e dispositivos que nos possibilite contagiar tantos outros/as pesquisadores/as, que, como nós, buscam novos caminhos e novos olhares na pesquisa em educação. Enfim, realizar o movimento que se traduz no convite de Marisa Vorraber Costa (2002, p.11): “[...] contribuir para multiplicar e matizar a gama de olhares e de abordagens investigativas na educação”.

Este foi o desejo que nos moveu ao conceber os Ateliês de Pesquisa como dispositivos de construção de dados que se configuram como espaço de troca de experiências formativo-emancipatório, pois é possível articular vivências, saberes e ações que, em um processo de colaboração, produz transformação e contribui para o empoderamento dos sujeitos. Foi nessa perspectiva que os operacionalizamos, considerando a abordagem aberta a experimentações e a potencializar a escuta dos sujeitos e suas reflexões produzidas a partir da experiência vivenciada nos Ateliês, como nos apontam Silva e Filho (2015). Temos, pois, questionado-nos a respeito das diversas perspectivas epistemológicas que configuram os métodos em educação e, conseqüentemente, o processo formativo de professores/as-pesquisadores/as.

Nesse sentido, o método da cartografia social, em uma perspectiva pós-crítica e pós-estruturalista,

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

conforme Meyer e Paraíso (2014), tem sido elemento de forte problematização em relação às amarras e aos arranjos que os métodos mais tradicionais têm ocasionado no contexto da pesquisa educacional. Assim, *quais contribuições e implicações o método cartográfico potencializa no âmbito da formação de professores/as-pesquisadores/as?* Não pretendemos responder a essa questão de maneira finalística, mas pretendemos problematizar o debate acadêmico educacional a partir de nossas interpretações e inquietações coletivas.

Desse modo, temos como objetivo central discutir as contribuições e as implicações do método cartográfico para os processos formativos no campo educacional, perpassando: a gênese do método cartográfico e suas principais características; a diferenciação da cartografia tradicional e da cartografia social; o papel do professor/a-pesquisador/a no método cartográfico; os princípios básicos da pesquisa cartográfica; e os desafios que se apresentam no campo educacional, em especial da pesquisa qualitativa em educação. Para atender a esses propósitos, o texto foi dividido em três pistas, quais sejam: Pista 1 – A gênese do método cartográfico; Pista 2 – Principais características do método cartográfico: o hódus-metá; Pista 3 – Principais contribuições do método cartográfico para as pesquisas em educação: formação de professores/as-pesquisadores/as.

Para iniciar nossa incursão no tema, dialogamos com Paraíso e Oliveira (2012), os quais afirmam que “os olhos de um cartógrafo são muitos e, acreditem, não precisam estar nem mesmo no rosto, espalham-se por todo corpo – não há pontos fixos, não há uma unidade principal, uma raiz, um encadeamento, uma ordenação” (p.170). A centralidade da cartografia convida-nos para a atenção sensível e a percepção de subjetividades, das efemeridades, transitoriedades do território habitado, acompanhando um campo dinâmico, que é a realidade.

Para os autores supracitados, o olhar cartográfico, ao enxergar proposições educacionais, sujeitos e objetos escolares, matérias e disciplinas, por exemplo, choca-se com o já feito. “O atravessamento oblíquo do olhar cigano traz à tona que coreografia, passos e bailarinos não são dados de antemão, não estão na escola ou em qualquer outro lugar pedagógico, emergem do problema criado” (PARAÍSO; OLIVEIRA, 2012, p. 170). Portanto, para as autoras, o que está em jogo na pesquisa transforma-se, por sua vez, em uma unidade impossível, porque as formas e os conteúdos pedagógicos são esvaziados de elementos representacionais e de generalidade universal, permite-nos interrogarmos sobre a especificidade, a particularidade e a contingência de suas existências no cotidiano escolar. Esse aspecto é, para a cartografia, uma vantagem, porque visa o estudo de questões não generalizáveis como sendo menos um limite e mais uma vantagem a ser explorada, uma vez que a produção do conhecimento está centrada em contextos específicos, nas micropolíticas do cotidiano, complexas, multifacetadas, as quais impedem simplificações, mas, por outro lado, convida e desafia a oportunizar a transferência de saberes para outros contextos de características semelhantes. (GASTALDO, 2014).

