

PENSAMENTO CRIATIVO E ATLAS DE IMAGENS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACAÉ - RJ

David dos Santos da Conceição¹
davidgeopro@gmail.com

Resumo

Buscamos a partir deste texto compreender que relações existem entre o que contribui para formar o pensamento criativo dos estudantes na escola pública e as situações ocorridas no lugar, bem como as imagens de mundo que nos chegam. Consideramos, teoricamente, o mundo e os lugares como espaços relacionais partindo das ideias presentes em Doreen Massey (2017) e Ailton Krenak (2019) que os entendem enquanto relações fruto do entrelaçamento de trajetórias que podem acontecer dando o sentido de múltiplas histórias dos povos. Neste caminhar, pretendemos discutir a diversidade do pensamento e a educação geográfica para questionar padrões e metodologias repetitivas já arraigadas nos currículos escolares, além de colocar em evidência a produção e a reflexão sobre os materiais elaborados pelos estudantes a partir das suas imaginações sobre as relações que permeiam o mundo. A ideia é apresentar uma prática pedagógica cujo objetivo é produzir imagens para integrar a composição de painéis e formar um atlas feito pelos estudantes. Atlas não no sentido tradicional de cadernos de mapas, mas atlas de imagens, tal como nos estudos de Didi-Huberman (2018) que apresenta a montagem de imagens como potência que pode nos mostrar outros mundos possíveis.

Palavras-chave: Lugar; Atlas; Educação Geográfica.

Introdução

Buscamos, neste texto, descobrir e compreender quais relações existem entre o que contribui para formar a visão de mundo e de lugar dos estudantes na escola pública e as situações vivenciadas na escola, bem como as imagens de mundo que circulam e podem se apresentar enquanto clichês.

Pensamos este texto a partir de um projeto de pesquisa inicial de doutorado e as discussões realizadas nos encontros promovidos pelo GEPEG (Grupo de Estudos e Pesquisa em Geografia) e a vivência da sala de aula trabalhando com o componente curricular de Geografia no município de Macaé-RJ. São reflexões que se traduzem agora enquanto desafio para repensarmos o que estamos elaborando e fazendo em nossa prática enquanto docentes e pesquisadores. Considerando uma escola pública² na periferia do município de Macaé (RJ), propomos um campo de estudo envolvendo alunos de 9º ano de quatro turmas de Ensino

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc – UFRRJ). Professor de Geografia da Rede Municipal de Macaé (RJ).

² A escola - Colégio Municipal Professora Elza Ibrahim - enquanto campo da pesquisa fica em um desses espaços periféricos da cidade que é o bairro Ajuda de baixo. Lugar de ocupação recente fruto do adensamento populacional do município impulsionado pela atividade econômica ligada a cadeia do petróleo.



Fundamental as quais estamos acompanhando. O objetivo é investigar o que se pensa sobre o lugar, o mundo e seus desdobramentos a partir da periferia.

Esclarecemos que entendemos o mundo e os lugares como espaços relacionais partindo das ideias presentes em Doreen Massey (2017) e Ailton Krenak (2019). Com esse entendimento, pretendemos discutir o pensamento criativo crítico e a educação geográfica para questionar padrões e metodologias repetitivas já arraigadas nos currículos escolares, além de colocar em evidência a produção e a reflexão sobre os materiais elaborados pelos estudantes a partir das suas imaginações sobre as relações que permeiam o mundo.

A ideia é produzir imagens para integrar a composição de painéis e formar um atlas feito pelos estudantes. Atlas não no sentido tradicional de cadernos de mapas, mas atlas de imagens, tal como nos estudos de Didi-Huberman (2018) que apresenta a potência imaginativa que a montagem de imagens pode ter para nos mostrar outros mundos possíveis.

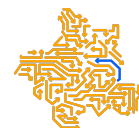
Destacamos aqui nosso tema que envolve a análise da produção de um atlas de imagens e o pensamento sobre o lugar e o mundo, permeadas por processos educativos desencadeados em sala de aula. Pensamento este que se reveste da ideia de curiosidade epistemológica presente em Paulo Freire (2011) para uma ação transformadora em torno de construções do senso comum como os clichês.

