

A CARTOGRAFIA NO *JARDIM DO AGORA*: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NUMA PESQUISA COM PROFESSORAS DE CIÊNCIAS

Daniela Beraldo Barbosa¹ 

Daniela Franco Carvalho² 

Resumo

Este texto é o recorte de uma pesquisa de doutorado que tem como objetivo apresentar a contribuição da cartografia no desenvolvimento da investigação, socializando alguns resultados. O *jardim do agora* é uma forma metafórica de se referir a área de estudo deste trabalho: o campo da educação. O tema da pesquisa relaciona-se à formação continuada de professoras de ciências que atuam em laboratórios escolares, denominado aqui de *flor-tema*. No *jardim do agora*, a pesquisadora carrega a *flor-tema* em mãos e para seu cultivo segue algumas pistas da cartografia, referencial teórico-metodológico balizador do trabalho. Após a explicitação das pistas que nortearam o desenvolvimento da *flor-tema*, vemos que a cartografia contribuiu para o acesso ao plano coletivo de forças e à formação do plano comum, dados produzidos nos encontros com as professoras de ciências do município de Uberlândia-MG, as *professoras-flores do jardim do agora*.

Palavras-chave: Cartografia; Formação de professores; Plano coletivo de forças; Plano comum

CARTOGRAPHY IN THE TODAY'S GARDEN: THEORETICAL- METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS IN A RESEARCH WITH SCIENCE TEACHERS

Abstract

This text is the cut of a doctoral research that aims to present the contribution of cartography in the development of research, socializing some results. *Today's garden* is a metaphorical

¹ Doutora em Educação. Professora de ciências da rede municipal de ensino de Uberlândia-MG. E-mail: daniberaldo@yahoo.com.br

² Doutora em Educação. Professora no Instituto de Biologia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: danielafranco@ufu.br

way of referring to the area of study of this work: the field of education. The theme of the research is related to the continuing education of science teachers who work in school laboratories called here *flower-theme*. In the *today's garden*, the researcher carries the *flower-theme* in hands and for its cultivation follows some clues of the cartography, theoretical-methodological reference point of the work. After the explanation of the clues that guided the development of the theme flower, we see that the cartography contributed to the access to the collective plan of forces and to the formation of the common plan, data produced in the meetings with the science teachers of the municipality of Uberlândia-MG, the *flower-teachers* of the *today's garden*.

Keywords: Cartography; Teacher training process; Collective plan of forces; Common plan

LA CARTOGRAFÍA EN EL JARDÍN DEL AHORA: CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS EN UNA INVESTIGACIÓN CON PROFESORAS DE CIENCIAS

Resumen:

Este texto es el recorte de una investigación de doctorado que tiene como objetivo presentar la contribución de la cartografía en el desarrollo de la investigación, socializando algunos resultados. El *jardín del ahora* es una forma metafórica de referirse al área de estudio de este trabajo: el campo de la educación. El tema de la investigación se relaciona con la formación continuada de profesoras de ciencias que actúan en laboratorios escolares, denominado aquí de *flor-tema*. En el *jardín del ahora*, la investigadora lleva la *flor-tema* en manos y para su cultivo sigue algunas pistas de la cartografía, referencial teórico-metodológico balizador del trabajo. Después de la explicitación de las pistas que guiaron el desarrollo de la *flor-tema*, vemos que la cartografía contribuyó al acceso al plano colectivo de fuerzas ya la formación del plano común, datos producidos en los encuentros con las profesoras de ciencias del municipio de Uberlândia-MG, las *profesoras-flores* del *jardín del ahora*.

Palabras clave: Cartografia; Formación del profesorado; Plan colectivo de fuerzas; Plan común

1 INTRODUÇÃO: o jardim do agora e a flor-tema

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutorado que teve como tema o *laboratório escolar de ciências* e a *formação continuada de professores*. A problemática da investigação centrou-se na construção de uma realidade, priorizando o acontecimento e os encontros, buscando distanciar-se da ideia de que uma pesquisa soluciona problemas, aponta críticas e oferece prescrições (CLARETO, 2011). Para empreender um trabalho conectado a esse campo problemático, a cartografia foi utilizada como referencial teórico-metodológico (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA 2012; PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2014). O presente texto tem como objetivo apresentar a contribuição da cartografia no desenvolvimento da pesquisa, além de socializar alguns resultados advindos do trabalho de campo.

A escrita a seguir configura-se de forma metafórica, em que se alternam elementos reais e figurados, procurando dar mais leveza ao texto e seguindo a ideia original apresentada na tese. Assim, temos um jardim como cenário, denominado de *jardim do agora*, que se refere ao campo da educação e à atuação docente da primeira autora deste texto. Neste jardim foi escolhida uma *flor-tema*, alusão feita ao tema central da investigação. Dentro deste contexto, temos a seguinte cena: a pesquisadora habita o *jardim do agora*, e, ao se encantar pela beleza e o perfume da *flor-tema* passa a andar com ela em suas mãos. Buscando cultivá-la, seguimos algumas pistas³. É aqui, portanto, que a cartografia nos direciona pelo *jardim do agora* para o desenvolvimento da *flor-tema*.

2 A CARTOGRAFIA: um jardineiro atencioso e cuidadoso

No *jardim do agora*, a escolha por seguir pistas nos forçou, primeiramente, a tomar uma decisão sob qual perspectiva a cartografia é tratada neste trabalho. O termo/conceito cartografia tem seu embrião na filosofia da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari⁴ e é

³ Este termo é uma alusão às pistas do método da cartografia, conforme Passos, Kastrup e Escóssia (2012) e Passos, Kastrup e Tedesco (2014).

