

Pesquisa em Ação Trilhando Caminhos em Educação

Ronaldo Luís Goulart Campello
(Organizador)



 Editora
Atena

Ano 2018

Ronaldo Luís Goulart Campello

(Organizador)

Pesquisa em Ação
Trilhando Caminhos em Educação

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P474 Pesquisa em ação [recurso eletrônico]: trilhando caminhos em educação / Organizador Ronaldo Luís Goulart Campello. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85107-00-0
DOI 10.22533/at.ed.000181407

1. Folclore - Brasil. 2. Lendas brasileiras. 3. Literatura brasileira - Contos. I. Gaviolli, Gabriel. II. Título. III. Série.

CDD 398.2098

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A proposta deste trabalho escapa/surge em meios as classes de sala de aula, salas de professores, e também às salas de cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados, mas, tem seu cerne em uma Escola Técnica Estadual localizada no bairro Fragata na cidade de Pelotas – RS. Uma ideia que se teve de pensar para além das estrias que demandam este corpo-educação. Pensou-se ser necessário discorrer sobre práticas de ensino, formação docente; metodologias que busquem propor uma face de passagem plana, resvaladia, deixando assim, fruir encontros dos corpos que fazem educação, alunos, professores...

Deste modo, se oferece neste instrumento-livro e seus movimentos, sopros de ar fresco, não fórmulas, não guias, tampouco manuais práticos ou de auto-ajuda que digam como fazer docência num ambiente que se pensa estar já bem poluído e estriado pela ferrugem de práticas quiçá desatualizadas e que não contemplam todos que imergem neste oceano, para neste campo, profundo e repleto de monstros que tentam nos devorar no dia a dia de nossas docência. Não. Não é esta a ideia deste instrumento-livro. Este é um texto colaborativo escrito em meio às classes de sala de aula, salas de professores, e também nas salas de cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados destes que buscam pensar uma educação comprometida e fruída.

Aqui nestas páginas se busca tratar de temas/práticas que são pertinentes as demandas de sala de aula, não tomando como regra ou colocando em primeiro plano, uma ou outra escrita, nem tomando como verdade uma ou outra prática, mas sim oferecer registros/lentes de práticas docentes que possam ajudar a vislumbrar com perspectivas novas o oceano que se apresenta as naus que de nosso pensamento navegam neste oceano seguindo sempre linhas de horizontes possíveis.

A todos uma boa leitura.

- Ronaldo Campello -

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
BRINCAR NA RUA	
<i>Catiúscia Daniela</i>	
<i>Marta Bottini</i>	
CAPÍTULO 2	7
UMA INTERVENÇÃO SOBRE IDENTIDADE NO MEIO ESCOLAR	
<i>Juliana Boanova Souza</i>	
<i>Lidiane Maciel Pereira</i>	
<i>André Luis Ferreira Andrejew</i>	
CAPÍTULO 3	14
PROFESSOR-FLÂNEUR-CARTÓGRAFO-PESQUISADOR...	
<i>Ronaldo Luís Goulart Campello</i>	
<i>Cynthia Farina</i>	
CAPÍTULO 4	24
APRENDIZAGEM LÚDICA DE LÍNGUAS MEDIADA POR TDIC'S	
<i>Neemias de Oliveira Steinle</i>	
<i>Luis Roberto Volz de Oliveira</i>	
<i>Haidi Werhmann Reinart Steinle</i>	
CAPÍTULO 5	33
NARRATIVAS DO COTIDIANO DO BAIRRO FRAGATA: UMA PROPOSTA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL	
<i>Carla Vargas Bozzato</i>	
CAPÍTULO 6	39
OS JOGOS DE AZAR E O ENSINO DE PROBABILIDADE E ANÁLISE COMBINATÓRIA	
<i>Fabrcio Monte Freitas</i>	
<i>Denise Nascimento Silveira</i>	
CAPÍTULO 7	50
APRENDER COM IMAGENS VISUAIS: FACEBOOK SALA DE AULA.	
<i>Jussara Costa Duarte</i>	
<i>Alberto d'Ávila Coelho,</i>	
CAPÍTULO 8	58
PATRIARCADO, MASCULINIDADE(S) E AS MULHERES: ENTENDENDO A OPRESSÃO FEMININA	
<i>Amélia Teresinha Brum da Cunha</i>	
CAPÍTULO 9	68
A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A "SER" PROFESSOR?	
<i>Jorge Garcia</i>	
<i>Alberto d'Ávila Coelho</i>	
CAPÍTULO 10	80
O ENUNCIADO É UMA CONVENÇÃO DE TODOS OS CONTEXTOS	
<i>Marcio Nilander Ávila Barreto</i>	
<i>Vera Lúcia Cardozo Bagatini</i>	
<i>Maicon Farias Vieira</i>	

CAPÍTULO 11	89
UM APRENDER EM OFICINAS DE ESCRITURAS NA ESCOLA	
<i>Josimara Wikboldt Schwantz</i>	
<i>Carla Gonçalves Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 12	97
NOTAS: UMA CARTOGRAFIA; SUSPEITAS E POSSIBILIDADES ACERCA DO CORPO	
<i>Marta Lizane Bottini dos Santos</i>	
<i>Ursula Rosa da Silva</i>	
<i>Ronaldo Luis Goulart Campello</i>	
SOBRE OS AUTORES	105

A FORMAÇÃO DE UM PROFESSOR-CARTÓGRAFO: COMO CHEGAMOS A “SER” PROFESSOR?