Os olhares na cartografia são conceituados nas pesquisas como olhares caleidoscópicos⁵. Tomamos a concepção de lentes caleidoscópicas/olhar caleidoscópico por considerar o dinamismo da realidade, suas brechas e suas frinças que não são percebidas se o olhar não acionar a perspectiva caleidoscópica. Haja

⁵ O objetivo de um olhar caleidoscópico na pesquisa é de através da luz (para nós, o olhar do/a pesquisador/a), apresentar reflexos de cada movimento e de cada combinação variada do fenômeno observado.

vista que no caleidoscópico a visão não é linear, nem de um único ponto. Ao contrário, multiplica-se, muda de lugar, aparece de diversas perspectivas, pois nos importa os movimentos das práticas pedagógicas dos docentes a serem cartografados, mapeados. A cada movimento, formam-se combinações distintas, aparecem as contradições, as linhas de fuga. As multiplicidades fazem-se presentes na realidade e precisam ser observadas, captadas. A atenção do cartógrafo funciona, pois, como um olhar caleidoscópico/lentes caleidoscópicas para ler a realidade e analisar os dados. Devemos, portanto, estar atentos a tudo sem um olhar fixo, mas, ao mesmo tempo, pousar a atenção para perceber o campo e selecionar elementos significativos, sem deixar de estarmos atentos e abertos aos demais acontecimentos. Em síntese, a atenção desdobra-se a cada encontro em campo, no “cultivo dos dados”, como nos propõe a cartografia, numa sintonia fina com o problema (KASTRUP, 2015).

Nesse sentido, acreditamos que a escola e os demais espaços formais e não formais de educação, que são foco da formação de professores e da pesquisa educacional, constituem-se como espaços educativos, conforme afirma Cunha (2010), marcados e demarcados pelas relações sociais e de poder e suas constantes oscilações e permanências. Essas marcas do dinamismo do espaço escolar possuem potencialidades, haja vista a análise a partir do método cartográfico e sua preocupação com a constituição dos diversos movimentos e poderes que podem ser cartografados.

Diante da preocupação com os diversos espaços educativos, temos tido desassossegos em relação aos processos formativos no âmbito da profissionalização docente em sua articulação ensino/pesquisa. Gatti (2010) aponta para a problemática dos cursos de formação de professores no país afirmando suas ineficiências quanto a sua organização disciplinar e o distanciamento entre ensino e pesquisa. A autora afirma que a formação de professores/as-pesquisadores/as em uma perspectiva dialógica entre ensino e pesquisa esbarra na departamentalização dos cursos e nos conhecimentos construídos de maneira fragmentada na educação. Para nós, esses aspectos evidenciam a necessidade e a relevância de interpor o método cartográfico como alternativa à disciplinaridade e como fomento a processos formativos rizomáticos, pressupondo que os sujeitos constituem suas identidades a partir de diferentes observações e conceptualizações que são flexíveis e instáveis e questionam constantemente as estruturas pré-dispostas nos processos educativos/formativos.

Perante as incursões feitas, adentraremos no exame das pistas nas quais problematizaremos o método cartográfico nos processos formativos de professores/as-pesquisadores/as. Assim, as pistas constituem-se de caminhos, indícios teóricos que buscam interpretar as problemáticas relacionadas à cartografia enquanto metodologia na pesquisa e prática na formação de professores. Na pista 1, esclareceremos algumas implicações e contribuições, de modo sucinto, da gênese do método cartográfico e do paradigma epistêmico que o sustenta.

Pista 1 - A Gênese do método cartográfico

Ao longo de séculos, a cartografia era tida como ciência e como arte, enquanto símbolo do saber

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

erudito e das representações de mundo e de poder daqueles que o detinham historicamente. Com o advento da modernidade, ela ganha status social ao se tornar uma marca da precisão de dominação dos estados nacionais para, por fim, passar a ser demarcada pela quantificação, aproximando-se dos pressupostos positivistas do cartesianismo e da consolidação das chamadas “ciências modernas”. Na contemporaneidade, as perspectivas pós-críticas repensam o papel da cartografia como produtora de conhecimento e, também, reorienta seus estudos no sentido de redefinir os usos e a quem servem tais produções, desvinculando-se de uma produção de conhecimentos em uma escala macroespacial para se vincular a outras cartografias, a cartografias menores, periféricas, singulares e plurais. (BARATA, 1997; MARTINELLI, 1998,1999; VIEIRA, 2015). Deleuze e Guattari (1997) são os precursores no estudo da cartografia social partindo da representação do mapeamento da subjetividade a partir da “*teoria dos rizomas*”, o qual tem como objetivo mostrar que tudo está conectado e em movimento constante. Na cartografia social, os elos constroem-se por meio da subjetividade, e os espaços sociais são demarcados constantemente por novos arranjos territoriais.

Importa ressaltar, como apontam Filho e Teti (2013), a diferença entre a cartografia tradicional e a cartografia social. A tradicional ou cartesiana encontra-se ligada ao campo de conhecimento da Geografia e busca ser um conhecimento preciso, fundado em bases matemáticas, estatísticas, contando com instrumentos e técnicas sofisticadas. Sua especialidade é traçar mapas referentes a territórios, regiões e suas fronteiras, suas demarcações, sua topografia, seus acidentes geográficos, como pode, ainda, tratar da distribuição de uma população em um espaço, mostrando suas características étnicas, sociais, econômicas, de saúde, de educação, de alimentação, entre outras. Nesse sentido, o mapa é concebido como representação de um território e das características de uma população, é um instrumento fundamental da Geografia física e da Geografia humana, a Demografia. Entretanto, para a cartografia social,

[...] a importância do mapeamento não está no desenho em si (formato), mas no significado (na subjetividade) do objeto representado, pois a sua representação é pautada num contexto relacional, ou seja, faz parte de um cotidiano interativo do sujeito que mapeia o seu próprio espaço vivido. Com o resultado dessa interação é possível mapear conceitos sociais como: problemas ambientais, situação de conflitos, transporte escolar, trabalho, lazer, histórias de vida e entre outros. (LIMA; COSTA, 2012, p. 85).