⁴ As obras “Mil Platôs” e “Filosofia” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, 1996, 1997a, 1997b) trazem todo o arcabouço epistemológico da cartografia. Na pesquisa que realizamos optamos pelo alcance da filosofia desses autores em outras

concebido como um modo de pensamento desses autores no contexto de uma filosofia do acontecimento, e não de modelos conceituais (OLIVEIRA; MOSSI, 2014). Acontecimento por conceber a realidade como aquela que não pode ser representada, mas que é apreendida no encontro, traspassada por pluralidades, movimentos, transformações (KASTRUP, 2000).

Das ideias desses filósofos têm-se desdobramentos para pensar possibilidades de composição e condução de pesquisas em outras áreas do conhecimento. Encontramos a cartografia em pesquisas voltadas para o estudo da subjetividade, especialmente na área da psicologia (ROMAGNOLI, 2009). No campo da educação, a cartografia tem sido discutida e utilizada em vários trabalhos, como os de Veiga (2011); Gomes, Silva e Clareto (2011); Rotondo (2010).

O primeiro olhar a ser lançado à cartografia é enxergá-la como uma estratégia metodológica (OLIVEIRA; MOSSI, 2014), na qual se abandona a ansiedade de se chegar a um destino, entendido como os resultados da pesquisa, e se aproveita as belezas do caminho, visto aqui como o processo da pesquisa. Existe um plano de viagem e formas de se desenvolver esse plano, mas trata-se de um roteiro que permite possibilidades. Por isso,

A Cartografia [...] insurge justamente da necessidade de métodos que não apresentem somente os resultados finais da pesquisa desconsiderando os processos pelos quais a mesma passou até chegar à sua instância final, mas que *acompanhem seu percurso construtivo sempre em movimento e o percebam como algo incompleto, transitório e que multiplica as possibilidades ao invés de restringi-las.* (OLIVEIRA; MOSSI, 2014, p. 191, grifos nossos).

Assim, a cartografia é vista neste trabalho como uma perspectiva de pesquisa, que dá indícios sobre as possibilidades de se caminhar por ela. No *jardim do agora*, a cartografia é um jardineiro, que, de maneira atenciosa e tranquila, indica adubos e suprimentos que podem ser usados para o cultivo da *flor-tema* e que mostra como usar algumas ferramentas. Um jardineiro que não determina o que se deve ser feito, porque é preciso ser sensível a cada jardim que se propõe a cuidar. É um jardineiro que diz: “Este é o seu jardim, estas são suas flores. Aquelas são as possibilidades. Que tipo de vida você quer ver crescendo aqui? Baseie-se nesse princípio e cultive seu jardim.”⁵

áreas de conhecimento, especialmente no que se refere à cartografia como ferramenta metodológica, sem prescindir a sua origem.

⁵ Esse trecho foi inspirado em Rolnik (1989), na ocasião em que ela discorre sobre o “Manual do cartógrafo” (pg. 69-72)

Tomando a cartografia como estratégia metodológica, tem-se um comprometimento com a produção de uma política cognitiva (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA, 2012, p. 202), que prioriza as experiências cognitivas, a invenção de problemas, a corporificação do conhecimento, a produção de subjetividade (KASTRUP, 2007). As ciências cognitivas (KASTRUP, 2015) destoam da forma tradicional de conceber o conhecimento como algo que está posto, que precisa ser descoberto, onde o objeto de estudo precisa ser representado, prevalecendo a dicotomia sujeito cognoscente-objeto a ser conhecido (ROMAGNOLI, 2009). A natureza dos objetos do mundo não é fixa, permanente, regular; eles se abrem à variação (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012) e não estão isoladas de suas conexões externas, nem de suas articulações históricas.

Vale ressaltar que o conceito de método é concebido na cartografia como um modo de pensamento (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012) que não se limita a estabelecer procedimentos metodológicos estanques, mas considera o encontro do pesquisador com seu campo de pesquisa (ROMAGNOLI, 2009). A cartografia não se propõe a apontar receitas e fórmulas a serem seguidos fielmente, tomados como regra. Ao contrário, as metas são traçadas durante o percurso da pesquisa. A proposta é apontar pistas que orientem a pesquisa (PASSOS; BARROS, 2012, p.17).

É preciso praticar a cartografia. Cartografias que são praticadas em domínios específicos (BARROS; KASTRUP, 2012). Praticar a cartografia significa entender que ela visa o acompanhamento de processos, ou seja, propõe investigar a dimensão processual da realidade. Quando o cartógrafo entra no campo da pesquisa já há processos em curso (KASTRUP; PASSOS, 2014). Estão a todo tempo, o tempo todo, como apontam Barros e Kastrup (2012) em processo, em obra. A prática foi a primeira pista apontada pelo jardineiro cuidadoso, que também reiterou que no *jardim do agora*, os habitantes estão se desenvolvendo e atuando no ambiente, cada um a seu tempo, a sua maneira.