Pensamos em acompanhar aquilo que pode estar acontecendo no lugar e sua interpretação de acordo com as vivências dos alunos e quais possibilidades de leitura do mundo, isto é, que histórias aparecem ali que colaboram para um entendimento de estar no mundo, sua multiplicidade de contextos variados e os problemas que enfrentamos. O que queremos é desestabilizar a ideia de uma construção de mundo pautada somente por clichês que normalizam situações e fenômenos ocorridos nos lugares.

Acreditamos que mostrar caminhos diferentes dos habituais na construção do conhecimento é corroborar para que os estudantes reflitam sobre sua autonomia e o pensamento criativo, seu protagonismo na escola e a cidadania.

Problema da pesquisa

Ao mergulhar no tema proposto, esperamos contribuir para responder o seguinte questionamento que se veste como o problema central para pensarmos a questão do pensamento criativo: Como desencadear processos de criação em um meio educacional tão marcado pela representação esquemática baseada em modelos prontos, sobretudo

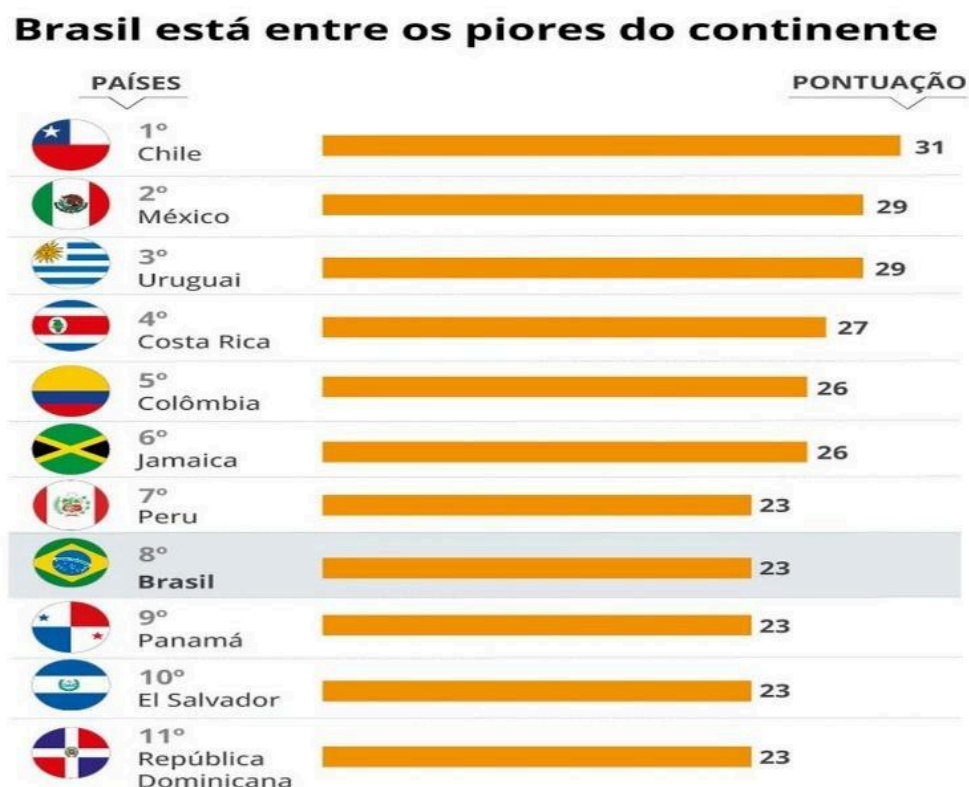


considerando as facilidades que os meios e mídias digitais proporcionam para reproduzir conteúdo?

O uso do atlas de imagens que estamos propondo pode, enquanto prática pedagógica, se constituir em um recurso para desencadear estes processos de criação em sala de aula.