Isto é, cartografia como linguagem, que não corresponde necessariamente ao pensamento euclidiano do espaço geográfico e que visa a uma *Cartography of Reality* (WOOD, 1978) e a uma *Cartografia Social* (PAULSTON; LIEBMAN, 1994) na sociedade brasileira. Essa concepção da Cartografia enfatiza menos o radical *carto* (isto é, mapa no sentido técnico e *oficial* do termo) e mais o radical *grafia* (mapeamento e uso de uma linguagem gráfica), de acordo com a definição do mapa como “representação gráfica que facilita a compreensão espacial de coisas, conceitos, condições ou acontecimentos no mundo humano” (HARLEY; WOODWARD, 1987). O espaço não seria expresso pela fria geometria das distâncias físicas estabelecidas pela escala de um mapa, mas de acordo com fatores como *tempo, decisões, preferências* e outras *visões subjetivas*.

Langlois e Denain (1996) observa que a Cartografia como anamorfose, sem forma, tem como objetivo adaptar o mapa não à realidade física, mas à realidade percebida. Em vez de ser considerado um

modelo da realidade geográfica, o mapa torna-se um documento de comunicação! Mapa verbalizado tanto com a linguagem escrita, quanto com a imagética em uma configuração textual híbrida, semiótica, cujos sentidos vão sendo cartografados pelos sujeitos da pesquisa e pesquisadores/as envolvidos/as.

Diante disso, interrogamo-nos: O que seria um campo de pesquisa pós-crítico/pós-estruturalista? Quais as contribuições da cartografia social como campo de produção do conhecimento? Para Paraíso (2004), as teorias pós-críticas realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas e positivistas. Elas utilizam uma linguagem que recebe influências da chamada “filosofia da diferença”, do pós-estruturalismo, do pós-modernismo, da teoria *queer*, dos estudos feministas e de gênero, dos estudos multiculturalistas, pós-colonialistas, étnicos, ecológicos etc.

Do ponto de vista do paradigma que sustenta essa transformação do método cartográfico, realizamos uma analogia a partir dos estudos de Bauman (2002) nos quais o autor afirma que as configurações dos ideais de sociedade transitaram do paradigma moderno (estável, duradouro, homogêneo) para o da modernidade líquida (fluido, instantâneo, heterogêneo). Do ponto de vista do método, acreditamos que essas transformações também ocorreram na configuração epistêmica das ciências humanas, transitando para paradigmas pós-críticos como o da cartografia social, que se preocupa com os movimentos e a diversidade da configuração dos espaços sociais de maneira fluida.

A gênese do método cartográfico implica, então, em entendermos os movimentos dos paradigmas da ciência e do conhecimento nos processos de formação dos professores/as-pesquisadores/as, provocando rupturas e resistências que contribuem para a compreensão da/s realidade/s educativa/s. A intenção dessas provocações de cunho cartográfico é entender a configuração dos espaços educacionais por meio de suas oscilações e seus movimentos permanentes.

No Brasil, as pesquisas com o método cartográfico na pesquisa qualitativa são recentes e datam de 2005, sobretudo, quando os objetivos dos estudos apontam para o acompanhamento de processos e de produção de subjetividades. Destacam, ainda, que essa metodologia vem sendo praticada em pesquisas voltadas para as áreas das ciências da saúde coletiva, sociais e humanas. O destaque brasileiro dá-se em 2009 com a publicação do livro intitulado *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Em 2014, foi publicado o segundo volume, dessa vez organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Silvia Tedesco.

Pista 2 - Principais características do método cartográfico: o hódus-metá

A pesquisa qualitativa nessa abordagem epistêmica pós-crítica e pós-moderna ainda é muito recente nas ciências da educação e nos convida a arriscar, a explorar, a aprender, a (des)aprender, a experimentar, oportunizando os resultados dessas pesquisas que trazem contextos específicos, cuja abordagem “teórico-metodológica é flexível” (GASTALDO, 2014).

É Deleuze quem delinea *um novo cartógrafo*, onde coloca a cartografia como método para

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

desemaranhar as linhas de um dispositivo, tal qual se desfaz um novelo. Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas; é o que Foucault chama de 'trabalho de terreno'. É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, não nos contentando apenas em compor um dispositivo, mas, também, atravessá-lo, arrastá-lo, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal (DELEUZE, 2005, p.1).