No território que o cartógrafo passa a habitar existem situações que impedem a simples representação da realidade e a coleta de informações, e isso exige aprendizado, que deve ser construído no processo da pesquisa. Habitar um território existencial é compor-se e engajar-se com ele, entendendo que a pesquisa não é sobre algo ou alguém, mas *com* algo ou alguém (ALVAREZ; PASSOS, 2012). No encontro, estando aberto à experiência e cultivando uma receptividade ao campo da pesquisa, estando “ao lado sem medo de perder tempo, se permitindo encontrar o que não procurava ou mesmo ser encontrado pelo acontecimento”

(ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 137). No *jardim do agora*, esta pista foi seguida, pois o engajamento e a abertura aos acontecimentos ficaram evidentes nos encontros com os sujeitos da pesquisa. Trata-se, portanto, de ser um pesquisador-cartógrafo implicado *com* a pesquisa e de se envolver nos contextos que pretendemos conhecer, inserindo-nos e comprometendo-nos com a investigação (ROMAGNOLI, 2009).

Levando em conta os indícios oferecidos pela cartografia, etapas como coleta, análise e discussão dos dados são tomadas como sobrepostas, processuais e em movimento contínuo (KASTRUP, 2012). Além disso, a cartografia aponta para uma mudança conceitual, onde há produção e não coleta de dados. Uma produção coletiva, pois há um coletivo se fazendo *com* a pesquisa, há uma pesquisa se fazendo *com* o coletivo (BARROS; KASTRUP, 2012). Nesse contexto, os dados produzidos no *jardim do agora* advêm daquilo que emergiu no trabalho de campo: afetos, discordâncias, movimentos, perfumes, espinhos.

Tomando o coletivo como proposta para a formação docente, ancora-se na cartografia a convicção de que o plano de forças é o plano potente de ação. É preciso acessar o plano coletivo das forças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). Também chamado de consistência ou imanência, esse plano é movente e de natureza criacionista, onde estão forças, linhas e partículas em movimento (KASTRUP, 2000, p. 377) que se dirigem para a invenção e para a estranheza da vida (ROMAGNOLI, 2009). É nesse plano, então, que se dão os encontros e os agenciamentos que permitirão que novos sentidos sejam criados (ROMAGNOLI, 2009). Isso difere do plano de organização (ou das formas), tido como invariante, fechado à invenção (KASTRUP, 2000), instituído, possuidor de figuras já estabilizadas (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). Ora, enquanto outras formas de pesquisar capturam aquilo que é repetido, regular, delimitado, a cartografia busca aquilo “que está para além e aquém das formas dos grupos, entre as formas ou no atravessamento delas” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 28).

Atingir o plano coletivo de forças só é possível dentro de um movimento contínuo de individuação. Este conceito, conforme Escóssia e Tedesco (2012, p. 98), diz respeito ao processo pelo qual os indivíduos são constituídos como seres orgânicos, físicos, psíquicos e sociais. Isto significa que na individuação, os sujeitos passam por processos de singularidade e autonomia que os farão únicos, diferenciando-os uns dos outros. A individuação “não faz aparecer como seu efeito somente o indivíduo, mas um par indivíduo-meio” (PASSOS; BARROS, 2012, p. 22).

A individuação possui duas dimensões: a individuada e a pré-individual. A dimensão individuada é aquela que carrega repetição de si e regularidades, na qual se detecta uma homogeneização entre os indivíduos e um determinismo associado à previsibilidade (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). É como pensar que todos que habitam o *jardim do agora* reagem da mesma maneira à presença do sol. Na dimensão pré-individual, não existem unidades definidas, mas singularidades, intensidades e um sistema rico em potencial (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). Essa dimensão permanece “como um ‘resto’ irremovível, que o mantém em devir permanente” (KASTRUP, 2007, p. 83), é algo imprevisível e que deve ser levado em conta. Ora, os seres do *jardim do agora* carregam certas regularidades, mas persiste neles algo que é singular, sempre em via de diferenciação, já que nem todos têm a mesma tolerância ou sensibilidade ao sol.

É importante entender que “todo ser individuado [...] permanece, após a individuação, com uma carga pré-individual que pode ser ativada a qualquer momento, o que os torna seres sempre inacabados e em permanente processo de individuação” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012, p. 98). A dimensão individuada do sujeito pode ser facilmente capturada pelo exercício da representação, previsível e delimitável por certas formas de se pesquisar. Mas é na apreensão da dimensão pré-individual que temos o acesso ao plano coletivo das forças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). Eis aqui mais uma pista do jardineiro para o desenvolvimento da *flor-tema*. Foi preciso dialogar no *jardim do agora*, respeitando a forma individuada dos sujeitos e valendo-se de maneiras de acessar suas dimensões pré-individuais.

Até agora o atencioso jardineiro apontou algumas indicações de adubos e suprimentos para cultivar a *flor-tema*: praticar a cartografia, habitar um território e engajar-se nele, produzir dados, acessar o plano coletivo de forças. Sobre o manuseio de ferramentas, ele ofereceu mais pistas, que apontam para a prática da atenção (KASTRUP, 2012) e para o papel dos dispositivos (KASTRUP; BARROS, 2012).

O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo se baseia no conceito de atenção flutuante, que significa “prestar igual atenção a tudo” (KASTRUP, 2012, p. 36), isto é, estar com a atenção aberta, sem focalização específica. Na prática desta atenção, é preciso deixar de lado as expectativas próprias para que não se selecione os acontecimentos previamente estando atento aos elementos que surgem. O conceito de suspensão é de igual importância quando se trata da atenção do cartógrafo. Estar em suspensão é entender que, a princípio, tudo deve ser digno de atenção e que depois haverá um redirecionamento: o que estava no exterior

volta-se para o interior, configurando uma mudança da direção da atenção; e a busca de informações é substituída pelo acolhimento do que lhe acomete, referindo-se a uma mudança da qualidade ou natureza da atenção (KASTRUP, 2012).