Em uma pesquisa recente divulgada em 2024, conforme a Figura 1, o Brasil ficou em 8º lugar na avaliação sobre pensamento criativo em nosso continente, o que nos faz pensar na análise do que estaria contribuindo para tal quadro.

Figura 1 – Avaliação de estudantes da América Latina acerca do pensamento criativo



Fonte:

<https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/18/brasil-fica-entre-os-piores-em-teste-de-criatividade-do-pisa-conheca-as-questoes.ghtml>

Considerando os dados apresentados na Figura 1, pensamos ser necessário contribuir para discussões acerca do que vem sendo proposto nos programas oficiais e curriculares. Discutir um saber que não assegure a primazia de metodologias prontas, mas evidencie a urgência dos tempos atuais em promover o pensamento criativo para uma educação questionadora é um objetivo também deste texto.



O espaço da escola enquanto lugar de encontros e construção de múltiplas relações sociais é o objeto para o qual direcionaremos nossa análise, onde encontramos um campo de estudo, trabalho, observação e participação enquanto docente para procurar as respostas para nossas inquietações. Neste sentido, destacamos as salas de aula, os corredores, o pátio, enfim, o próprio espaço da escola que é algo físico e palpável e também fruto de muitas construções imagéticas como um lugar.

Imersos neste lugar com as características apontadas, nossa proposição busca pensar em modos de como fazer disparar ou movimentar o pensamento na escola para analisar de que maneira os estudantes formam suas visões e entendimentos de mundo. A aposta é que na ideia de rizoma (Deleuze; Guattari, 2011) presente nas redes, o pensamento possa ser deslocado para outras margens para formar outras cosmovisões que possam estar expressas na produção dos materiais feitos pelos estudantes.

Pensamos ser urgente também trazer ao debate certas imagens que procuram assegurar a produção discursiva hegemônica para legitimar um padrão de ensino apenas. Segundo Carvalho e Barbosa (2023), seriam imagens de controle que contribuem para a naturalização do racismo, sexismo, da pobreza e outras injustiças sociais que se apresentam nos lugares.

Em sua reflexão sobre esses aspectos na educação os autores colocam que: “A educação e o currículo escolar não estão imunes a esse contexto, pelo contrário, talvez a escola seja o aparelho social que mais reverbera imagens de controle” (Carvalho; Barbosa, 2023, p. 21). Imagens que formamos mentalmente e que nos educam. Desta forma, torna-se necessário, nos dias atuais, discuti-las na busca por um mundo mais justo e igualitário haja vista que somos marcados por um mundo complexo em que cada vez mais precisamos da resolução de problemas a partir do pensamento criativo que os estudantes podem trazer.

Assim, articulada à proposição anterior, emerge o seguinte questionamento: Como as imagens sustentam nossa imaginação e nossas formulações sobre o lugar e o mundo?

Esses questionamentos levantados corroboram para a análise das formas sobre como o lugar é entendido e suas práticas que podem ser de um tipo que conta sua história enquanto fechada e exclusiva a determinados grupos talvez, ou por outro lado, no dizer de Massey (2015): “aberto a coexistência mútua”. Tais apontamentos podem estar presentes nas ações daqueles que habitam o lugar como o bairro e a escola, bem como na sala de aula de geografia, o que é relevante para indagarmos como a educação lida com essas questões.



Revisão de literatura

Neste ponto do texto nos apropriamos de uma revisão de literatura que nos aponta para a compreensão da escola, do lugar e do mundo consubstanciados à reflexão que nega as proposições deles enquanto superfícies, fixos, fechados. Preferimos o caminho que os afirmam enquanto relacionais, fruto do entrelaçamento de trajetórias que podem acontecer dando o sentido de múltiplas histórias que acontecem simultaneamente e se cruzam produzindo reflexos que se espalham (Massey, 2017).

De maneira análoga, Krenak (2019) coloca que o mundo, nossa casa enquanto Terra são constelações de lugares e histórias que são contadas, diferentes dos discursos hegemônicos que querem nos fazer crer em um único modo de vida que, diferentemente do que o autor coloca, tem subalternizado a natureza e a nossa ideia de mundo.