É preciso reiterar que na Cartografia não há uma obediência a esquemas pré-moldados, mas uma adequação a pistas que emergem conforme imersão no campo. A cartografia pressupõe uma orientação do trabalho do professor/a-pesquisador/a que não se faz de modo prescritivo [regras prontas-metá-hódus], objetivos previamente definidos, estabelecidos e fixos; entretanto, isso não significa uma ação sem direção, ao contrário, é um caminhar que se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa, atentos ao percurso e ao processo e seus efeitos. Desse modo, afirma um hódus-metá cujas pistas dão a diretriz que orientam o percurso da pesquisa, considerando sempre os seus efeitos sobre o objeto da pesquisa (PASSOS; BARROS, 2015, p.17).

Nesse sentido, as pistas são importantes porque servem de encaixos no andamento da pesquisa e oportunizam o estabelecimento de trajetórias. Outra consideração importante, no que tange a esse método, é que não há coleta de dados como nas abordagens tradicionais, mas, sim, uma produção deles. Parte-se do pressuposto que a coleta de dados implica em algo que já está pronto para ser transposto. Já a construção ou produção permite e oportuniza uma maturação mediante distintas e complementares ações, como territorialização, desterritorialização e, conseqüentemente, uma reterritorialização, constituídas pelos constantes movimentos dos sujeitos e dos fenômenos a serem cartografados. Os princípios básicos da pesquisa cartográfica são: conectividade, heterogeneidade e multiplicidade. A pesquisa cartográfica trabalha com pistas e não com objetivos pré-definidos. Esse tipo de pesquisa tem como eixo cartografar elos, conexões, e não o fenômeno em si. Quando falamos em território nesse tipo de pesquisa, estamos nos referindo a um espaço de conflitos, um espaço heterogêneo, tensionado, onde não há fronteiras rígidas, pois tudo se constrói no processo (PASSOS; BARROS, 2015).

O professor/a-pesquisador/a passa a ser mediador das interações, pois os participantes são coautores do processo. O professor/a-pesquisador/a vai na perspectiva de intervir na realidade a partir dessa construção do mapeamento de elos e conexões. A pesquisa cartográfica quebra com os paradigmas tradicionais por não ter necessidade de se enquadrar em uma abordagem, pois nenhuma dá conta de sua complexidade. Importante destacar que as visualidades acontecem dentro do território, pois na pesquisa cartográfica é preciso acontecer o movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

O conceito de território e, conseqüentemente, suas implicações (territorialização, desterritorialização e reterritorialização - TDR) são tomados a partir da renovação crítica da Geografia nos anos de 1970 e aprofundado no âmbito das ciências humanas e sociais pelos filósofos Deleuze e Guattari. Tanto para a Geografia como para as reflexões filosóficas do método cartográfico, apesar de seus diferentes objetivos, a TDR é sustentada pela concepção de que não existe desterritorialização desconectada de uma reterritorialização, ou seja, são constantes movimentos de transformação e ruptura das subjetividades dos

sujeitos no âmbito das tessituras das relações de poder. Assim:

A função de desterritorialização: D é o movimento pelo qual “se” abandona o território. É a operação da linha de fuga. Porém, casos muito diferentes se apresentam. A D pode ser recoberta por uma reterritorialização que a compensa, com o que a linha de fuga permanece bloqueada; nesse sentido, podemos dizer que a D é negativa. Qualquer coisa pode fazer as vezes da reterritorialização, isto é, “valer pelo” território perdido; com efeito, a reterritorialização pode ser feita sobre um ser, sobre um objeto, sobre um livro, sobre um aparelho, sobre um sistema [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 224).

Nesse sentido, para a cartografia social, o território configura-se como espaço a ser cartografado, mas não de uma maneira tradicional como mapas cartesianos: o território aqui se desenha e se redesenha de maneira constante pelas subjetividades, pelas mudanças, pelas relações que os sujeitos constituem, como símbolos e representações. Isso significa que o território e a TDR não são espaços materializados, mas, sim, subjetivizados.

Compreendemos que, para a formação de professores/as-pesquisadores/as, o método cartográfico e suas implicações sob o ponto de vista da TDR possibilitam o entendimento da escola e dos demais espaços educativos como uma conjuntura ou rede de relações em constante redefinição espacial, pois os conflitos, os interesses e as intencionalidades dos sujeitos tencionam permanentemente as suas subjetividades no entremeio das relações sociais estabelecidas culturalmente.

Além disso, ao tratarmos dos dados na pesquisa cartográfica salientamos que a cartografia não lida com “dados” no sentido mais tradicional do termo, mas gera efeitos, e, portanto, a análise do processo é fundamental, ainda que não seja exercida sobre dados no sentido literal, mas sobre o conhecimento gerado como ato criador, tanto na objetividade quanto na subjetividade baseada nas experiências cotidianas em que sujeito e objeto definem-se mutuamente, um em função do outro.