A atenção não busca algo definido, mas torna-se aberta ao *encontro*. Trata-se de um gesto de deixar vir [...]. [...] A atenção se desdobra na qualidade de *encontro*, de *acolhimento*. As experiências vão ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. [...] signos⁶ que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. (KASTRUP 2012, p. 38-39, grifos nossos).

Nos encontros com o campo da pesquisa foi possível realizar a concentração sem focalização, onde as falas dos sujeitos tocavam a atenção, sendo possível destacar os contornos singulares dos signos que emergiram. É interessante apontar também que as variedades do funcionamento da atenção ficaram evidentes no trabalho de campo. Trata-se do rastreio, do toque, do pouso e do reconhecimento atento (KASTRUP, 2012). O rastreio refere-se à ação de entrar no campo “sem conhecer o alvo a ser perseguido” (p. 40), alvo este que surgirá imprevisivelmente. Aqui, a atitude do cartógrafo deve vigorar na atenção aos vestígios de processualidade que surgirão, sintonizando-se com o problema da pesquisa e eliminando os saberes anteriores e as inclinações pessoais.

Essa exploração difusa vai se dando até o momento em que algo acontece e toca a atenção, tendo em vista que o cartógrafo está aberto e receptivo no campo da pesquisa. Refere-se, portanto, ao toque, àquilo que vislumbra os sentidos e aciona o processo de seleção no nível das sensações, não das representações de objetos. O toque não tem um momento definido para acontecer e pode seguir diferentes caminhos. Trata-se de ser tocado por aquilo que faz vibrar o corpo e que perturba os sentidos (KASTRUP, 2012).

Como um pássaro que pousa após visualizar algo que lhe chama a atenção, a atitude de pouso do cartógrafo é caracterizada por uma parada na percepção e um fechamento do campo de observação. Essa aproximação não indica estabelecer limites daquilo que tocou a atenção, mas sim uma reconfiguração no campo de observação, com a formação de um novo território, mudando a atenção de escala (KASTRUP, 2012).

Quando o cartógrafo é reconduzido a destacar os contornos singulares do objeto, ele aciona o reconhecimento atento, a última variedade do funcionamento da atenção. Ora, depois

⁶ Segundo Ferreira (1986) signo é uma “unidade linguística que tem significante e significado; [...] signo designa frequentemente a palavra” (p. 1584).

de pousar naquilo que tocou a atenção e reconfigurar o território de observação, é hora de se colocar em suspensão (KASTRUP, 2012), para que a pista de acompanhar processo seja reiterada, evitando que se caia na representação do objeto. O reconhecimento atento não acontece de forma linear, mas pela ligação entre diferentes elementos. Ele “é a revelação da construção da percepção através do acionamento de circuitos e da expansão da cognição” (KASTRUP, 2012, p. 47).

Entendendo que a cartografia não fornece um modelo de investigação, mas se faz em pistas, é importante indicar que ela requer procedimentos encarnados em dispositivos. Este conceito é originário de Michael Foucault (1979) e conforme Muchail (2004), dispositivo indica heterogeneidade, abarcando tanto aquilo que é discursivo como o que não se enquadra como tal. Trata-se de um termo que carrega complexidade e que pode ser utilizado em outras instâncias, como fez Marcello (2004), que analisou um dispositivo específico operando em um campo específico. É importante considerar ainda que os dispositivos são uma série de práticas e ações que produzem efeitos (KASTRUP; BARROS, 2012). No *jardim do agora*, os dispositivos utilizados incluem vídeos, imagens, dinâmica de acolhida e fábula⁷. Tais recursos permitiram criar momentos de invenção e criação, numa estrutura aberta, cartografando aquilo que não podia ser representado e priorizando o acontecimento.

Kastrup e Barros (2012) consideram que “a função do dispositivo se faz através de três movimentos, o que torna necessário falar de movimentos-funções [...]: movimento-função de referência, movimento-função de explicitação e movimento-função de transformação-produção” (p.79). Longe de apresentar uma delimitação entre os diversos dispositivos, procuramos salientar aquilo que as ações realizadas no trabalho de campo tiveram de concreto na prática da cartografia. No *jardim do agora*, á medida que explicitamos os movimentos-funções, estabelecemos como eles se configuraram nesta pesquisa.

Um dispositivo tem função de referência quando ele é regular, procurando articular repetição e variação. Essa regularidade se configura no modo como se põe a funcionar uma ligação que se estabelece no campo da pesquisa, tendo como consequência a constituição de um território existencial. Trata-se então de algo que se repete, onde a ligação não é feita com uma situação ou com uma pessoa, mas “com o regime assignificante de afecções” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 81). No *jardim do agora*, os encontros mensais realizados junto às professoras de ciências constituíram um dispositivo com a função de referência, pois

⁷ É importante destacar que no presente texto não iremos apresentar todos esses dispositivos.

nesse ambiente um território existencial foi constituído e habitado. A função de explicitação de um dispositivo está ligada “ao ato de trazer à consciência uma dimensão pré-reflexiva da ação” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 83). Trata-se, portanto, de desembaraçar as linhas que estão amarradas ao processo de produção de subjetividade que está em curso. Trata-se, ainda, de ver e de falar; e de capturar aquilo que subsiste de forma implícita. Assim, no *jardim do agora*, os vídeos, as imagens, a dinâmica e a fábula atuaram como dispositivos potentes para revelar o que estava oculto.

