



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Yasmin Viana Ribeiro de Almeida

**O flunar ubíquo e as criações cotidianas de professores do curso de
Pedagogia da FEBF**

Duque de Caxias

2021

Yasmin Viana Ribeiro de Almeida

O Flanar ubíquo e as criações cotidianas de professores do curso de pedagogia da FEBF

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosemary dos Santos

Duque de Caxias

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEH/C

A447 Almeida, Yasmin Viana Ribeiro de
Tese Flanar ubíquo e as criações cotidianas de professores do curso de pedagogia da
FEBF / Yasmin Viana Ribeiro de Almeida– 2021
147 p.

Orientadora: Rosemary dos Santos

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) – Faculdade de
Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Sociologia urbana - Teses. 2. Cibercultura – Teses. I. Santos, Rosemary dos.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada
Fluminense. II. Título

CDU 301:007

Bibliotecária: Lucia Andrade CRB 7 /5272

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Yasmin Viana Ribeiro de Almeida

O Flanar ubíquo e as criações cotidianas de professores do curso de pedagogia da FEBF

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Data de aprovação: 27 de Abril de 2021

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra Rosemary dos Santos (Orientador)

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Alexandre Ribeiro Neto

Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra Adriana Rocha Bruno

Universidade Federal de Juiz de Fora

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Duque de Caxias

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao universo, que, com suas leis, sempre conspirou ao meu favor, e à
minha família que sempre será meu alicerce.

AGRADECIMENTOS

Apesar de muitos passarem por esta parte, creio que são nos agradecimentos que se reconhece o esforço e encontros que os caminhos da dissertação levaram. Nesse curto e corrido tempo de escrita e formação, algumas pessoas foram fundamentais neste processo. Pessoas que, sem elas, nada seria desenvolvido e esse flamar formativo não aconteceria.

Agradeço primeiro à Deus e toda força universal que garante o equilíbrio e me forneceu, e fornece, a sobriedade para alcançar meus objetivos e ser o meu melhor.

Aos meus pais. Márcia e Wagner. Eles são minha base, meus amores, minha vida. Meu fundamento. Eles que me ensinaram e ensinam tudo que hoje sou e que um dia serei. Agradeço imensamente a eles por absolutamente tudo.

Ao Rodrigo Nunes, meu companheiro, amigo, namorado, cúmplice. Este que desde o começo da primeira graduação me ajuda, me atura, se diverte comigo e me traz paz quando mais preciso. Agradeço por aturar os momentos de loucura, de insegurança e ausência.

À todas as pessoas do grupo EDUCIBER, que desenvolvem comigo essa caminhada formativa imersa na cibercultura. Que com todas as discussões no grupo e no privado, me ajudaram a seguir meu caminho. De forma divertida, imersiva, estruturante, me auxiliaram muito na caminhada, seja com explicações sobre conselhos, ou com apoio emocional.

À turma de Projetos Políticos Pedagógicos, campo desse trabalho, e principalmente às praticantes da pesquisa, Isis, Isadora, Isabella, Denise e Vanessa, agradeço pela paciência e abertura para compartilharem comigo a experiência formativa.

Aos professores doutores Alexandre Ribeiro Neto, Adriana Rocha Bruno e Edméa Santos que participaram desse processo de construção de trabalho dando conselhos assertivos e necessários.

À professora doutora Rosemary dos Santos, orientadora e amiga desta dissertação. Me deu toda a base necessária para concluir esse caminhar, me deu apoio, espaço e orientações que me proporcionaram um processo de autoformação incrível. Que aturou minhas dúvidas, indagações e textos truncados. A ela eu agradeço muito pela paciência e sabedoria.

Aos meus amigos de sempre e toda vida, agradeço por me aturarem e crescerem comigo, me apoiando sempre.

A todos que contribuíram neste processo de crescimento pessoal e acadêmico de alguma forma, direta ou indiretamente, agradeço profundamente.

- Escute! - disse ele, atravessando o abismo entre nós. - Este mundo? E o que há nele? -
Ilusões, Richard. Tudo ilusões!