Jorge Garcia

sapo.rs@hotmail.com

Alberto d'Ávila Coelho

albercoelho@terra.com.br

Introdução

Antes de iniciar a leitura do artigo que segue, vamos fazer um exercício de memória que pode vir a auxiliar numa relação, digamos, mais concreta com o assunto que buscar-se-á tratar: procure lembrar de seu primeiro professor. Depois disso, busque lembrar de outros professores que o seguiram – na escola. Agora, lembre do professor das aulas de violão, língua estrangeira, natação, futebol, ballet, etc. Busque lembrar de todos ou da maioria de seus professores, da escola e de outros lugares, daqueles que por um motivo ou outro podem ser considerados “professores”. Visualize, mentalize, relembre, pense no maior número de professores que lhe seja possível. Relacione-os com suas características mais expressivas. Consegue fazer isso tudo? Faça com calma, você tem tempo. Pronto?

Todo esse processo tem a utilidade de nos auxiliar a pincelar a questão que buscaremos construir juntos ao decorrer da escrita – como se dá a ontologia da professoralidade? Quer dizer, como se dá o processo de construção daquilo que é (ou pode ser considerado), o Ser do professor? Não

uma questão que se volte a uma fundamentação da identidade do professor como modelo ou ideal, mas a uma investigação dos modos pelas quais o professor se torna aquilo que passa a ser. O que se quer com isso é discutir, depois de colocar essa série de sujeitos distintos em um liquidificador, qual o gosto do suco tirado dali. Não apenas uma característica comum a todos, mas uma definição com base semelhante à descrição do Ser de Parmênides – imóvel, eterno e imutável (ARISTOTELES, 2005, p. 118). Mais uma vez: o que é “ser professor”? O que é formado depois da costura de tantas peles distintas? Nisso consiste a professoralidade, nisso se baseia a problemática que queremos lançar: nem nas peles, nem no que se forma depois da costura, mas o processo da costura das peles: nesse processo de fazimento de si a partir de vários outros que também são si mesmos, pretensiosos representantes de ideais, esfolados, cortados, atualizados, resignificados em seus corpos provisórios, através de movimentos próprios de cuidado e olhares atentos. Por isso, nesse sentido

A professoralidade não é uma identidade que o sujeito assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não vinha sendo, é diferir de si mesmo. (...) Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. (...) a professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado (PEREIRA, 2013, p. 35)

A essa questão, sobre a professoralidade, seguiremos a mesma perspectiva de Marcos Villela Pereira (2013), atentando (ou pelo menos visando), um pouco além, que será a problematização sobre a formação do que é o Ser do professor cartógrafo, ousando ir um pouco além das distinções entre “o que é” e “como” ser professor (PEREIRA, 2013, p. 37) e, ao mesmo tempo, procurando retornar à *coisa mesma* [Sache]⁶ desse *ideal de professor*.

É claro que, num primeiro momento, tratar de termos tão dualistas é uma iniciativa conflituosa ao referencial geral do texto – que são as filosofias da diferença de Deleuze. Mas me parece que um caminho possível a um aumento de potência [Macht] do *fazer* [Machen/Bilden] da professoralidade seja o resultado de alguns passos para trás e um salto mais alto e distante em frente – ainda que esse *em frente* seja um *não-lugar*, um abismo.

A Forma-ação do professor

Se olharmos mais uma vez à dinâmica de abertura desta escrita, e mais uma vez tentarmos sintetizar o que nos parece o Ser do que é “ser professor”, ainda que dificilmente consigamos pensar num conceito que globalize todos aqueles que nos foram pensados, pode nos parecer comum uma memória em específico: o professor como uma figura de *autoridade*. Veja, não estou dizendo que isso equivale a dizer que “ser professor é ser autoritário” – não, isso seria, além de falso, raso demais. Ainda que nos venha essa imagem ao pensamento, tal elemento não é mais do que uma representação da *coisa mesma* [Sache selbst] desse ideal.

Essa *autoridade* nos parece algo comum, de maneira geral, pela própria história a qual é remetida a formação da figura do professor – desse ideal a ser obedecido e seguido. Uma herança tipicamente religiosa, fruto de relações criadas na trama social baseada na hereditariedade homem-deus. A exemplo disso podemos citar o filósofo cristão Jaques Maritain falando sobre a importância dos *fins* na Educação

Justamente por ser capaz de adquirir conhecimentos (capacidade esta que é ilimitada, apesar de sóse manifestar pouco a pouco), o homem não *progride*⁷ na sua vida específica – *intelectual*⁸ ou *moralmente*⁹ – sem a experiência coletiva, previamente acumulada e preservada, e sem a *transmissão normal de conhecimentos*¹⁰ adquiridos. Se quer atingir

6 Utilizaremos aqui o sentido de coisa como utilizado na fenomenologia para referir àquilo que está em suspensão no debate, o prioritário da conversa, o tólos do discurso – justamente para que seja elevada a discussão sobre a professoralidade a um nível acima de uma conversa geral sobre a professoralidade.

7 Tomei a liberdade de grifar a terminologia específica de referencial positivista e doutrinário trazido nas passagens, para salientar a tradição histórica do modus de fazer educação.

8 Ibdem

9 Ibdem

10 Ibdem

É claro que não se quer, a partir disso, simplesmente abandonar a figura de autoridade do papel social ocupado pelo professor na trama de poder em sala de aula. Apenas quer-se apresentar a maneira como esse *papel* era apresentado e lido pela sociedade – e ainda o é. Apresento especificamente esse momento histórico, de pouco mais de cinquenta anos atrás, para tornar claro a transformação daquilo que na antiga Grécia se tomava por mestre – a exemplo claro da figura de Sócrates nos diálogos de Platão: o homem formado [Gebildet]¹⁵ intelectual e fisicamente, influente público e moral, orientador das vias públicas do cidadão da *pólis*, para chegar numa ideia de professor cartógrafo, em como me torno este tipo de professor, a partir de minha experiência docente.

Mais tarde esse papel de professor mestre se transforma, e o educador [Bildner], sob o prisma da filosofia patrística e da doutrina escolástica, agora ocupa o lugar daquele que professa e forma o humano para que possa se reaproximar de sua própria natureza divina perdida. Em todos os momentos históricos, ainda que ocorra a transformação desse ideal de professor, alguns elementos culturais permanecem nas figuras mais recentes – seja o grego preservando a necessidade do princípio criativo aos seus mestres, o medieval buscando ocupar-se com a organização social de um mundo cada vez mais tecnológico e as cidades cada vez maiores.