Da intersecção de um dispositivo de referência com dispositivos de explicitação, extrai-se “efeitos de produção e transformação da realidade” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 80), o chamado movimento-função de transformação-produção. Temos, então, o acesso ao plano coletivo de forças e uma pesquisa-intervenção, “aquela que busca aceder aos processos, ao que se passa entre os estados ou as formas instituídas, ao que está cheio de energia potencial” (PASSOS; BARROS, 2012, p.20). No *jardim do agora*, esse movimento de produção da realidade liga-se à invenção e à criação coletiva de sentidos para o que se deu nos encontros com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Um ponto-chave a ser considerado pela opção por seguir as pistas da cartografia é que o cartógrafo não é um relativista que se vale de ações puramente subjetivas. Ele é, ao contrário, aquele que delimitou um campo problemático e que, ao entrar no campo da pesquisa, reúne seus equipamentos e mergulha fundo na constituição deste campo, se abrindo para tudo aquilo que ele oferece, sendo capaz de destituir-se do vício da representação, sem medo de se afogar. No *jardim do agora*, com a *flor-tema* em mãos, o jardineiro atencioso indicou bons adubos e suprimentos para desenvolvê-la e mostrou ferramentas para seu cultivo. Então, cuidamos daquilo que já estava lá, no campo, cavando e revolvendo a terra, compondo uma pesquisa e fazendo “emergir um mundo que já existia como virtualidade e que, enfim, ganha existência ao se atualizar” (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012, p. 50).

3 ENCONTROS: a cartografia na pesquisa de campo

O cultivo e o desenvolvimento da *flor-tema* no *jardim do agora* se deu por meio de *encontros*, que foram realizados no âmbito da formação continuada, junto à professoras de ciências que trabalham em laboratórios escolares na rede municipal de ensino na cidade de

Uberlândia-MG. Aqui se configura o trabalho de campo da pesquisa em questão. Apresentaremos brevemente dois desses encontros, discutindo a seguir os aportes teórico-metodológicos que estão imbricados à prática da cartografia.

O *encontro com o grupo* foi o primeiro estabelecido com as professoras de ciências, que são as *professoras-flores*⁸ do *jardim do agora*. Nele estavam presentes Petúnia, Margarida, Azaléia, Cravo, Violeta e Orquídea. Considerando que esta pesquisa se fez pelo manejo de dispositivos, foram utilizados vídeos e uma dinâmica de acolhida pensando no potencial que esses materiais tinham para acessar o plano coletivo de forças (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). Além disso, a escolha por tais ferramentas está amparada na ideia de que “a objetividade é a da experiência com o dispositivo de pesquisa, no qual observador e observado se articulam de maneira singular” (BARROS; BARROS, 2014, p. 188).

Iniciamos as atividades deste encontro com um momento de apresentação da pesquisadora e das participantes, seguido da exibição de vídeos de artistas tratando sobre suas perspectivas a respeito da *tristeza*⁹. A opção pelo material em questão se deu pela sensibilização que os vídeos provocaram na primeira autora deste texto. Assim, o componente *tristeza* remete a um discurso veiculado em diversos meios de comunicação, sejam eles acadêmicos ou não, sobre o que se denomina “mal estar docente”¹⁰. Veiculam-se discursos de que “alunos não querem aprender, os professores não são valorizados pela sociedade, são mal remunerados, estão desmotivados, estão doentes”. Esse discurso não é legitimado aqui, mas ele provoca incômodo, principalmente pelas falas que, como professores, ouvimos em nossos ambientes de trabalho. Daí, portanto, a opção por levar a *tristeza* para este encontro.

Fizemos alguns comentários sobre os vídeos, ressaltando o componente *tristeza* presente neles. Poucas professoras se manifestaram, apenas Orquídea se colocou, dizendo que muitas vezes a *tristeza* a move em seu trabalho. O aparente silêncio das outras professoras poderia ser motivo de questionamento sobre o uso do dispositivo em questão, mas o não-dito não indica que o plano coletivo de forças não foi acessado, ou que as suas dimensões pré-

⁸ Utilizamos nomes de flores para denominar os sujeitos participantes desta pesquisa, a fim de preservar a identidade das mesmas. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi assinado pelas professoras.

⁹ Trata-se do projeto chamado “O que é *tristeza* pra você?”, que produziu uma série de mini-documentários vinculados a outro projeto maior, a produção do curta-metragem Thomás Tristonho. Para mais informações acesse: <http://cargocollective.com/tristeza>.

¹⁰ Neste trabalho não nos interessa aprofundar os fatores associados ao que se tem estudado e discutido sobre o mal estar docente. Sobre esse tema sugiro Zaragoza (1999), Oliveira (2006a).

individuais não foram perturbadas. Trata-se do acompanhamento de um processo e da produção de dados.

Seguido a esse momento, foi realizada a dinâmica “*Luva da Solução dos Problemas*”, dispositivo criado e nomeado pela primeira autora desse texto (Imagem 1). No centro de luvas de vinil azuis, uma cápsula¹¹ foi colada com fita dupla face. Dentro da cápsula, havia um papel escrito “nós”. Foi distribuída apenas uma luva para cada professora, que foram orientadas a vesti-la. Em seguida, elas deveriam abrir a cápsula, pois ali estava “a solução” para as dificuldades e os problemas da atuação docente. Mas havia ainda outra condição: a cápsula só poderia ser aberta com a mão vestida de luva. Esse momento causou certa perplexidade, mas as *professoras-flores* se envolveram de maneira intensa com a proposta.