Nesse sentido, o método cartográfico contribui para a formação de professores/as-pesquisadores/as no sentido de promover olhares que focalizem as dinâmicas dos processos educacionais enquanto rizomas, ou seja, como pontos oriundos dos diversos movimentos e oscilações dos processos de TDR que se ramificam e se conectam constituindo dimensões. Dessa maneira:

Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. [...] 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. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 32-33).

Portanto, é possível inferir que a formação de professores/as-pesquisadores/as a partir da perspectiva da cartografia social pressupõe o entendimento do sujeito professor/a-pesquisador/a como produtor e ao mesmo tempo cartógrafo de rizomas de uma realidade ou de um processo ao qual se dedica a mapear. É um sistema de reconhecimento das oscilações e das conexões e autoreconhecimento nesse mesmo processo. Dessa maneira, acreditamos que a cartografia social provoca uma ruptura no distanciamento entre pesquisador/teoria e os espaços educativos, pois os sujeitos passam a se reconhecer nos processos rizomáticos e também passam por processos de TDR ao longo da pesquisa e da sua trajetória formativa, implicando um olhar coletivo com os territórios cartografados e seus sujeitos.

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

Pista 3 - Principais contribuições do método cartográfico para as pesquisas em educação: formação de professores/as-pesquisadores/as

A contemporaneidade traz novos ares para a educação escolar a partir do princípio do saber solidário, contextualizado e emancipado, procurando incorporar o inesperado, o movimento, o acontecimento, o devir. É para essa realidade que precisamos formar os profissionais da educação, tomando como foco as ações que levem ao aperfeiçoamento profissional para o desenvolvimento de um alto nível de ensino, considerando o contexto e as diversidades que nele se alojam. Assim, a profissionalização dos/das educadores/as passa necessariamente pela contextualização da ação docente em circunstância, que se traduz em uma necessária expansão-inserção físico-geográfica da graduação e da pós-graduação voltada para as necessidades específicas do local e da profissão.

A emergência de novos olhares e enfoques epistemológicos, como os da cartografia social, aos poucos passam a influenciar tanto a formação como a prática docente e, conseqüentemente, a formação de pesquisadores/as em educação. Estar ciente desse campo de batalha epistemológico faz parte da agenda formativa dos professores, vai de encontro à racionalidade da ciência moderna, haja vista que os/as pesquisadores/as necessitam interrogar-se sobre o significado da ciência que fazem. A ciência, portanto, está integrada em um processo social, econômico e político, é uma prática social entre outras, marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas suas ambigüidades e contradições. (GAMBOA, 2012). No paradigma científico da modernidade, a ciência é vista como um conhecimento racional, universal, que aspira à formulação de leis, à luz de regularidades observadas, com vistas a prever o comportamento futuro dos fenômenos. Daí o mundo mecanicista do racionalismo cartesiano e da mecânica newtoniana reduzindo a complexidade do mundo a leis simples de um conhecimento utilitário e funcional que, aos poucos, avançou de um estudo da natureza para o estudo da sociedade.

Conforme Cavalcanti, Brussio e Tourinho (2006), é fundamental tensionar e radicalizar a crítica à neutralidade científica e ao objetivismo, abrindo-se para a compreensão da pesquisa que intervém sobre a realidade como ponto de partida-chegada, para além de descrever, representar e constatar essa realidade. Assim, visa à alteração da realidade seja qual for ela, da menos potente, micro, à ampla potência, macro. Objetiva, ainda, deixar à mostra as contradições, os jogos de forças e os atravessamentos que se constituem no campo da pesquisa.

Romper com esse modelo de racionalidade técnica que os documentos oficiais não conseguem (MIRANDA, 2006) perpassa pela inclusão no contexto da formação inicial e continuada de cursos que garantam um olhar diferenciado para o contexto da sala de aula e da escola e busquem uma relação entre teoria e prática pautada em diversos olhares que atravessem o linear, fazendo uma composição mais oblíqua em que os diferentes sujeitos, contextos, consigam ser percebidos, o que propõe o olhar cartográfico, conforme já explicitado.

Diniz-Pereira (2002) também ressalta a importância de se quebrar a hegemonia dos métodos tradicionais e conservadores dos cursos de formação docente no sentido de se fazer outras propostas que oportunizem a criação de modelos coletivos, colaborativos e críticos, e aponta como articulador dessa

mudança a formação do professor/a-pesquisador/a. Formação essa que tem sido discutida por diversos autores tais como Ludke (2001), Nóvoa (1992), Tardif (2002), André (2006).