Afastando-nos da concepção de lugar enquanto único, tomamos o conceito de dispositivo para procurar a abertura necessária para pensar e discutir os lugares e o mundo enquanto múltiplos. Um dispositivo ao qual recorreremos pode ser definido como certo tipo de gênese, de princípio, de ponto de partida para fazer o pensamento funcionar para outros caminhos diferentes dos habituais. Isso significa pensar o dispositivo como um nó que movimenta a criação, um disparador de ideias (Migliorini; Garcia; Pipano; Resende, 2021). E como mapear essas ideias?

Girardi e Soares (2016), afirmam que este mapeamento, é fruto do recurso aos dispositivos cartográficos, não no seu sentido tradicional da cartografia científica, mas para ver o que nos afeta e como nos afeta nos lugares e que isso responde a urgência dos tempos atuais marcados pela grande produção e divulgação de imagens que tendem a circular em uma profusão cada vez maior.

Consubstanciado a isso, é que direcionamos nosso trabalho com a composição da montagem/remontagem dos atlas destacando a cartografia afetiva (Pereira, 2016) como parte da urgência nos dias de hoje, para se constituir enquanto dispositivo e mapeamento do que não é regular, ou seja, do que pode variar.

O dispositivo pode acionar uma “mudança de orientação” (Kastrup; Barros, 2020, p. 79), longe do eterno para o novo. O novo não como modismos, e sim criatividade que varia de acordo com os dispositivos. Esperamos que o recurso ao dispositivo cartográfico nos indique possíveis caminhos para, voltando ao nosso problema, refletir: Como fazer funcionar processos de criação em um meio educacional tão marcado pela reprodução esquemática



baseada em modelos prescritos, sobretudo considerando as facilidades que os meios e mídias digitais proporcionam para reproduzir conteúdo?

Destacamos, ainda, uma outra questão de referência na pesquisa para contribuir em nossa reflexão: Como será que os estudantes se veem diante das imagens do mundo no desenrolar dos acontecimentos da vida na escola, no lugar e suas dificuldades?

A concepção teórica que pretendemos como método para tentar responder a tais questionamentos está baseada no acompanhamento de processos que o método da cartografia levanta. Ela propõe que os lugares e o mundo não estão acabados, fechados e prontos, mas que sempre novos encontros podem acontecer gerando mais conhecimento no formato de ramificações. Entrelaçamentos para compor sempre algo a mais que não é cópia das coisas, mas que pode produzir além do que está dado a priori gerando uma multiplicidade traduzida em modos de vida.

Desta multiplicidade pensamos ser possível visualizar o que pode ser a característica deste lugar que é a escola, em que a cultura é fruto da experiência da nossa inserção no mundo. É o que no pensamento de Deleuze e Guattari (2011) se aproxima do que compreendemos por rizoma. Em outras palavras, o processo na produção dos fenômenos, nem o único e nem o geral, ele: “[...] conecta um ponto qualquer a outro ponto qualquer [...]” (Deleuze; Guattari, 2011, p. 43).

O conceito de cartografia, como método de pesquisa, tem suas raízes no livro *Mil Platôs* (Deleuze; Guattari, 2011) em que é apresentada a característica do rizoma. Um rizoma pode ser definido como uma rede de relações de uma pessoa ou de várias pessoas entre elas mesmas ou entre elas e as outras coisas do mundo em que se situa em permanente transformação. Não há centralidade no rizoma, há pontos de entrada e saída múltiplos que podem se encontrar no mapeamento dessa rede.

Se tomarmos a escola enquanto um rizoma com suas diversas linhas, podemos estabelecer várias direções em que ela se conecta em seu funcionamento naquilo que se propõe que é a produção de conhecimento. Mas qual conhecimento a escola e, sobretudo, a geografia escolar, vem produzindo? Acompanhar esse processo e descobrir novos encaminhamentos é nosso objetivo e é aí que se coloca o uso do método da cartografia.