Imagem 1 – “Luva da Solução dos Problemas”

Ao final deste *encontro com o grupo*, as *professoras-flores* se manifestaram com palavras e desenhos¹², que evidenciaram a subjetividade produzida nesse momento e sobre a força de um grupo que emergiu ali, *no encontro*, a partir dos dispositivos utilizados.

Em outro momento da pesquisa de campo, aconteceu o *encontro com o inesperado*, que foi uma visita que realizamos ao laboratório da escola de Orquídea, que, de forma espontânea, convidou o grupo para conhecer o seu local de trabalho. Estiveram presentes nesse dia, além da pesquisadora, Petúnia, Cravo e Papoula. Orquídea nos recebeu em uma tarde, e pudemos conhecer não só o laboratório escolar de ciências, mas outros espaços da escola. No laboratório, ela nos mostrou os materiais e equipamentos que possuía: abriu armários,

¹¹ Trata-se de cápsulas vazias não utilizadas anteriormente na fabricação de remédios, doadas por farmácias de manipulação.

¹² Dados não explicitados neste artigo.

apresentou atividades que utilizava com os estudantes. Pegou um microscópio, mostrou o defeito que ele tinha, trocou informações conosco e disse que estava procurando uma forma de consertá-lo. Também mostrou materiais que usava para trabalhar com temas de ciências, situação que suscitou o compartilhamento de experiências entre nós. Em meio a conversas sobre atividades, microscópios e lâminas e na euforia de olharmos planárias e protozoários em uma lupa, estabelecíamos ali, no *encontro com o inesperado*, naquela tarde não planejada, um dia alegre de aprendizado e de auto formação. Aprendizado concreto, cercado de afetos.

4 DESDOBRAMENTOS: considerações teórico-metodológicas da cartografia no *jardim do agora*

Os dispositivos utilizados no *encontro com o grupo* foram potentes para o acesso ao plano coletivo de forças. Isso significa que a imprevisibilidade abriu possibilidades de capturar aquilo que é único e singular nas *professoras-flores*: suas dimensões pré-individuais, que está em constante movimento de diferenciação, direcionado para aquilo que é incomum, incapacitado de ser evidenciado pela representação (ESCÓSSIA; TEDESCO, 2012). Ora, uma proposta de formação continuada onde não há cronograma, calendário, textos para se discutir? Onde as *professoras-flores* são convidadas a falar sobre si e sobre o que fazem? Onde a tristeza é usada como fonte de inspiração? Perturbou. Rangeu. Rachou. Aqui, *invenção de problema* e não *solução de problemas*.

Falar em *invenção de problema* é nos valer de um termo do campo de estudos da cognição contemporânea, linha de pensamento que amplia o conceito de cognição, considerando que (o ato de) conhecer não é apenas a mera solução de problemas, mas a invenção de problemas. Essa ampliação do conceito foi feita por KASTRUP (2007), tendo como referências as idéias de Bergson, Deleuze e Guatarri e Maturana e Varela. Para compreender esse conceito, primeiro entenderemos o que significa considerar a cognição como solução de problemas. Também denominada de *recognition*, essa abordagem considera que há uma relação entre um sujeito e um objeto, constituindo um espaço de representação, pois,

Além de pressupor sujeito e objeto como pólos prévios ao processo de conhecer, a concepção da *cognição como representação* traz consigo a preocupação com a busca de princípios e leis invariantes, que funcionariam como condições de possibilidade do funcionamento cognitivo [...] As informações chegam de um

mundo preexistente e o sistema cognitivo opera com regras e representações, chegando a resultados previsíveis. (KASTRUP, 2005, p. 1275, grifos nossos).

Considerar que a cognição está para além disso, se abrindo para a invenção, é uma forma de viver e de estar no mundo, uma atitude, e que não propõe que haja substituição de um modelo teórico por outro. Conhecer não é apenas representar, conhecer é criar, produzir a realidade, tanto do mundo conhecido como daquele que conhece. A ação de conhecer configura de modo recíproco e indissociável o sujeito e o objeto, o si e o mundo (KASTRUP, TEDESCO e PASSOS, 2015). Em nosso dia-a-dia nos deparamos com situações que caracterizam as denominadas experiências recognitivas, que “são aquelas que permitem o reconhecimento prático ou consciente de um objeto” (KASTRUP, 2007, p. 68). Tais experiências “caracterizam-se por sua utilidade na vida prática e por assegurar nossa adaptação ao mundo” (KASTRUP, 2007, p. 68). As teorias tradicionais sobre cognição/conhecimento levam em conta apenas essas experiências recognitivas, que são invariantes, já que são consideradas como acontecimentos comuns do dia-a-dia das pessoas.

No entanto, essa forma tradicional de se conhecer não dá conta das “experiências nas quais nossa relação com o mundo apresenta-se problemática” (KASTRUP, 2007, p. 68), as chamadas experiências cognitivas, ou seja, situações as quais a resposta representacional é impotente. Trata-se de uma experiência cognitiva diferente daquela de mero reconhecimento que

[...] retiram-nos de nossa banalidade cotidiana, provocam fendas ou rachaduras nos blocos recognitivos e produzem subjetividade [...] Trata-se da experiência de um viajante que aporta uma terra estrangeira, a uma cultura diferente da sua. Experiência radical, pela qual o viajante é arrancado de uma banalidade cotidiana que muitas vezes entorpece e anestesia. (KASTRUP, 2007, p. 69 e p. 177).