Pensar em um olhar caleidoscópico, que nele nos incluímos, para a formação de professores/as, pode nos ajudar a refletir sobre os fenômenos que acontecem no contexto escolar, no sentido de superação da racionalidade técnica a uma reflexão que não pode ser espontânea nem pragmática, mas que deve estar orientada com embasamento científico e crítico (TARDIF, 2002). Ou seja, esses olhares caleidoscópicos acompanhados de reflexão podem contribuir para

problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares. Todavia, reflexão não é sinônimo de pesquisa e o professor que reflete sobre a sua prática pode produzir conhecimento sem, necessariamente, ser um pesquisador. Quando ele avança, indo ainda além da reflexão, do ato de debruçar-se outra vez para entender o fenômeno, encurta a distância que o separa do trabalho de pesquisar, que apresenta, entretanto, outras exigências, entre as quais a análise à luz da teoria. (LUDKE, 2005, p. 8)

E assim, formar o professor/a-pesquisador/a, o que também pode ser desenvolvido na formação inicial de professores/as. A autora defende que nesse território o/a futuro/a professor/a tem a oportunidade de desenvolver sua postura investigativa, o que possibilita o questionamento de sua prática posteriormente e contribui para o desenvolvimento de uma profissionalidade autônoma e responsável, ou seja, a pesquisa, como afirmam André (2006) e Ludke (2001), contribui para o desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, acreditamos no olhar cartográfico na formação do professor/a-pesquisador/a, como nos mostra Nóvoa (1992), em um movimento contra-hegemônico frente à desprofissionalização do/a professor/a e de instrumentalização da sua prática. Assim, como um estímulo para se instalar uma área teórico-metodológica bem como outras modalidades de formação nas pesquisas em educação.

É preciso interrogar sempre acerca dos instituídos cristalizados nos campos de investigação/intervenção, pois não há possibilidade de se efetuar uma análise neutra e apolítica de qualquer instituição. Por essa razão, lançamo-nos no campo da pesquisa em educação, com a finalidade de (des)cobrir e nos movimentar de modo aventureiro e sedentos na busca de métodos e de dispositivos de pesquisa e de formação que respondam e correspondam de modo mais apropriado, aproximando-se, assim, das exigências dos objetos de estudo. Em outras palavras, criar um corpo de conhecimentos fundados em uma episteme, em um saber rigoroso e consistente, com vistas à criação de um sistema de saber no campo da educação – que seja próprio da área. Trata-se da questão da cientificidade para o campo educacional – identificar dificuldades, vazios e desafios, sugerindo possíveis alternativas de superação. Eis o desafio que está posto a nós da área da educação, e sobre ele nos lançamos e convidamos professores da educação básica, pesquisadores/as da educação, orientadores/as de pesquisa, orientandos/as, professores e professoras que formam professores e atuam como professores pesquisadores, estudantes de pós-graduação e graduação, iniciantes na trajetória de pesquisa, nossos bolsistas de iniciação científica, para que conosco se aventurem e se arrisquem por terrenos nunca dantes conhecidos. “Toda pesquisa é intervenção se ela se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção,

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

designado como plano da experiência”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 17).

O plano comum traçado entre os sujeitos da pesquisa requer mais do que um(a) pesquisador(a) que se mostre especialista. Faz-se necessário um sujeito aberto que esteja ali no território para pensar as coisas com elas e eles, fazer perguntas, elaborar as experiências e o conhecimento como ato de criação, como conjunção e em uma relação que busca a aliança, a confiança. Assim, desenhamos caminhos da pesquisa cartográfica a partir da relação: do saber na experiência à experiência do saber. Experiência entendida como um saber fazer. “Considerando a inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, toda pesquisa é intervenção. Entretanto, para que essa concepção se efetive na prática, precisamos dar outro passo, pois a intervenção sempre se realiza por um mergulho” (PASSOS; BARROS, 2015, p.17) por uma imersão na experiência, por habitar um território.

Como o mapa é aberto e contribui para a conexão dos campos, “[...] é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza” (DELUZE; GUATTARI, 2005, p.30). Portanto, ao cartografarmos as práticas pedagógicas docentes em nossa pesquisa, estaremos observando nos mapas elaborados suas conexões e montagens, visando investigar até que ponto o mapa se massifica na visão do coletivo, ou, se entrando pelo decalque, iremos utilizar operações transformacionais do mapa das práticas pedagógicas dos docentes de modo a receber modificações e atravessamentos e fazer “brotar” partes do rizoma e lançar hastes em um jogo de imagens heterogêneas em contextos de diversidade. Eis um dos desafios que observamos no campo de pesquisa.

O conhecimento produzido e compartilhado pela pesquisa cartográfica abrange “as zonas de ambiguidades, acolhendo a experiência sem desprezar nenhuma de suas faces, seja ela a da objetividade, seja a da subjetividade” (BARROS; BARROS, 2016, p.178). Nesse sentido, considerando que na pesquisa cartográfica a análise dos dados não está dissociada do escrever e do intervir, evidenciando os elementos que compõem o conjunto e decompondo o todo em seus elementos, é importante analisar a relação entre eles, pois [...] “se na base de um problema há intervenção e heterogeneidade, sua análise em uma pesquisa supõe a aproximação das experiências vividas tanto pelo pesquisador quanto pelo participante”. (BARROS; BARROS, 2016, p.178).