Richard Bach

Assim como vocês têm olhos para enxergar a luz, ouvidos para ouvir sons, também têm um coração para perceber o tempo. Todo o tempo que não é percebido pelo coração é tão desperdiçado quanto seriam as cores do arco-íris para um cego ou o canto de um pássaro para um surdo.

Michael Ende

RESUMO

ALMEIDA, Yasmin V. R. de. **O Flanar ubíquo e as criações cotidianas de professores do curso de pedagogia da FEBF**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020

Esse trabalho tem objetivo de experimentar o caminhar na cidade na/da/com a cibercultura como dispositivo para proporcionar experiências que contribuam para o processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia da FEBF. Busca responder questões como: Que metodologia de pesquisa pode ser acionada para proporcionar a criação de experiências formativas imersas na relação da cidade e ciberespaço? O espaço urbano, com seus fluxos e fixos, imerso na cibercultura, pode se destacar como ambiente educador? O Flanar, no contexto da cibercultura, pode ajudar a construir práticas e experiências educativas singulares e formativas? Para isso se utiliza como base metodológica a ciberpesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos (SANTOS, E. 2005,2014; ALVES, 2008). O contexto do trabalho foi a disciplina do curso de Pedagogia da FEBF (Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) “*A Escola como Espaço Político Pedagógico*”, onde cocriamos com quatro praticantes culturais que deram voz, corpo e significação para esta pesquisa. Nela acionamos o dispositivo da pesquisa denominado “flanar ubíquo” e percorremos o centro do Rio de Janeiro e participamos de uma batalha de Slam em Duque de Caxias, possibilitando a produção de sentidos, narrativas, experiências e significações que ajudaram a compor as compreensões dessa pesquisa. A partir dos dispositivos, três noções subsunçoras emergiram: a) A cidade como ambiente de convívio e pertencimento; b) O Slam como tática da/na/com as Periferias e c) a conquista do direito à cidade e A violência que nos atravessa, mas não nos imobiliza, e o papel das mídias locativas. Com isso, nesse trabalho, através do flanar ubíquo, prestando atenção no cotidiano da cidade e do que emerge dela em conexão com o ciberespaço, criamos novas formas de ver e sentir o espaço, novos sentimentos, registros, imagens e cores. Através de nossa atenção e escuta sensível, construímos uma forma de expandirmos as possibilidades de existência nas diversas redes educativas.

Palavras –chave: Flanar; Cibercultura; Trabalho de Campo; Pesquisa-formação; Direito à cidade

ABSTRACT

ALMEIDA, Yasmin V. R. de. **The ubiquitous flâneur and the everyday creations of teachers in the pedagogy course at FEBF** Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2020

This work has the objective of experimenting walking in the city in/of/with cyberculture as a device to provide experiences that contribute to the training process of students of the Pedagogy course at FEBF. It seeks to answer questions such as: What research methodology can be used to provide the creation of training experiences immersed in the relationship between the city and cyberspace? Can the urban space, with its flows and fixed, immersed in cyberculture, stand out as an educating environment? Can Flanar, in the context of cyberculture, help to build unique and formative educational practices and experiences? For this, the multiresidential cyberresearch-training with everyday life is used as a methodological basis (SANTOS, E. 2005,2014; ALVES, 2008). The context of the work was the discipline of the Pedagogy course at FEBF (Faculty of Education of Baixada Fluminense) "The School as a Political Pedagogical Space", where we co-created with four cultural practitioners who gave voice, body and meaning to this research. research device called "ubiquitous flanking" and we travel through the center of Rio de Janeiro and participate in a Slam battle in Duque de Caxias, enabling the production of meanings, narratives, experiences and meanings that helped to compose the understandings of this research. From the devices, three subsunitive notions emerged: a) The city as an environment of conviviality and belonging; b) Slam as a tactic of / in / with the Peripheries and c) the conquest of the right to the city and The violence that crosses us, but does not immobilize us, and the role of locative media. With this, in this work, through the ubiquitous flanking, paying attention to the daily life of the city and what emerges from it in connection with cyberspace, we create new ways of seeing and feeling space, new feelings, records, images and colors. Through our attention and sensitive listening, we have built a way to expand the possibilities of existence in the various educational networks.