Ora, uma experiência cognitiva provoca uma quebra na continuidade cognitiva, e isto indica que o sistema cognitivo sofre uma perturbação, o *breakdown* (KASTRUP, 2007). A cognição está no domínio experiencial, emergido das interações que são estabelecidas pelo indivíduo. Isto significa dizer que diante de uma situação (problema), não há uma resposta prévia (solução) de simples percepção de objetos ou formas; o que aconteceu a partir dessa perturbação do sistema cognitivo foi a invenção, e não a solução de um problema. Essa experiência de *breakdown* acontece no presente imediato, e é nessa instância que o concreto

realmente vive. Falando da cognição que se dá no concreto, temos uma cognição corporificada, uma corporificação do conhecimento. *Enaction*, enação, atuação.

A atuação é um tipo de ação guiada por processos sensoriais locais, e não pela percepção de objetos ou formas. [...] A corporificação do conhecimento inclui, portanto, acoplamentos sociais, inclusive lingüísticos, o que significa que o corpo não é apenas uma entidade biológica, mas é capaz de se inscrever e se marcar histórica e culturalmente. (KASTRUP, 2015, p. 103).

É no exercício concreto da cognição, no ato de conhecer, que surgem o si e o mundo, o sujeito e o objeto. O si e o mundo passam a existir simultaneamente, pela ação (*enaction*) e de modo recíproco e indissociável. O sujeito cognitivo, portanto, é aquele que produz subjetividade (KASTRUP, 2007). Tal subjetividade não está destituída de nossas configurações históricas, o passado, mas nela coexistem os estratos históricos e as denominadas forças intempestivas, o contemporâneo, a atualidade (KASTRUP, 2015). Esta subjetividade contemporânea ajuda a compreender o que entendemos como cognição contemporânea. O presente e a atualidade são tomados como domínios em que as transformações fazem parte, as regularidades são desestabilizadas e as novidades são esboçadas.

Em princípio, o diagnóstico que é tirado dessa atenção à atualidade é que somos diferença. Estamos inscritos na história, funcionamos a partir de condições históricas, mas estamos também em devir, em constante processo de diferenciação de nós mesmos. E é no presente que as continuidades são quebradas e as identidades, dissipadas. (KASTRUP, 2007, p. 95).

Aqui ressaltamos que existe produção de subjetividade, experiências cognitivas e não apenas cognitivas, invenção de problema e não apenas solução de problema, corporificação do conhecimento e não apenas o processamento mental. No âmbito educacional vivemos experiências cognitivas, seja no espaço escolar ou na formação continuada. Na escola, o planejamento tem que ser cumprido, os conteúdos trabalhados repetidamente para depois serem avaliados, mensurados e transformados em notas. Nas formações em serviço dos professores, são propostas discussões sobre métodos eficientes de ensino e aprendizagem, receitas de especialistas sobre os temas importantes a serem trabalhados. Muitas vezes não há espaço para além da cognição.

No *jardim do agora*, o primeiro encontro provocou certa perplexidade e quebrou uma tradicional sequência de ações em uma formação continuada, evidenciando uma experiência

cognitiva. Mas a potência do grupo, essa formação do coletivo de forças não se daria a menos que cada uma das professoras estivesse disposta a isso. É o que Larossa (2015, p. 18, grifos nossos) chama de experiência-sentido: “A experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que *se* passa, não *o* que acontece, ou *o* que toca”. As *professoras-flores* no *jardim do agora* estavam abertas e receptivas aos acontecimentos configurando-se em sujeitos da experiência, abertas aos acontecimentos, receptivas, disponíveis.

Por sua vez, o *encontro com o inesperado* trouxe corporificação e afetabilidade. Com a atenção aberta aos processos em curso e o corpo e a alma disponíveis para serem afetados, esse encontro produziu conhecimento, mas não aquele abstrato, que distancia o sujeito do objeto a fim de analisá-lo, mas aquele que, como mostraram Passos e Barros (2012), é coemergente e que, sendo local e concreto, faz emergir microidentidades e micromundos.

Falar em conhecimento corporificado aqui é perceber que todos os acontecimentos durante a visita ao laboratório da Orquídea destoam da percepção de um mundo prévio a ser conhecido que acumula conteúdos em aprendizados cristalizados. É, como diz Pozzana (2014), perceber que os corpos estavam abertos e atentos no espaço, e que as nossas estruturas cognitivas são concretas, vivas, encarnadas e se abrem para o tempo e para a virtualidade da vida, atravessada pelos afetos.

Se é com essas estruturas cognitivas que *experenciamos* algo, podemos dizer que *afetos as acompanham e sintonias são feitas a despeito de nossa vontade ou planejamento*. [...] há uma convocação para uma relação sensorial situada e ampliada. Nas brechas dos condicionamentos, do mecanicismo, passa uma vida, e devemos ser tocados por ela. (POZZANA, 2014, p. 55, grifos nossos).

Durante o período em que estivemos naquele ambiente, enquanto nos movimentávamos e conversávamos, percebemos que aquilo estava acontecendo porque, *nos afetamos mutuamente, nos tornamos um grupo, estávamos dispostas a estar junto, aprender com o outro*. Não havia obrigatoriedade em fazer a visita à escola da Orquídea, não fazia parte da carga horária da formação continuada, e, no entanto, estávamos lá, a potência do grupo, do afeto que une, de um conhecimento que se imprime no corpo. De uma vida que pulsa. De uma experiência compartilhada, pois, sem ela, estaríamos diante de uma mera representação da realidade.