As metodologias de ensino padronizadas por um determinado modelo de ensino de geografia não contemplam os dispositivos cartográficos que permeiam as discussões da educação geográfica com a qual pretendemos trabalhar. Conforme Dal Pont (2018), a



educação geográfica pode ser entendida como uma derivação do ensino de geografia, mas que difere deste, pois torna os fazeres pedagógicos conectados às reflexões sobre os modos de se pensar o mundo e a produção crítica do espaço geográfico para além da sala de aula.

Percebemos que os assuntos tratados nas salas de aula a partir de um ensino de geografia tradicional, em muitos casos, são colocados de maneira distante e poucas vezes fazem alusão à realidade, à vida e ao próprio contexto escolar dos alunos. Isto é, não se realiza uma educação geográfica, e sim um ensino meramente técnico e descritivo que não colabora para transformar o conhecimento empírico, fruto da curiosidade criativa e suas imagens em saberes e significações. Para uma prática educativa diferente disto é que propomos o recurso ao atlas.

Entendemos para nossas análises que o atlas, diferentemente do uso trivial de seu conceito amplamente arraigado na cartografia formal escolar, assume outra configuração.

Segundo Didi-Huberman (2018), as imagens não são simples ilustrações de assuntos, formas e significados. O autor apresenta o conceito de legibilidade das imagens através do atlas que mostra como pontos de vista diferentes podem ser percebidos em imagens de múltiplos efeitos, saberes e enunciados, entrelaçados com o olhar. Neste sentido, ver é saber. Para Didi-Huberman, as imagens nunca são únicas, mas são sempre plurais visto que: “O atlas é uma forma visual do saber, uma forma sábia de ver. [...] O atlas faz, então, imediatamente, explodir os quadros” (Didi-Huberman, 2018, p.18-19).

Em sua teoria, Didi-Huberman (2018) aponta que quando colocamos diferentes imagens, ou fazendo uma comparação, diferentes objetos, como cartas de baralho sobre uma mesa, estamos constantemente livres para modificar sua configuração. Assim podemos descobrir o que variou, novas analogias, novos caminhos de pensamento.

O atlas a quem recorreremos é este, que por seu conjunto de imagens e suas montagens desestabiliza o que naturalmente já está dado para, assim, provocar aberturas ao que ainda não se pensou ou não se descobriu. A montagem e remontagem do atlas possibilita sempre novas leituras de mundo a partir da imaginação e do pensamento criativo.

O uso do recurso ao atlas com os alunos para analisar o conhecimento busca inspiração naquilo que foi proposto por Aby Warburg na produção *Atlas Mnemosyne* no início do século XX, um atlas de imagens montado e remontado citado por Didi-Huberman (2018) na obra “*Atlas, ou, O gaio saber inquieto*”.



Aby Warburg, pesquisador e historiador da arte, foi precursor de uma cultura visual em sua obra que trabalhava as imagens de modo a tirá-las da ordem estável em que eram comumente apresentadas para desencadear maneiras diferentes de pensar sobre o mundo além da perspectiva hegemônica que, em muitos contextos, tendem a certa fixidez. De maneira semelhante, desejamos trazer questionamentos ao que está posto de antemão como caminho seguro e estável elaborando um atlas de imagens diversas produzido em todas as suas etapas pelos estudantes, desde a imaginação inicial, da produção das imagens até a respectiva montagem e possíveis remontagens posteriores.

Ao contrário, o que usualmente encontramos em nossa experiência escolar é que o ensino de conteúdos geográficos acontece majoritariamente como transmissão e reprodução de conhecimentos para representação de uma ideia de mundo expressa, por exemplo, nos livros didáticos e cadernos de orientações curriculares, não levando em consideração as experiências de vida que os alunos trazem consigo.

A educação problematizadora, por sua vez, amplia a possibilidade de trabalho voltado para o pensamento criativo já que considera importante o emergir das diferenças de experiências dos estudantes.