Keywords: Flanêur; Cyberculture; Fieldwork; Research-training; Right to the city.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Foto de uma intervenção ambiental feita durante um trabalho de campo na graduação.....	13
Figura 2: Ilustração da Figura do Flâneur.	14
Figura 3: EduCiber – Grupo de Pesquisa Educação e <i>Cibercultura</i>	16
Figura 4: Os Praticantes da Pesquisa.....	30
Figura 5: Foto tirada da roda de conversa durante uma das aulas.	38
Figura 6: Prints de telas do Grupo do <i>Facebook</i> e do <i>WhatsApp</i> , respectivamente.....	39
Figura 7: <i>Print</i> tirado do Instagram LivroseAulas, apresentação das memórias de aula da aluna Isabella.	40
Figura 8: Foto tirada durante a aula sobre o papel das brincadeiras na formação.....	43
Figura 9: Foto da apresentação do trabalho sobre a valorização do espaço público.	44
Figura 10: Foto da Apresentação dos Grupos de Trabalho sobre o Livro pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996).	44
Figura 11: Foto das Slamers Maria Duda e Valentina, respectivamente, no Seminário “Vozes da Periferia” da FEBF.....	45
Figura 12: Foto da Rua do Ouvidor, com sua elegância e história.....	48
Figura 13: Foto oficial da turma no trabalho de campo do Slam do Roberto Silveira.....	58
Figura 14: Print mostrando a pesquisa pelo Slam feito pelas alunas e compartilhado no grupo do <i>WhatsApp</i>	60
Figura 15: <i>Print</i> mostrando o diálogo no dia do campo sobre o Medo que envolvia ir até lá.	60
Figura 16: Foto da explicação durante o trabalho de campo do Slam.....	61
Figura 17: Foto da conversa com o organizador do Slam Roberto Silveira.....	63
Figura 18: Foto da batalha acontecendo embaixo da Biblioteca.	64
Figura 19: Fotografia de Robert Lebecks de 1968.	66
Figura 20: Celular na mão do caminhante.....	66
Figura 21: Meme sobre a errância do navegar na internet.	78
Figura 22: Figura do Aplicativo Onde Tem tiroteio.....	80
Figura 23: Foto tirada durante o Campo de pesquisa no Centro do Rio – Docas Pedro II.	86
Figura 24: Foto tirada da Página no <i>Facebook</i> da Feira Grátis da Gratidão.	87
Figura 25: Imagem retirada da página do Facebook Educação Popular na Cinelândia na aba de eventos.	90

Figura 26: Trajeto percorrido pelo trabalho de campo no Centro do Rio.	92
Figura 27: Foto do Senhor Joaquim dando aula sobre o Centro Histórico do RJ.	95
Figura 28: Print da tela <i>Google Lens</i> no <i>Google Play</i>	96
Figura 29: Foto do grafite "Resiliência" de Pantónio (lado esquerdo) e da estátua de Mercedes Baptista, a primeira bailarina negra do Theatro Municipal na Pedra do Sal.	96
Figura 30: <i>Print</i> da tela do <i>Google Play</i> dos aplicativos <i>BikeRio</i> e <i>Grin</i> respectivamente.	97
Figura 31: Foto na Praça Mauá utilizando os dispositivos de mobilidade.	97
Figura 32: Foto da parada para o almoço na Rua do Ouvidor, Centro do Rio.	99
Figura 33: Foto na Biblioteca do CCBB.	101
Figura 34: Foto na exposição da bolsa de valores – Aluna olhando a exposição enquanto outro aluno utiliza o celular para pesquisa.	102
Figura 35: Fotos de três frases da exposição Ai Weiwei Raiz.	103
Figura 36: Foto da experiência com a obra <i>Forever Bicyclis</i> do Ai Weiwei.	104
Figura 37: Foto utilizando o espaço público no centro do Rio.	105
Figura 38: Foto apontada como "Instangramável" tirada durante o trabalho de campo no Centro do Rio de Janeiro.	107
Figura 39: Foto na Biblioteca Parque.	109
Figura 40: Foto da Entrevista da Aluna Isabella com o MC Mano Di.	120
Figura 41: <i>Print</i> da conversa sobre o Sopão durante o conhecer o Slam no Grupo do <i>WhatsApp</i>	123
Figura 42: <i>Print</i> mostrando a pesquisa pelo Slam feito pelas alunas e compartilhado no grupo do <i>WhatsApp</i>	126
Figura 43: <i>Print</i> mostrando as conversas sobre o perigo da praça.	126
Figura 44: <i>Print</i> do Grupo do <i>Facebook</i> com a publicação sobre o Slam.	127
Figura 45: <i>Print</i> mostrando o diálogo no dia do campo sobre o Medo que envolvia ir até lá.	129
Figura 46: Foto e poema de Isadora lendo o Poema feito para o Slam.	130
Figura 47 - QRCODE para acesso ao vídeo do Canal Porta dos Fundos.	136