O acesso à dimensão processual da realidade indica ainda o acesso ao plano comum entre sujeitos e objetos (KASTRUP; PASSOS, 2014). Falar em comum é tratar de um

conceito que está enraizado na experiência, longe de estar pautado em semelhança ou identidade e quase impossível de ser conquistado de modo definitivo. O comum possui, portanto, consistência experiencial e está acompanhado de práticas que têm como resultado o pertencimento.

É comum o que, na experiência, é *vivido como pertencimento de qualquer um ao coletivo*. [...] O comum porta o duplo sentido de *partilha e pertencimento*. [...] O comum é aquilo que partilhamos e em que tomamos parte, pertencemos, nos engajamos. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 21, grifos nossos).

A maneira de se ter um plano comum é pela transversalidade, que significa trabalhar sem delimitação de fronteiras, sem o estabelecimento da separação entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem. O grupo deve experimentar a dimensão de coletivo. É plano comum porque põe em comunicação singularidades heterogêneas, num plano que é pré-individual e coletivo. (KASTRUP; PASSOS, 2014). A transversalidade se coloca pela participação, onde os sujeitos envolvidos não ocupam pólos distintos, mas estão engajados com/na pesquisa e são protagonistas, estabelecendo uma relação de coemergência. Para que isso aconteça é preciso que haja experiência de pertencimento, e que os indivíduos envolvidos queiram se engajar (KASTRUP; PASSOS, 2014).

O caráter participativo e inclusivo da pesquisa cartográfica realiza-se a partir da abertura experimentada pela rede ou pelo coletivo implicados no processo de investigação. [...] Participar e incluir são procedimentos que possibilitam à pesquisa o traçado do plano comum da experiência investigada. (KASTRUP; PASSOS, 2014, p. 32-33)

Sade, Ferraz e Rocha (2014) consideram que uma forma de contribuir para que haja engajamento na pesquisa dando suporte ao plano comum é pela confiança, com a constituição de um plano de experiência compartilhada; experiência tal que leva em conta os vínculos estabelecidos e as singularidades dos encontros entre os indivíduos e que, por isso, podem reverberar na constituição de outros sujeitos e outros mundos.

Diante de tais afirmações, consideramos que a cartografia e suas pistas foram ferramentas potentes na execução desta pesquisa. Permitiram o acesso ao plano coletivo das forças e a formação de um plano comum, componentes essenciais para que o desenrolar da investigação¹³. No *jardim do agora*, a partir dos suprimentos oferecidos pelo jardineiro

¹³ Dados não mostrados neste artigo.

atencioso, pudemos cultivar e ver o desenvolvimento da *flor-tema*. Juntas, *professoras-flores* e pesquisadora, experienciamos, partilhamos, compartilhamos experiências, produzimos (nossas) subjetividades, corporificamos conhecimento. Isso se deu na heterogeneidade, sem a hierarquia daquele que conhece sobre aquele que é conhecido. Deu-se como pertencimento de cada um ao coletivo. Na confiança e com confiança. Foi o que aconteceu a partir do *encontro com o grupo*, onde conseguimos vencer resistências dos sujeitos ao improvável, e culminou no *encontro com o inesperado*, que evidenciou a confiança e o coletivo.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131-149.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs) *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52-75.

BARROS, Letícia Maria Renault de; BARROS, Maria Elizabeth Barros de. O problema da análise em pesquisa cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 175-202.

CLARETO, Sônia Maria. Na Travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). *Entre composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 17-32.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1995. v.1 e 2.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 34, 1996. v.3.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34, 1997a. v.4 e 5.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 1997b.
 ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 92-108.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979. 295 p.

GOMES, Giovani Cammarota; SILVA, Aline Aparecida da; CLARETO, Sônia Maria. O plano coletivo de forças: potências de invenção de uma sala-de-aula-de-matemática. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). *Entre composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Ed. Ufjf, 2011. p. 101-117.

KASTRUP, Virgínia. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 91-110.

KASTRUP, Virgínia. *A invenção de si e do mundo – Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 253 p.

KASTRUP, Virgínia. O Devir-Criança e a Cognição Contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 373-382, 2000.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 32-51.

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

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 76-91.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo. Cartografar é traçar um plano comum. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 15-41.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia; PASSOS, Eduardo. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2015. 295 p.

LAROSSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 174 p.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-213, jan./jun 2004.

MUCHAIL, Salma Tannus. *Foucault Simplesmente* – Textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004. 138 p.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. O "mal estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p.27-41, mar. 2006a.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; MOSSI, Cristian Polleti. Cartografia como estratégia metodológica: inflexões para pesquisas em educação. *Conjectura: Filos. Educ*, Caxias do Sul, v. 19, n. 3, p. 185-198, set./dez. 2014.

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

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17-31.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 203-237.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 203-237.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. 207 p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310 p.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 42-91.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental – Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1989. 304 p.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009.

ROTONDO, Margareth Aparecida Sacramento. *O que pode uma escola?: Cartografias de uma escola do interior brasileiro*. 2010. 158 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SADE, Christian; FERRAZ, Gustavo Cruz; ROCHA, Jerusa Machado. O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: experiência compartilhada e aumento da potência de agir. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 66-91.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da Veiga. A cartografia: cartografia de um breve instante na formação. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth A. Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Orgs.). *Entre composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 33-58.

ZARAGOZA, J. M. E. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. 3ª ed., Bauru: Edusc, 1999. 175 p.

Data de recebimento: 18/07/2017

Data de aceite: 30/10/2017