O pensamento criativo, que se pretenda crítico, significa ir além de caracterizá-lo como sendo a capacidade de pensar de maneira inovadora e original. Implica a geração de novas ideias, a resolução de problemas de formas não convencionais e a capacidade de ver o mundo diferente da perspectiva hegemônica. Trabalhar na perspectiva do pensamento criativo permite que os estudantes se engajem de maneira mais profunda nos problemas que os cercam e ressignifiquem os conteúdos, promovendo uma aprendizagem mais ativa e crítica.

Nestes termos, concordamos com Paulo Freire (2011) que diz que educar exige criatividade e o pensamento criativo vai se dando coletivamente em uma via de mão dupla entre educador e educando. Freire (2002) ainda coloca que precisamos estudar para aprender a perguntar aquilo que não sabemos e não para reproduzir respostas prontas. Pensamento criativo, segundo Freire e sua pedagogia da pergunta, busca resolver problemas e não aprender sistemas.

Consoante aos marcos teóricos/conceituais apresentados, entendemos que mostrar caminhos diferentes dos habituais na construção e elaboração do conhecimento é corroborar para que os estudantes tomem consciência de si mesmos, de seu protagonismo, dos outros, do lugar e da sociedade.



Metodologia

Considerando a natureza das ações, situamos a pesquisa como qualitativa em que lançamos mão do método da cartografia e suas pistas, no dizer de Barros e Kastrup (2020), como o modelo que tem guiado as ações para a confecção dos atlas com os estudantes das turmas. Também, de acordo com os instrumentos adotados em sala de aula, nos apropriamos das contribuições das características da pesquisa-ação (Thiollent, 2002) como estratégia para o planejamento de ações de saída de campo que já estão acontecendo enquanto estratégia de mobilização e participação dos estudantes em debates sobre a cidade de Macaé e seus rumos.

Estamos acompanhando neste trabalho quatro turmas de 9º ano do Ensino Fundamental durante o ano letivo de 2025. Todas as turmas sendo do Colégio Municipal Professora Elza Ibrahim localizado na Estrada do Incra, s/nº, bairro Ajuda de Baixo. Deixo claro que atuo nesta unidade escolar como docente do componente curricular geografia.

A proposta consiste na composição, junto aos estudantes, de painéis para formar um atlas de imagens coletivas. Imagens que seriam produzidas pelos alunos com diversos formatos (desenhos, fotografias e mapas) para serem montadas e desmontadas com colagens e descolagens durante um ano letivo.

Para produzir dados qualitativos, pensamos na realização de aulas-oficinas com cada turma para a produção de imagens diversas. Tanto em sala de aula quanto fora dela em outros momentos.

A partir da realização das aulas-oficinas para o trabalho com os alunos é que serão elaborados os materiais para a construção dos painéis para a composição do atlas com as imagens sobre suas impressões a respeito da escola, do lugar em que habitam, do espaço da cidade e suas diferenciações. Os atlas serão confeccionados em tecido de TNT com as imagens dispostas pelas turmas e coladas com cola removível de modo que seja possível retirá-las para dispô-las novamente ou acrescentar novas elaborações que resultem em outras montagens, bem como novas leituras que possam compor conosco as tessituras do conhecimento.

Juntamente com a montagem inicial do atlas são organizadas com as turmas saídas de campo pelo bairro da escola para conversar (entrevistas não estruturadas) com a comunidade escolar a respeito do que os moradores e responsáveis pensam enquanto problemas no bairro e na cidade – considerando a reflexão sobre a visão de mundo e de lugar. Problemas, inclusive,



que podem reverberar na escola, mas que não foram ainda percebidos. Nesta direção, destacamos nossa proposta de ação que se dá em prover o grupo participante da pesquisa de meios para responderem com maior rigor aos problemas da realidade que vivenciam, “em particular sob a forma de diretrizes de ação transformadora” (Thiollent, 2002, p. 8).