Ao entrarmos na idade denominada *moderna* algumas reviravoltas exigem maiores atenções. Grosso modo se pode elencar: a revolução científica encabeçada por Galileu Galilei; a separação dos poderes da Igreja e do Estado, com ênfase na obra *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel; o alcance literário de Dante Alighieri à descrição da divina aliança em sua *Divina Comédia*; e, no campo da epistemologia e filosofia, a ascensão da autonomia do sujeito com o *Discurso do Método*, de René Descartes. E tal é o cenário crítico no qual o mundo se encontra, com deus não mais ocupando o centro do universo, os poderes temporal e espiritual divididos agora entre sacerdotes, senhores feudais e pequenos burgueses, uma representação de divindade necessária de ser expressa para além de sua perfeição abstrata e um sujeito do conhecimento que independe de seu criador para reconhecer-se como senhor das próprias ações. Tal é o lema que resume esse período, buscado de um retorno aos ideais gregos na figura do sofista Protágoras: “O Homem é a medida de todas as coisas – das que são pelas que são e das que não são pelas que não são.” (PLATÃO, 2001, p. 49)

Em meio a essa reviravolta histórica, o papel do professor é referenciado muito mais às instituições às quais ele ocupa do que a uma formação subjetiva de si como *aquela que professa*, quer dizer, tem-se na idade moderna o princípio de uma representação institucional que, a exemplo dos períodos anteriores, ainda hoje preserva seus restos em

11 Ibdem

12 Ibdem

13 Ibdem

14 Ibdem

15 Alemão: “Homem Educado”

nossas formações. A exemplo disso pode-se citar o problema encontrado por Descartes ao concluir o sujeito que define a si mesmo a partir de seu método “Penso, logo existo” [Cogito ergo sum] (DESCARTES, 2010, p. 70), que acarretou o desgosto de grande parte da comunidade católica, por permitir que a razão entrasse com força nos terrenos dos dogmas religiosos – razão esta comum a todos e agora conhecida por seu escrito publicado em francês (uma novidade, já que a literatura em geral era publicada em latim e apenas conhecida pelos doutos).

E tal é a situação dessa classe formadora e o desenvolvimento desse ideal de Ser professor, afetado em muito a partir dos estudos sobre a *Formação* [Bildung] na Alemanha e pelos iluminismos francês e alemão, d’onde cada vez mais o sujeito do conhecimento - que em outros tempos referia-se a si mesmo sempre como interdependente da coletividade social - passa a se reconhecer mais como bastante a si mesmo a partir dos usos corretos da própria razão (que complementar à colocação de Protágoras, fundamentam a característica base do sujeito moderno - desde a idade medieval um desprezador do corpo, agora um amante da razão).

Como se pode perceber então, essa estátua do Herói Professor tem sido lapidada desde muito tempo, onde vários escultores deixam suas marcas. E sempre que afetado por esse *Mundo da Vida* [Lebenswelt], o professor é definido e define a si mesmo, n’outra volta do ciclo social. Até que, após o fim da Revolução Industrial e de um retorno social excessivo aos meios de produção, mais uma vez essa figura se transforma – conservando sombras do que foi o mestre grego, o padre medieval e o erudito moderno – agora mais próximo de uma figura de doutrinação e comércio.

O professor passa a ser a figura institucionalizada que melhor domina a *téchne* do aumento tecnológico da globalização, baseado na autonomia daquele *sujeito moderno* que, através do uso da razão movimenta o mundo. Claro que, seguindo o fluxo histórico, as transformações no campo da filosofia e filosofia da educação tratam de, principalmente a partir da obra *A Gaia Ciência*, parágrafo 125, de Nietzsche, quebrar essa *forma* [Bild] do professor, não diretamente, no momento do anúncio da morte do deus *exmachina* suspenso na modernidade e a crise de valores em que passa a estar o *sujeito pós-moderno*. Isso interfere de maneira bastante pontual naquela estátua que vinha sendo erguida e lapidada da figura do professor – após tantos ajustes, edições, movimentos, trocas, interferências, acabou se rachando. E todo o material da qual era feita agora não mais a sustenta. É o que ocorre a partir do final do século XIX: uma insustentável crise de valores vistos agora como extremamente sensíveis, distantes e falaciosos. Isso somado às duas grandes guerras e um aumento excessivo dos meios de produção, uma consciência social cada vez mais representativa e religiões que não dão conta de preencher a angústia característica do sujeito do século XX.

A (de) Forma-ação da figura do professor

Como visto, o estágio histórico-cultural do século XX foi o responsável pela quebra

do professor-ídolo erguido através dos tempos. No entanto, dessa quebra não vale apenas um descarte dos pedaços que a compunham, mas um *deixar ser* que permita ao *desejo* [Desire] dos cacos seu reencontro, sua reformulação, sua própria formação. Mas enquanto se (re) forma, essa estátua reunirá, além de seus elementos que lhe são próprios, o lodo e a grama do chão sobre o qual foi erguida. E eis que em nossa era contemporânea nos deparamos com um elemento amorfo de professor, um “corpo monstruoso” composto de história e interações.