Diante desses contextos apresentados, questionamo-nos a respeito da imersão em campo no método cartográfico: em que se diferencia de outros métodos? Ao habitar o território de pesquisa, a autora Carla Rodrigues nos convida a

[...] percorrer caminhos diversos com calma e força. Quietude e determinação o levam a tomar decisões, fazendo com que se expanda. Alimentado pela paciência, vai recolhendo de tudo que entrecruza, de tudo que dele se aproxima. Pega algo daqui e outro dali sem reagir àquilo que lhe impõe obstáculos, para ver o que vai dar, para ver o que esse cruzamento leva a pensar. Assim, vai abrindo passagem nos territórios transitados. (RODRIGUES, 2006, p.10)

Esse convite traduz-se na aprendizagem do olhar requerido ao pesquisador/a que deverá redobrar a atenção para que, ao habitar o território e por ele transitar, ocupe-se a olhar caleidoscopicamente a

realidade, conforme já explicitado na introdução, sem se fixar num ou noutra ponto apenas, mas afinar a atenção no que o cerca e rodeia, ainda que aparentemente não tenha ligação com o objeto de estudo. É nesse aprendizado calmo, quieto e determinado que o cartógrafo se põe em ação.

Dessa forma, o método cartográfico diferencia-se dos outros métodos por se dedicar à construção, à desconstrução e à reconstrução dos processos sociais com as subjetividades dos sujeitos. Ao contrário dos métodos tradicionais, a cartografia social não olha “para” os processos educativos, mas olha “com” esses processos, desvendando seus territórios.

Passos e Barros (2015) apontam que como pesquisa – intervenção –, a cartografia compromete-se com a criação de um mundo comum e heterogêneo, ao afirmar que “o campo da análise se distingue, mas não se separa do campo de intervenção, sendo o sistema de referência teórico que se torna operatório em uma pesquisa-ação, e, conseqüentemente, sempre encarnado em uma situação social concreta”. (PASSOS; BARROS, 2015, p. 19).

Aponta ainda para um grau de abertura e acolhimento no movimento dos desejos, livre expressão e escuta sensível. Um encontro nos atravessa e nos afeta de modo único e singular, algo que se passa, nos toca, um acontecimento. (COSTA, 2014, p.272). É da ordem da experiência, “Solidão povoada”, como diz Deleuze, em “Diálogos” (1998). Experiência como potência criadora e invenção, produção de subjetividades. Convoca-nos permanentemente a levar em conta a produção coletiva do conhecimento.

Considerações Finais

A partir de nossas incursões e provocações teóricas com intuito de ensaio produzido coletivamente, tivemos como objetivo apresentar as contribuições e implicações do método cartográfico para os processos formativos no campo educacional, perpassando: a gênese do método cartográfico e suas principais características; a diferenciação da cartografia tradicional e da cartografia social; o papel do professor/a pesquisador/a no método cartográfico; os princípios básicos da pesquisa cartográfica; e os desafios que se apresentam no campo educacional, em especial da pesquisa implicada/engajada, cuja concepção traduz-se da pesquisa que intervém sobre a realidade como ponto de partida-chegada, para além de descrever, representar e constatar essa realidade. Assim, visa à alteração da realidade seja qual for ela, da micro à macro, como já apontamos neste texto. Deixar à mostra as contradições, os jogos de forças, e atravessamentos que se constituem no campo da pesquisa. Esse conceito em construção dialoga com os autores Gatti (2014), Ribeiro (2006) e Lorau (2004). Nossa concepção de pesquisa aplicada dialoga ainda com os autores (NETO; SILVA; SILVA, 2017) ao afirmarem que pesquisa aplicada à educação foca nas diversas problemáticas que se atravessam no fazer pedagógico da escola, buscando-se conhecer os elementos que estão (in)diretamente relacionados à dimensão da problemática educacional e/ou pedagógica investigada, e a tomam como ponto de partida-chegada à realidade.

Dessa forma, o método cartográfico pode nos auxiliar a pensar na unificação da pesquisa científica com a prática docente no sentido de se repensar a docência como uma profissão. Nesse sentido,

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

consequentemente, repensar a formação do professor/a-pesquisador/a, a imersão no universo da escola pelos licenciandos e o aprimoramento pelos docentes, à medida que permite um olhar múltiplo, plural para o contexto da sala de aula e da escola como um todo.

Apontamos também que o método cartográfico contribui para a formação de professores/as-pesquisadores/as no sentido de promover o processo formativo e autoformativo à medida que nos desloca a pensar e experimentar novas decisões metodológicas de modo a buscar singularidades, narrativas contextuais, e inventivos caminhos na aventura de pesquisar. Esses processos descritos em pistas implicam em buscar saídas para escapar de grades e narrativas homogeneizadoras e correr riscos ao deslocar pontos de vista tidos como certos e adequados às decisões metodológicas adotadas, e que nos possibilite contagiar tantos outros/as pesquisadores/as, que, como nós, buscamos novos caminhos e novos olhares na pesquisa em educação.