SUMÁRIO

	SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI E OS PASSOS FUTUROS ...	12
1	FLANAR NO COTIDIANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1	O método da ciberpesquisa-formação e o desafio de estar <i>dentrofora</i>	25
1.2	Os Praticantes da Pesquisa: O que essas professoras têm a nos contar?	29
1.3	Os Dispositivos da Pesquisa: os meios materiais e intelectuais do pesquisador	33
1.3.1	<u>As Conversas com Praticantes nos diferentes espaços formativos e os movimentos da pesquisa</u>	35
1.3.2	<u>A articulação entre Cidade e Ciberespaço na prática e os dispositivos enquanto atos de Currículo</u>	41
2	A CIDADE: ESPAÇOSTEMPOS DE MULTIDÃO E DE DIÁLOGO	46
2.1	As periferias urbanas e a construção de cidadania	50
2.2	Da escola para cidade: considerações sobre a prática do trabalho de campo	52
2.3	Os que <i>aprendem sinam</i> como criações cotidianas: o Slam na periferia	57
3	O FLANAR UBÍQUO: CRIAÇÕES A PARTIR DA INTERAÇÃO DA CIDADE COM O CIBERESPAÇO	65
3.1	A Cidade na Cibercultura e o Caminhar Ubíquo	65
3.1.1	<u>As Três Dimensões da Mobilidade</u>	71
3.2	Entendendo o flandar ubíquo a partir dos conceitos de flandar e ciberflandar como formas de percorrer a cidade e o ciberespaço	73
3.3	A Cidade como Ambiente Educacional na Cibercultura	82
3.4	A arte de conhecer e o ofício de viver: O Flandar Ubíquo pelo centro do Rio de Janeiro	91
4	AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS DA PESQUISA: NARRATIVAS DO FLANAR UBÍQUO E SUAS INVENÇÕES COTIDIANAS	111
4.1	A cidade como ambiente de convívio e pertencimento	112
4.2	O Slam enquanto tática da/na/com as Periferias e a conquista do direito à cidade	118
4.3	A violência que nos atravessa, mas não nos imobiliza, e o papel das mídias locativas	124
	SEGUIR A CAMINHAR, OBSERVAR E FLANAR: PERCEPÇÕES FINAIS DESTE TRABALHO	131

UM EPÍLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO FRENTE ÀS ATUALIZAÇÕES DO MUNDO	136
REFERÊNCIAS	140

SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO ATÉ AQUI E OS PASSOS FUTUROS

“Há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las”.

Michael Ende

Antes de iniciar esse trabalho e para melhor compreendê-lo, começo este caminhar a partir do meu percurso até aqui e, para isso, parto da minha relação com a cidade que se constituiu em mim como um espaço formativo imprescindível. Durante toda a adolescência, era estudante de colégio público, melhor explicando de técnico em informática na Tijuca com ensino integral, dessa maneira pude ter tempo de desvendar o centro do Rio de Janeiro. E sim, para mim era isso, um conto de aventura. Normalmente sem um real no bolso, apenas com o RioCard¹ escolar que me dava direito à gratuidade no transporte, eu percorria os sebos, os museus e as bibliotecas. Percorria ainda timidamente, tanto por ser menor de idade, quanto por não me achar pertencente àqueles lugares.