O corpo monstruoso é pura cultura. Um constructo e uma projeção, o monstro existe apenas para ser lido: o monstrum é, etimologicamente, “aquele que revela”, “aquele que adverte”, (...). Como uma letra na página, o monstro significa algo diferente dele: é sempre um deslocamento; ele habita, sempre, o intervalo entre o momento da convulsão que o criou e o momento no qual ele é recebido – para nascer outra vez. Esses espaços epistemológicos entre os ossos do monstro constituem a conhecida fenda da diferença de Derrida: um princípio de incerteza genética, a essência da vitalidade do monstro, a razão pela qual ele sempre se ergue da mesa de dissecação quando seus segredos estão para serem revelados e desaparece na noite. (COHEN, 2000, p. 27)

Não sendo mais absolutamente definível, o professor dissolve sua própria categoria e agora se encontra no mesmo meio social que aqueles que por ele são formados. Seu dilema agora não é mais a crise de valores do sujeito pós-moderno. A ele é imposta a necessidade de criar seus próprios valores, imerso que está numa rede de relações econômicas e sociais que servirão como filtros de suas iniciativas, bases do dilema entre falar em sala de aula sobre o uso de cigarros (moral=bom), e ser visto fumando por seus alunos fora dos muros da escola (imoral=mau).

Na relação entre um professor *monstro* e seus alunos, em questões de linguagens de mundo, vemos presente os elementos de um professor-cartógrafo. Por aí vai se tomando um cuidado no trato de cada terreno novo; suas dimensões éticas (na apresentação dos conceitos às multiplicidades que são cada aluno em sala de aula), *estéticas* (no oferecimento de um *como* ligado a uma latência criativa própria da comunicação entre saberes diferentes) e *políticas* (no que diz respeito às maneiras como se iniciarão, no andamento da aula, as interações entre os mundos). Além de que, a este professor-cartógrafo, é importante não esquecer sua relação com o ensino como algo que lhe seja comum, quer dizer, sua prática de auto-fazer-se, de auto-construir-se, parece ter a necessidade de ultrapassar o sutil moralismo de ser o detentor de uma Verdade Universal que só será revelada à casta dos escolhidos.

Desse ponto de vista, uma formação pedagógica articuladamente estética, pormenorizada num grau que valorize experiências e interações é fundamental ao seu posicionamento enquanto prática cartográfica, enquanto aquele que trabalha com as linhas de desejo¹⁶ e as relações de Poder¹⁷ e seus caminhos na composição social – ou seja, uma formação pedagógica estética é o meio pelo qual se é possível investir em uma

16 É claro que, uma vez que tenhamos por base um referencial nas Filosofias da Diferença, o desejo que trabalhamos durante a escrita é o desejo potente de criatividade e pulsão, tal como apresentado por Nietzsche em relação à moralidade nobre – e contrário, assim, ao clássico desejo paralisante, de falta.

17 O sentido de Poder trabalhado no texto segue o que é apresentado por Foucault em sua *Microfísica do Poder*, a saber, algo como um meio de legitimação de estados de Verdade (2008, p. 12)

situação de comodismo pedagógico e despreocupação dos professores. É possível invocar Suely Rolnik e sua dita “Regra de Prudência” do cartógrafo:

Regra de delicadeza para com a vida. Regra que agiliza mas não atenua seu princípio: essa sua regra permite discriminar os graus de perigo e de potência, funcionando como alerta nos momentos necessários. É que, a partir de um certo limite - que o corpo vibrátil reconhece muito bem - a reatividade das forças deixa de ser reconversível em atividade e começa a agir no sentido da pura destruição de si mesmo e/ou do outro: quando isso acontece, o cartógrafo, em nome da vida, pode e deve ser absolutamente impiedoso. (ROLNIK,1989,p. 4)

E dessa premissa estética, dessa iniciativa de um *ir além* da formação necessária e, posteriormente, de suas práticas, parece ser justamente o primeiro toque do cartógrafo sob o manto trágico da realidade, na descoberta daquela *liberdade* que se encontra por debaixo dos panos. O que remete a um impulso outro de sua atitude: política. E, note-se, me parece que seja importante o início dessa ordem do ponto de vista da estética pelo fato de que parece ser necessário primeiro questionar o “como?” pelo qual se emaranham as linhas do *desejo* na sociedade para que, depois se pense seus “por quê (s)?” - ou seja, o aspecto político da atitude do professor-cartógrafo.

Política, no sentido do *cuidado*¹⁸ do professor-cartógrafo, no sentido de sua atitude em *ser professor*, remete também à estética¹⁹, no que diz respeito à sensibilidade adquirida na prática interativa dos corpos vibráteis na realidade social – e também (e talvez principalmente, no caso do professor) na realidade da pequena sociedade formada em sala de aula. Sociedade esta aberta a outras sociedades de sujeitos já em formação e formados no externo, no macropolítico. Suas realidades de sala de aula são momentos, são olhares, trocas diversas num local com data e hora marcada. Suas experiências estéticas são programadas. Nesse ponto, o professor-cartógrafo investe como aquele que está ciente desse processo, desses modos de formação de si – de que ao olhar à frente vê sujeitos formados e em formação bem para aquém do tempo destinado à sala de aula e à sua companhia.

O professor-cartógrafo, munido também de seus modos de formação, de suas ferramentas por ele mesmo polidas, cuidadas e trabalhadas, guardadas em sua maleta de intensidades e imanências, ocupa o lugar daquele que, nesse entremeio da vida, desse pequeno momento da vida de cada aluno, oferece questões, problemas e discussões que consigam (pelo menos de maneira mais próxima), tocar o macrocosmo social e retornar como que chuva, molhando a sala de aula, produzindo vida na terra árida por debaixo das classes da sala. O professor-cartógrafo aquece as discussões. De sua *maleta* saca um pequeno frasco d’água que, no calor das práticas pedagógicas, evapora e toca a nuvem carregada daquela macropolítica compositora de todos ali. É claro, ele acaba se molhando também – é isso, “quem tá na chuva é pra se molhar”. O professor-cartógrafo (e aqui já podemos pincelar o aspecto ético de sua atitude), nessa chuva, ocupa o lugar agora daquele dançarino

18 Cuidado este referente ao Cuidado de Si trabalhado por Foucault, quer dizer, um trabalho ético sobre o conhecimento de si sobre si mesmo como prática de liberdade.