Destarte, não consideramos hierarquizações finais, e sim damos ênfase ao que se descobriu durante a trajetória que não estava visível de pronto, e poderá servir como impulsionador de novas elaborações e conhecimentos. Neste ponto, os encaminhamentos da pesquisa-ação (Thiollent, 2002) validarão as descobertas criando procedimentos de argumentação, interpretação e deliberação em encontros e seminários ao final do ano letivo.

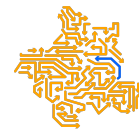
Considerações finais

Acreditamos que a partir de uma prática educativa e o que ela pode afetar é possível promover rasuras no que está posto enquanto modelo de educação estável e essencialista para questionar suas práticas a fim de criar aberturas para pensar o lugar, a escola e seus problemas conectados com a comunidade escolar.

No transcurso do trabalho que realizamos discutimos os problemas apresentados e pretendemos contribuir no debate colocando que: uma prática pedagógica – usando do recurso ao atlas – pode se revestir em um ambiente favorável a construção do conhecimento e saberes ao invés da simples repetição mecânica de conteúdos prontos.

Pensando a escola naquilo em que ela se conecta em seu funcionamento que é a produção de conhecimento e sua amplitude associado às imagens que circulam, destacamos outra questão que levantamos durante este texto: Qual conhecimento a escola e, sobretudo a geografia escolar, vem produzindo? Acompanhar esse processo e descobrir novos encaminhamentos a respeito disso é o que desejamos.

Os diálogos com imagens do mundo que circulam e, muitas vezes, se caracterizam como estereótipos e as nossas próprias imagens que formamos a partir do que vivemos em encontros diversos que realizamos todos os dias ao habitar, passar, frequentar e pensar um lugar são importantes para uma visão de mundo livre de amarras que tendem a fechar o pensamento em apenas uma forma de ver o mundo. Ao contrário do que tende a fechar e fixar as ideias, o que propomos é descobrir e analisar durante a trajetória da pesquisa aquilo que pode provocar aberturas no pensamento, o que escapa do usualmente aceito para uma



compreensão da realidade em que somos marcados pela diferença que ao mesmo tempo em que nos faz diversos, nos une.

Acreditamos que construindo por dentro das situações encontradas na escola, dispositivos que acionem o pensamento para outras margens, podemos assim, contribuir no debate sobre os rumos da educação e o que queremos para nossos estudantes.

Referências bibliográficas

BARROS, L. P. de.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

Brasil fica entre os piores em teste de criatividade do Pisa; conheça as questões. **O Globo Educação**, 18 jun. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/noticia/2024/06/18/brasil-fica-entre-os-piores-em-teste-de-criatividade-do-pisa-conheca-as-questoes.ghtml>. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, F. O.; BARBOSA, C. Imagens de controle: um conceito de Patricia Hill Collins para pensar o ensino de arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 10, p. 2-25, nov. 2023.

DAL PONT, K. R. **A (im)possibilidade do mapa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189033>. Acesso em: 12 nov. 2022.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. v. 1. (Coleção TRANS).

DIDI-HUBERMAN, G. **Atlas, ou, O gaio saber inquieto**. Belo Horizonte: UFMG, 2018.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALLO, S. A vila: microfascismos, fundamentalismo e educação. *In*: GALLO, S.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Temas & Educação).

GIRARDI, G.; SOARES, P. Construção de um problema de pesquisa sobre o mapeamento como dispositivo. **Olhares & Trilhas**, [s. l.], v. 17, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/35035>. Acesso em: 19 set. 2023.

KASTRUP, V.; BARROS, R. B. de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MASSEY, D. **Pelo espaço**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.



MASSEY, D. A mente geográfica. **Revista GEOgrafia**, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio/ago. 2017.

MIGLIORIN, C.; GARCIA, L.; PIPANO, I.; RESENDE, D. A pedagogia do dispositivo: pistas para criação com imagens. *In*: LEITA, C.; OMELCZUK, F.; REZENDE, L. A. (orgs.). **Cinema-Educação: políticas e poéticas**. Macaé: NUPEM, 2021.

PEREIRA, J. C. **Cartografias afetivas: proposições do professor-artista-cartógrafo-etc.** 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.