O caminhar pela cidade se intensificou a partir da graduação. Sou geógrafa formada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestra em Geografia com ênfase em Planejamento Urbano e Ambiental, pela mesma faculdade. Ou seja, tive uma formação voltada para compreender as relações do homem com seu espaço, bem como as relações existente entre os meios. A formação no curso de Geografia, metodologicamente, exige que não ocorra apenas nos espaços intramuros da universidade, em sala de aula. Está, inclusive, no ementário as dinâmicas denominadas trabalho de campo, que são atividades fora da sala de aula.

Eu ressalto a importância dessa característica porque a formação fora dos muros da universidade, mas ainda dentro do escopo formal, foi essencial para expandir essa minha relação com os espaços em que circulava. Durante a faculdade aprendi a transitar pelos espaços, experimentá-los e analisá-los. Aprendi que cada espaço apresenta diferentes formas, funções, estruturas, relações e sentimentos. Mais do que entender que existem essas características, aprendi a importância de enxergar e tentar entender essas relações.

¹ O RioCard é um sistema de bilhete eletrônico utilizado na maioria das cidades do Estado do Rio de Janeiro. O RioCard Escolar é uma forma de gratuidade para alunos de escolas públicas estaduais e municipais.

Figura 1: Foto de uma intervenção ambiental feita durante um trabalho de campo na graduação.



Fonte: Acervo da autora, 2012.

O caminhar para mim, portanto, deixou de ser apenas uma atividade recreativa, para ser sempre uma experiência de expansão pessoal. Não apenas frequentando locais centrais e periféricos, mas entendendo a importância de observar e sentir estes espaços. Sentar-se em um banco para observar a paisagem, os fluxos, as relações que se dão nesses espaços. Ou seja, foi durante a minha formação como geógrafa que comecei a percorrer espaços para além do central, para além do formal, para além do óbvio, espaços outros que são dotados de referências, sentimentos e narrativas.

Se antes caminhar pela cidade era uma aventura de descobrimento, quase como um livro a ser aberto, hoje, de fato, continua sendo tudo isso, porém agora sendo passível de conceituação. Hoje entendo que essa forma de andar despreziosa pela cidade sendo cooptado pelas informações diversas que nela existem é uma forma de flânar. Benjamin (1997) cunhou esse termo, *flâneur* em francês, que designa aquele que vaga pela cidade com olhar atento (Figura 1). Ligado a vagabundagem, vadiagem, trata do homem que observa a estrutura capitalista se consolidar na cidade com uma ótica externa, de fora, rejeitando essa estrutura através de uma automarginalização.

Figura 2: Ilustração da Figura do Flâneur.



Fonte: Site Wikimedia, S.P.²

Faço esta comparação com o Flâneur, ou “aportuguesando” o flanador, o praticante cultural que flana, porque entendo o flunar para além da vadiagem, não como aquele que deve se automarginalizar para ser contra o sistema que o envolve. Para Barbosa (et al. 2012, p.51) “[...] o flâneur busca a realização pelo deslocamento para experimentar novas paisagens, para buscar contrastes”. Percebo neste movimento um praticante cultural que está atento ao cotidiano, atento ao que está ocorrendo a sua volta, que percebe os espaços e os fixos e fluxos que o compõem.

Nesse movimento, a cidade é vista como um espaço de possibilidades cotidianas, um espaço digno de ser contemplado, experimentado, para além do ir e vir com objetivo e imerso na urgência deste século. O flunar então se torna um conceito caro para esta pesquisadora e me faz repensar minha história sobre percorrer os espaços urbanos. Assim, o trago para esta pesquisa não como objetivo central, mas sim como o dispositivo que me auxiliará a percorrer esse trajeto. Percorro os espaços junto com os praticantes mais do que o simples caminhar. A partir do flunar esse caminhar é atento, imerso, cotidiano, curioso, implicado e fluido e que suscita interpretações, sentimentos, significações, narrativas.

Esse olhar atento sobre o caminhar, percebendo o cotidiano, guiou-me inclusive para minha primeira pesquisa de mestrado. Foi durante o trajeto diário de casa à faculdade, que surgiu o questionamento e me levou à pesquisa desenvolvida em minha monografia na graduação de Geografia, e na Dissertação de Mestrado, também em Geografia. Transitando pelo subúrbio com a linha do 629, Irajá - Sans-Peña, que me questionei sobre o risco de contaminação que poderia existir, com a mudança de uso do solo que estava ocorrendo na área, de antigas áreas industriais para novas áreas residenciais.