19 Em referência, principalmente, ao conhecimento sobre os fluxos do processo de subjetivação, tal como apresentado por Marcos Villela Pereira em sua *Estética da Professoralidade* (2013, p. 180)

que, através de sua própria dança, incita o público a dançar. Ética, uma ética dançada. Sim, a atitude ética do professor-cartógrafo é justamente a ideia de movimento, de captar, apresentar e problematizar a harmonia presente no caos do movimento. E é por esse (des) governo dos princípios de ação, das atitudes que se autogeram e se complementam que o professor-cartógrafo abraça o desafio de produzir conhecimento no/do movimento – de si, aos e dos outros e para outros. Uma dinâmica de trocas, de aspirações, de transformações e mundos em formação. Num constante (des)fazer-se, recolhendo, aqui e ali, pedaços de mundos e sujeitos deixados nas conversas, escoados pela água da chuva, roupas caídas, molhadas após a dança e esquecidas penduradas em todo lugar, ou gentilmente cedidas a quem sentia frio – todos esses elementos atentamente selecionados, estudados, intuídos e, principalmente, cuidados pelo professor-cartógrafo; itens agora compositores também de sua maleta, pois logo mais haverá outra aula, logo mais é hora de dançar outra vez.

“O que é, é – e sempre será”

“O que não-é, não é – e jamais existirá” (PARMENIDES, 2005, p.119).

Todos conhecem aquela piada do professor que chega num curso de design e solicita aos alunos, como tarefa, que façam um desenho livre – e ao se entreolharem escolhem um entre eles que se dirige ao professor dizendo: “o que devemos desenhar, professor?” Bom, seria engraçado se não fosse verdade.

Também existe a piada sobre os primeiros encontros do rapaz com o grupo de meditação: “não pensem; esvaziem a mente; olhem para o nada (...)”. - Ora, entendo o motivo dos olhares baixos e a questão do aluno.

Sempre que passo por esse problema, que ironicamente “não diz nada com nada”, lembro de Zaratustra. Lembro das metamorfoses. Lembro da transformação do leão – em criança. Gosto de reler essa passagem, das três metamorfoses do espírito. A cada olhar, uma novidade. – e me parece ser um exercício de extrema riqueza à prática do conhecimento de si, a recapitulação da abertura dessa obra de Nietzsche, *Assim Falava Zaratustra*, quando ao falar das três metamorfoses pelas quais o espírito passa até tornar-se algo além de sua condição, torna possível um olhar de retorno do leitor para sua própria condição e situação para com o mundo e para consigo mesmo.

E por isso faço minhas as palavras de Marcos Villela Pereira, ao afirmar que “escrever é escrever-se. A escrita, este tipo de escrita, produz-me enquanto a produzo.” (2013, p. 169) Uma fala sobre a própria experiência, sobre uma própria experimentação, traz algo semelhante ao exercício proposto por Nietzsche em seu Zaratustra – um olha sobre si, em forma de texto, que me observe enquanto eu o observo, que fale e diga sobre mim o que me passa despercebido. Escrever, ler e falar sobre si - nesse contexto, uma possibilidade de exercício sobre a pergunta *como tornar-se aquilo que se é?*²⁰

Disso, lembro de quando fiz a solicitação do desenho livre à turma (sim, sou personagem da fatídica piada acima). Lembro de ter-lhes trazido o texto de Zaratustra. Lembro de termos lido em conjunto. Lembro de termos comentado as passagens. Lembro de ter olhado para eles e feito ressoar os dizeres de minhas escamas: “Tu deves!” Claro,

20 Alusão ao subtítulo da obra *Ecce Homo*, de Nietzsche.

eu não era nem dragão, nem leão, nem criança. Mas era um pouco dos dois primeiros, ao mesmo tempo. Era meio Quíron²¹, professor. Meio Aquiles²², impulsivo. Mas acho que, de todas as peles que vesti, fui mais Medusa. Isso digo devido a reação deles à minha resposta quanto ao que *deveriam* desenhar: “desenhem o que quiserem, o desenho é de vocês. E por várias aulas desenvolvemos conversas sérias, trágicas, sobre o que aconteceu – uma vez que todos tenhamos ficado chocados – por termos visto que, dos desenhos *livres* que surgiram, não lembro de ter visto algum diferente de uma paisagem (aquela com sol, luz montanhas, sabe?), de uma observação de elementos da aula, enfim, de algo que fizesse alusão ao termo *livre*, que remetesse a algo que lhes poderia ser próprio, original, único, pessoal... algo de pesado pairava na sala de aula, um *espírito do pesadume*.

Então começemos do início

Um tempo depois do ocorrido sobre o desenho, e com o problema *dessenada* que me perseguia a cada lembrança desconcertante do que ocorrera na aula, fui buscar consulta com um velho amigo, ao que lhe perguntei se havia algo que pudesse me comentar sobre esse ascetismo, esse esvaziamento, esse momento que me passou e que agora me enche com esse... nada. Ao que ele responde, ironicamente, numa de suas obras²³, ao fim do primeiro parágrafo da última dissertação do livro: “Então começemos do início” (NIETZSCHE, 2007, p. 88).