Referências

- ANDRÉ, Marli E. D. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2006, p. 55-69.
- BARROS, Regina Benevides de; BARROS, Eduardo Passos. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- BARATA, Felipe T. T. **Cartografia: representação do espaço e unificação do mundo**. Caderno de Cartografia. Belo Horizonte: v. 7 , n. 9, p. 18-22. jul, 1997.
- BAUMAN, Zigmund. Desafios educacionais da modernidade líquida. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 148, 2002, p. 41-58. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-2SF/Rosa/Desafios.pdf>
- CAVALCANTI, Alberes de Siqueira; BRUSSIO, Josenildo Campos; TOURINHO, Mary Angélica. Alguns olhares sobre a crise da modernidade. In: VASCONCELOS, José Gerardo; SOUSA, Antônio Paulino (Org.). **Educação, política e modernidade**. Fortaleza: UFC, 2006. p. 79-93. [Diálogos intempestivos, 40.]
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014**. Acesso em 21 agosto 2017. ISSN 1983-7348 <http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>.
- COSTA, Marisa Vorraber.(org). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 22 ed. Campinas: Papirus, 2010.
- DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo?** (2005). Disponível em:<<http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/art14.pdf>>. Acesso em 21 agosto 2017.
- DELUEZE, Gilles; GUATTARI, F. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: Ed. 34, v. 5, 1997.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (ORG.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-42, 2002.
- FILHO, Kleber Prado; TETI, Marcela Montalvão. A cartografia como método para as ciências humanas e sociais.

Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

GAMBOA, Silvio S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez, 2010.

GATTI, B. A. A Pesquisa em Mestrados Profissionais. Apresentação no IFOMPE – **Fórum de Mestrados Profissionais em Educação**. UNEB, Salvador, março, 2014.

HARLEY, J. B.; WOODWARD, D. (ED.). **The History of Cartography**. Volume 1: Cartography in Prehistoric, ancient, and Medieval Europe and the Mediterranean. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: Eduardo; ESCÓSSIA Liliana da (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.

LANGLOIS, Patrice; DENAIN, Jean-Charles. Cartographie en Anamorphose. **Cybergeog**, n. 1, 14 de abril de 1996.

LIMA, M.; COSTA, S. Cartografia social das crianças e adolescentes ribeirinhas/quilombolas da Amazônia. **Revista Geografica**, n. 12, p. 76-113, julho, 2012.

LORAU, René. Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (org) **René Lorau: analista em tempo integral**. Campinas: Hucitec, 2004. p. 66-86.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Unicamp. vol.22, n. 74, abr., 2001. p. 77-96.

LÜDKE, Menga. O professor e sua formação para a pesquisa. In. **EccoS - Revista Científica**. SP, v. 7, n. 2, jul./dez. 2005, p. 333-349.

MARTINELLI, Marcelo. **Gráficos e mapas: construa-os você mesmo**. São Paulo: Moderna, 1998.

MARTINELLI, Marcelo. **As representações gráficas de geografia: os mapas temáticos**. Edições do autor, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marluce Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 2014.

MIRANDA, Marília G. de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, Marli. (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5 ed. Campinas: Papyrus, 2006, p. 129-143

NETO Daniel N. dos Santos; SILVA; Lucineide O.; SILVA, Ana Lúcia Gomes da. Pesquisas aplicadas no programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade: educação inclusiva em pauta. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 114-135, jan./jun, 2017.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, Antônio. (org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARAÍSO, Marluce Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, maio/ago. São Paulo, 2004.

PARAÍSO, Marluce Alves; OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. **Pro-Posições**. v. 23, n. 3 p. 159-178 set./dez. Campinas, 2012.

Formação de professores/as pesquisadores/as: contribuições e implicações do método cartográfico para as pesquisas em educação

- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. p. 17-31. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA Liliana da. (orgs). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- PAULSTON, Rolland, LIEBMAN, Martin. **The Promise of Critical Social Cartography**. La Educación (Washington, DC) n. 119, 1994. Disponível em <<http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20119/pauls.htm>>. Acesso em: 04/10/2017.
- RIBEIRO, R.J. Ainda sobre o Mestrado Profissional. Brasília: **RBPG**, v. 2, n. 6, 2006. p. 313-315.
- RODRIGUES, Carla. Gonçalves. **Por uma pop'escrita acadêmica educacional**. Tese de doutorado. (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), 2006.
- SILVA, Ana Lúcia Gomes da; FILHO; Roberto Santos Teixeira. A abordagem da educação sexual nos livros didáticos de biologia. In: **Anais...II Colóquio docência e Diversidade na educação básica: políticas, práticas e formação** 19-21. maio, 2015.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VIEIRA, Eliane Ferreira Campos. A cartografia no processo de formação acadêmica do professor de geografia. 2015. **Tese** (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2015.tde-10062015-155625. Acesso em: out., 2017.
- WOOD, Denis. Introducing the Cartography of Reality. In: LEY, David; SAMUELS, Marwyn S. (org.). **Humanistic Geography. Prospects and Problems**. Chicago: Maaroufa Press, 1978, p. 207-219.