Durante este mestrado, com foco em contaminação do solo, tive a oportunidade de ministrar aulas: na graduação de licenciatura em Geografia, nas disciplinas de Geografia

² <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/42/Rosler-LeFlaneur.jpg>. Acesso em: 20 maio 2020.

Física, em uma faculdade particular, no município de Duque de Caxias. Como a faculdade era voltada para um público que trabalhava, deparei-me com uma problemática que envolvia um dos pontos cruciais da faculdade de geografia: a necessidade de trabalho de campo, ou seja, sair dos muros da faculdade, para conhecer e pesquisar outros espaços e paisagens.

Com dificuldades imensas, desde a impossibilidade de utilizar os dias de semana, à falta de verba para fazer trabalhos de campo, durante os finais de semana, tive que criar táticas para fazer com que essa relação “*dentrofora*”³ da universidade acontecesse. Foram diversas táticas que percorreram esse processo de aprendizado, desde a divisão para gasolina dos carros de alguns alunos até aulas via *Skype* (programa de chamada de vídeo). Foi tentando contornar as dificuldades trazidas pelo cotidiano que percorri as diferentes dimensões da mobilidade.

A partir dessa enriquecedora experiência, comecei a indagar sobre a importância da formação docente através dessa relação, bem como sobre a possibilidade de construir táticas e alternativas, com o uso dos dispositivos da cibercultura. Como o celular, a *Internet*, as redes sociais poderiam contribuir para construir esse processo de formação para além dos muros da sala de aula e da universidade?

Foi a partir dessas indagações e desafios trazidos pela profissão docente, que comecei a me interessar pela área da educação. Do estudo sobre a ‘contaminação do solo’, para a ‘pesquisa multirreferencial com os cotidianos’ pode parecer uma grande mudança, porém, foi algo construído, aos poucos, durante todo meu processo de formação. Claro, na medida em que começava a vislumbrar outras formas de fazer pesquisa, e, de fazer e pensar ciência, de estar no processo educativo e de me portar como professora.

Esse trajeto percorrido me levou a procurar projetos e pesquisas sobre os usos das tecnologias e da rede, na área de educação. Desse modo, mergulhei nos conceitos de *cibercultura*, e de *ciberespaço*. Esses dois conceitos serão mais profundamente abordados, em outro capítulo deste trabalho, porém, como uma breve apresentação, a partir de Levý (1999), *cibercultura* se trata da cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, enquanto o *ciberespaço* é o espaço no qual essas novas relações em rede, essas novas formas de sociabilidade, configuram-se.

³ Adotamos o uso dos termos *espaçostempos*, *dentrofora*, *aprenderensinar* e *aprendizagemensino*, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para a autora: “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade”. (Alves, 2008, p.11).

Esses conceitos me fizeram pensar em como, de fato, é importante entender o contexto e as possibilidades dessa nova era para, então, podermos pensar as novas formas de educar, pois com a *cibercultura*, as relações todas se reconfiguram, e produções, estéticas, formas de comunicar se modificam. Nessa perspectiva, é preciso pensar como nos apropriarmos desses usos que já são cotidianos na vida dos professores e alunos, investigando não apenas as ações que já ocorrem nesses “*espaçostempos*” educativos, mas pensando, metodologicamente essas e novas aplicações e investigando o como e o porquê, para entender a importância de se discutir isso.

Toda essa indagação e sedução pelo conceito me fez procurar onde, no estado do Rio de Janeiro, havia pesquisas sobre este tema com o viés de prática para educação. A partir dessa procura, descobri a especialização do IFRJ sobre Divulgação Científica em Mesquita e o Programa de Pós-graduação em Comunicação, Educação e Cultura na FEBF, investigando quais as pesquisas desenvolvidas pelas linhas e orientadores. Aprovada nas duas instituições, não tive dúvidas quanto à escolha a escolha que, apesar de sempre ser complexa, não foi muito difícil. Afinal, a FEBF era uma faculdade de Educação na Baixada Fluminense, no município em que trabalho, e que possuía um Programa bem interessante. Já no Mestrado, imediato, fui acolhida pela orientadora e pelo grupo de pesquisa *EduCiber*. O Grupo se debruça sobre a temática e conceitos que envolvem a educação na/da/com a *cibercultura* sendo fundamental para construir o processo formativo que foi, e está sendo, o mestrado.