E dessa indicação aceitei a sugestão de seu próprio método de pesquisa – uma espécie de mapeamento da ideia suspensa a qual eu pretendia problematizar. Um retorno à *coisa mesma* [Sache] de minha pergunta: como ocorre a *nadificação* da criatividade? E por algum tempo me preendi nessa pergunta, nesses termos simples [Ding]. E em meio a esses tormentos mentais, aquele velho amigo me aponta ao longe:

no fato de o ideal ascético ter significado tanto para o homem se expressa o dado fundamental da vontade humana, o seu *horror vacui* [horror ao vácuo]: ele precisa de um objetivo – e preferirá ainda *querer nada que a nada querer*. (NIETZSCHE, 2007, p. 88)

Mas é claro que, a esses temas, acabamos por andar por outros caminhos – complementares entre si. O que ocorre em referência a um corte substancial no caráter potencial criativo dos estudantes parece ser uma ruptura sistemática – ou melhor, uma divisão, uma dicotomia, uma separação – de campos de saber (de saberes), em vista de um aprimoramento tecno-lógico, científico e repetitivo de alguns modos de produção que invistam numa quantificação dos resultados do trabalho dos sujeitos em formação. Ruptura essa que parece ter sua causa numa estrutura bastante complexa de relações, um emaranhado de fios de poder que, em última instância, definem os rumos pelos quais andam problemáticas como educação, acesso à informação de qualidade, recortes de classe e gênero, ou qualquer outro tema que tenha por base uma interação direta com a sociedade

21 Centauro, criatura metade homem e metade cavalo, responsável pelo treinamento de muitos dos heróis da mitologia grega, a exemplo de Perseu e Hércules.

22 Semideus protagonista do poema homérico *Ilíada* – cuja narrativa se baseia nas ações deste a partir de tragédias e anseios existenciais.

23 Nesse caso, a *Genealogia da Moral*.

como indivíduo ativo e responsável pela construção de si e dos seus em comunidade. Mas, *começamos do início*. Não se quer com essa proposta de problematização geral sobre os modos de formação do ideal de professor pensar uma maneira pelo qual seja possível uma resolução ou um *consertada* realidade social. Pelo contrário, o que se pretende é buscar, talvez, um mapeamento dos modos de relação e subjetivação que ocorrem nesse processo, as relações de poder na formação de um representante e propagador de uma realidade existencial, possíveis de se pensar no indivíduo em sua própria formação, e de sua constituição como sujeito. Neste mesmo sentido de mapeamento, se tem como método de investigação deste campo problemático a cartografia (PASSOS, KASTRUP, ESCOSSIA, 2009; ROLNIK, 1989; OLIVEIRA, PARAISO, 2012).

Pensar nas ações e apostas daquele, cuja atividade em sala de aula é capaz de oferecer momentos para possíveis fagulhas frente ao céu escuro e um inferno gelado da *nadificação* criativa. O professor - esse elemento de *cuidado*, esse cartógrafo, essa criatura amorfa, monstruosa que, além de não mais servir como propagador da cultura social, desafia, sobrepõe e transpassa limites, frente ao turbilhão de informações e necessidades impostos por seu próprio mundo da vida [Lebenswelt]. O que ainda não o afasta totalmente de sua figura de autoridade, por ser ainda uma figura institucionalizada; nem da figura de *detentor da Verdade*, por ser aquele que *possui o conhecimento*; ainda não o afasta do caráter metódico, ainda que este método agora possa ser revisto. O professor-monstro parece ser quase uma imposição do mundo contemporâneo. Ele agora é visto de várias formas, visto a partir de cada pedaço daquilo que o constitui, podendo optar por qual das partes partirá suas ações, sofrendo as consequências de também poder ser interpretado a partir desse mesmo ponto de vista, fragmentado.

Os caminhos em sala de aula são múltiplos, à medida que se admite a imensidão de mundialidades que compõe esse ambiente por pelo menos uma hora (pelo menos falando de um curso superior de graduação). E o professor-cartógrafo nada mais é do que o sujeito que passeia por entre esses mundos, que participa de cada um a seu jeito, que questiona suas composições, suas cores, suas formas – e por isso, e aí a responsabilidade que penso merecer atenção ao professor-cartógrafo, ele será quem deverá²⁴ propor as atividades de maneira a propiciar diálogos entre os mundos que compõem a sala de aula – diálogos entre os mundos dos alunos, entre suas vidas e a perspectiva assoladora do macrocosmo social e sobre o papel que cada um desempenha sendo criador de si e de seu próprio mundo e ainda assim interagente de outros. Irá propor experimentações.

Admito que escrever tais linhas sobre as responsabilidades do professor me soem um tanto quanto duras, massivas, ousadas (eu diria até mesmo, exageradas) – pois tomo para mim o peso dessa carga. No entanto, olhando mais atentamente, me parece não ser mais do que sua obrigação, sua responsabilidade: exigir de si o máximo aparato teórico sobre os temas que propõe trabalhar, saber transformar seu discurso numa comunicação que possibilite as idas e vindas dos assuntos, e uma real assimilação, talvez organicização, de

24 Uso aqui uma afirmativa de necessidade de condição do professor-cartógrafo, justamente por admitir a cartografia como *atitude*,

seus elementos conceituais. E parece que daqui passa a ser possível pontuarmos alguns caminhos (*métodos*) desse mapa vital, dessa cartografia.

Antes de tudo, o exercício da lembrança. Não, não tão abstrato. Memórias. Quase lá. Anotações. Roteiro. Isso, um caderno – de memórias. Um catalizador; não de lembranças necessariamente, mas de sensações. Um catalizador de sensações ativado num movimento *contempla-ativo* das memórias e lembranças. Um lugar único e absolutamente nosso – de nós, pesquisadores. Onde a linguagem, a forma, o tipo de memória (sejam recortes, texturas, fotografias, folhas secas), estabeleçam-se como formas de escrita. Estabeleçam-se como dispositivos de impulsão à criatividade para além da pura contemplação das anotações – tornadas ações. Desse ponto de vista creio ser importante salientar a cartografia como essa *pesquisa-intervenção*. E essa afirmativa sustenta sua solidez... não! Sua organicidade, no momento em que se assume uma forma de situar-se no plano da experiência que não seja apenas mais um distanciamento entre sujeito da pesquisa e objeto pesquisado. Assuma-se de si também uma ousada experimentação: a de transformar-se durante os processos da pesquisa.

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. (KASTRUP, 2009, P. 30)

Poder-se-ia dizer, talvez, que esse caderno de anotações é o primeiro item a compor a maleta de intensidades do cartógrafo. O primeiro-motor das intervenções – pois é composto de intensidades. E é claro que, ao mesmo tempo que esse *passo* do método se torna como que uma referência às impulsões da produção da pesquisa, cabe ao cartógrafo, escritor e consultor desse instrumento, a responsabilidade de não cair nas armadilhas da dualidade, como que tornando *suas* intensidades e *suas* interações com a experiência como pura verdade. Como “A Verdade”. O que pode ocorrer, vez ou outra, é o caso de assumir alguns daqueles pontos, daquelas anotações, como verdades provisórias, que possam vir a possibilitar o andamento ou o fluxo da pesquisa – ainda que esse andamento/fluxo possa significar a estatização da pesquisa. Quer dizer, e aqui entramos em outro ponto a ser pincelado sobre o método da cartografia, o que geralmente se tem como *métodos* de pesquisa é a interação entre 1. Sujeito; 2. Objeto; 3. Problema; e 4. Hipótese. De resto são mais itens estruturais. Mas uma pesquisa tradicional é guiada basicamente por esses quatro pontos e suas interações: um sujeito (1) que, contemplando um objeto (2) formula um problema(3) em que já em sua constituição pressupõe a resposta(4). E daí se segue uma linha de início e fim da pesquisa. Para tanto, outros procedimentos tratados em aulas de metodologia são cronograma, justificativa e objetivos, valores a serem dispostos... e demais itens que estabelecem o objeto de pesquisa como estático, com data de validade para sua utilidade frente à pesquisa e, muitas vezes moldado a fim de se alcançar o resultado esperado.

A cartografia segue outros caminhos. Não necessariamente como oposto à metodologia tradicional. Ela é, poder-se-ia dizer, um entremeio - entre o que está posto e

as possibilidades de transformação deste. E por este “estar posto” podemos tomar como um local, uma imagem de planificação onde ocupam os conceitos: um *plano de imanência* – quer dizer, um horizonte, uma planificação onde são dispostos os conceitos, possíveis assim de suas relações, de suas interações

Os conceitos ladrilham, ocupam ou povoam o plano, pedaço por pedaço, enquanto o próprio plano é o meio indivisível em que os conceitos se distribuem sem romper-lhe a integridade, a continuidade: eles ocupam sem contar (a cifra do conceito não é um número), ou se distribuem sem dividir. O plano é como um deserto que os conceitos povoam sem partilhar. São os conceitos mesmos que são as únicas regiões do plano, mas é o plano que é o único suporte dos conceitos. (DELEUZ, GUATTARI, 2010, p. 51)

E a essa herança aristotélica, cartesiana, retoricamente lógica, que é a maneira tradicional de pensar pesquisa, podemos pensar como um tronco de árvore. Cravado no chão; sem ramos, mas apenas reto. A cartografia, por seu viés relacional, rizomático, podemos ver como esse mesmo tronco, conservando algumas durezas provisórias, mas agora composto por ramos, galhos, flores e frutos. Galhos tão pesados que entortam o tronco, podendo até mesmo parti-lo. Dessa nova árvore, composta por tantos elementos novos, quase não se vê mais o topo. O que interessará são os modos pelos quais se dá seu crescimento, seu processo, suas possibilidades de gerar novos galhos, das quedas das frutas, das vidas que podem ser nutridas em seu tronco, seu apodrecimento, sua morte. Não mais uma árvore do conhecimento, como queria Descartes, mas uma árvore de intensidades. A cartografia passa a nos parecer então um estudo das interações entre as transformações dessa árvore, ora um projeto, ora um objeto de pesquisa, em relação ao pesquisador que não apenas observa a árvore, mas interage com seu crescimento e morte, com sua reprodução, que se alimenta do seu fruto e descansa em sua sombra, que caminha por uma floresta, tropeça nas raízes, escala, cai e, acima de qualquer coisa, assume total responsabilidade sobre si mesmo e suas ações nessa floresta.

Claro que um plano de imanência, um horizonte conceitual, essa *imagem do pensamento* (DELEUZE, GUATTARI, 2010, 52) não é simplesmente um depósito de vivências. Uma cartografia é um mapeamento – não necessariamente de vivências, mas mais pontualmente das intensidades e relações produzidas nos encontros entre as vivências. Nesse sentido, o cartógrafo precisa dispor de um aparato conceitual que se aproxime, pelo menos, das vivências desse plano com o qual ocorrerá sua interação. Para tanto, é necessária humildade em responsabilizar-se como alguém que desconhece alguns fatores componentes deste plano – quer dizer, o cartógrafo tem a responsabilidade de dispor de alguns conhecimentos prévios sobre o que irá pesquisar, tratar, abordar, estando aberto a aprender mais sobre esse *mundo da vida* [Lebenswelt], suficientemente afastado dos *pré-conceitos* do seu *eu* anterior à pesquisa, não recusando-o, mas investigando, explorando a si mesmo como um mundo completamente outro, que agora se encontra em relação. É necessário também manter certo espírito de ousadia nessa investida, ousadia que possibilitará abertura para outros caminhos, outras experiências, outras experimentações, outros desejos.

E parece que esse é o termo chave da prática do cartógrafo, enquanto pesquisador:

experimentação. Diferente daquela ideia de experimentação que se tem nas ciências exatas, de análise e exclusão de variáveis, de elementos afastados completamente do cientista, em tubos de ensaio com tamanhos específicos e em locais delimitados – semelhante àquela comum proposta de projeto de pesquisa antes citada.

Experimentar é busca envolvimento, abertura ao que se mostra, à curiosidade, à experimentação mesma. Da parte do pesquisador, um despir-se do ideal clássico de “experimento, resultado e aplicação”. O pesquisador passa a ser um participante ao experimentar – e mais que isso, um intervencionista, aprendiz; e não mais aquele vetor de direcionamento e seleção de variáveis – o pesquisador que experimenta toma esse ato como condição de possibilidade para um conhecimento, como (des)construção de si para si no envolvimento com outros. Um interagente aos elementos componentes daquele plano de imanência, que irá fazer-se enquanto compõe essa intersecção entre a própria subjetividade e alguns modos de *fazimento* de si - uma micropolítica.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O Que é a Filosofia? São Paulo: 34, 2010.

DESCARTES, René. Discurso do Método. Porto Alegre: L&PM, 2010.

FOUCAULT, Michel. “A ética do cuidado de si como prática da liberdade”. In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

KASTRUP, Virginia; PASSOS, Eduardo; ESCÓSSIA, Liliana. Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MARITAIN, Jacques. Rumos da Educação. Rio de Janeiro: Agir, 1963.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. Genealogia da Moral. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
_____. *Assim Falava Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Ecce Homo*. Porto Alegre: L&PM, 2003.

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

PEREIRA, Marcos Villela. Estética da Professoralidade: Um Estudo Crítico Sobre a Formação do Professor. Santa Maria: UFSM, 2013.

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

(Org) SOUZA, José Cavalcante de. Pensadores: Pré-Socráticos. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

SOBRE OS AUTORES

Alberto d'Ávila Coelho Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Pelotas – IFSUL; Dep. de Ensino de Graduação e de Pós-Graduação Membro dos Grupos de pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia. EXPERIMENTA/ CNPq/ IFSUL ArteVersa - Grupo de Estudo e Pesquisa em Arte e Docência - CNPq/FACED/UFRGS

Amélia Teresinha Brum da Cunha Doutora em Educação. Bolsista Pós-Doc. no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFPEL). Membro do Conselho Editorial da Revista Cadernos de Educação/UFPEL. Áreas de interesse: gênero e educação; políticas educacionais; currículo; formação docente.

André Luis Ferreira Andrejew Graduação em Matemática Aplicada e Computacional; Mestre em Ciência da Computação e Doutor em Informática na Educação. Atualmente é professor do departamento de educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Carla Gonçalves Rodrigues Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL.

Carla Vargas Bozzato Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Catiúscia Daniela Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL.

Cynthia Farina Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, coord. do GP Educação e Contemporaneidade: Experimentações com Arte e Filosofia (EXPERIMENTA); Prof.^a do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL Pelotas RS, Brasil.

Denise Nascimento Silveira UFPEL - Universidade Federal de Pelotas; Instituto de Física e Matemática – IFM; Departamento de Matemática e Estatística – DME Campus Universitário Capão do Leão – RS - BRASIL

Fabrcio Monte Freitas Doutorando em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde – FURG/ UFSM/UFRGS/Unipampa; Lic. Matemática – Mestre em Educação. SEDUC RS – EEEM Dr. Augusto Simões Lopes; Pref. Mun. de Pelotas – EMEF Antônio Joaquim Dias; Colégio Sinodal Alfredo Simon

Haidi Werhmann Reinar Steinle Psicopedagoga Clínica e Institucional.

Josimara Wikboldt Schwantz Mestre em Educação. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPEL - PPGE.

Jorge Garcia Mestre em Educação pelo curso de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologias, do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – MPET- IFSUL;. Especialista em educação – IFSUL. Graduado em licenciatura e bacharelado em Filosofia da Universidade Católica de Pelotas – UCPel.

Juliana Boanova Souza Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Ex-bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPES; Pertence ao grupo de professores do Projeto de extensão Desafio pré-vestibular da UFPEL.

Jussara Senna Costa Duarte Mestre em Educação e Tecnologia – IFSUL; Especialista em Educação – IFSUL Especialista em EAD – UCB; Membro dos Grupos de Pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia, Experimenta/ CNPq/ IFSUL.

Lidiane Maciel Pereira Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL e Mestranda no Programa de Pós Graduação desta mesma Universidade. Atualmente busca por temáticas ligadas a educação inclusiva e educação Matemática.

Luis Roberto Volz de Oliveira Docente de Linguagens e suas Tecnologias com formação em Lingüística.

Maicon Farias Vieira Mestre em Educação e Tecnologia: Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia IFSUL – Rio-Grandense – Campus Pelotas - RS. Professora Estadual de Língua Portuguesa em Pelotas - RS. Participante do Grupo de pesquisa Discurso Pedagógico.

Marcio Nilander Ávila Barreto Mestre em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia MPET- IFSUL – Rio-grandense Campus Pelotas. Acadêmico de Pedagogia FAE/ UFPEL. Graduado em Administração. Especialista em Gestão de Pessoas e. Membro do GP Discurso Pedagógico.

Marta Lizane Bottini dos Santos Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pós-graduada em Psicopedagogia Educacional pela Universidade Luterana do Brasil – ULBRA; Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela UFPEL

Neemias de Oliveira Steinle Docente de Linguagens e suas Tecnologias e de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação com formação em Lingüística, Pedagogia, Psicopedagogia.

Ronaldo Luís Goulart Campello Mestre em Educação e Tecnologia – IFSUL; Especialista em Educação – IFSUL Membro do Grupo de Pesquisa: Educação e Contemporaneidade: experimentações com arte e filosofia, Experimenta / CNPq/ IFSUL. Graduando em Licenciatura em Geografia UFPEL Pelotas – RS; Pedagogo pela ULBRA. Poeta.

Ursula Rosa da Silva Dr.^a em Educação. É líder do grupo de pesquisa *Caixa de Pandora: Estudos em Arte, gênero e Memória* (CNPq/UFPEL), Atua na área de ensino da arte, com ênfase em filosofia da arte, crítica de arte, cultura visual, gênero, estética e cotidiano na contemporaneidade. Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. Pelotas – RS

Vera Lúcia Cardozo Bagatini Mestre em Educação pelo programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia MPET- IFSUL – Rio-grandense Campus Pelotas - RS. Graduada em Letras – Habilitação Espanhol – pela UFPEL, professora da Rede Municipal de Pelotas - RS.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-85107-00-0