Figura 3: EduCiber – Grupo de Pesquisa Educação e *Cibercultura*.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Esse trajeto percorrido me levou ao questionamento central dessa pesquisa: *Caminhar na cidade da/na/com cibercultura pode potencializar práticas educativas ou atos de*

currículo? Essa questão foi construída a partir do entendimento de que a educação está sendo reconstruída a partir da cibercultura, tendo a mobilidade como característica central, e entendendo a cidade como objeto educador. Cabe ressaltar, que o campo de pesquisa e todos os dispositivos acionados para a construção deste trabalho ocorreu antes do cenário de pandemia que se formou em 2020. Dessa forma, houve possibilidade de se relacionar a pesquisa com a mobilidade física, experimentando a cidade de forma conectada.

Para isso busquei desenvolver dispositivos, a partir da metodologia de *ciberpesquisa*-formação multirreferencial com os cotidianos, que inspirassem a criação de ambiências formativas a partir do caminhar pela cidade na integração com o *ciberespaço*, entendendo que o indivíduo se apropria das informações por meio de táticas e que são autores de suas próprias narrativas sendo também difusores de conhecimento, o que quebra o paradigma educacional de aluno receptor e professor transmissor. Desse modo o objetivo desta pesquisa é:

Compreender se o caminhar na cidade na/da/com a cibercultura pode proporcionar experiências que contribuem para o processo formativo dos alunos do curso de Pedagogia da FEBF.

Tendo em vista esse objetivo principal de estudo, formulamos as seguintes questões de pesquisa:

- i. Que metodologia de pesquisa pode ser acionada para proporcionar a criação de experiências formativas imersas na relação da cidade e ciberespaço?
- ii. O espaço urbano, com seus fluxos e fixos, imerso na cibercultura, pode se destacar como ambiente educador?
- iii. O Flanar, no contexto da cibercultura, pode ajudar a construir práticas e experiências educativas singulares e formativas?

Organizamos provisoriamente este texto, buscando que faça os capítulos dialogarem, entre si, favorecendo o encadeamento das ideias e a fluidez do texto.

No capítulo 1, **FLANAR NO COTIDIANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**, abordo os aspectos metodológicos e epistemológicos da pesquisa. De forma, a compreender essas questões nos apropriamos da abordagem teórico-metodológica da *ciberpesquisa*-formação multirreferencial com os cotidianos (Ardoino, 1998; Josso, 2004; Santos, 2005; Alves, 2010; Macedo, 2010). Além disto, contextualizamos o campo de pesquisa, apresentamos os praticantes e os dispositivos utilizados nela, bem como as noções subsunçoras que emergiram com a experiência.

No capítulo 2, intitulado **A CIDADE: ESPAÇOS TEMPOS DE MULTIDÃO E DE DIÁLOGO**, tem como objetivo discutir a cidade e suas possibilidades formativas. Inicialmente discutimos os conceitos que permeiam a compreensão do espaço urbano e também destacamos as singularidades interpretativas advindas das periferias. Assim, discutimos sobre as criações cotidianas e o espaço urbano a partir do dispositivo do trabalho de campo no evento de Slam no centro de Duque de Caxias, periferia do Rio de Janeiro.

No capítulo 3, **O FLANAR UBÍQUO: CRIAÇÕES A PARTIR DA INTERAÇÃO DA CIDADE COM O CIBERESPAÇO**, será discutida a cidade na *cibercultura*, as dimensões da mobilidade, sobre o caminhar ubíquo e apresento com mais profundidade o conceito de flunar e de flunar ubíquo, um dos dispositivos da pesquisa. Trazemos, também, as discussões sobre a escola e a cidade, compreendendo o conceito de cidades educadoras tanto a partir da lógica forma, de gestão urbana, quanto a partir das invenções do cotidiano e de seus praticantes incentivadas no contexto ciber. Por fim, trazemos a experiência do flunar ubíquo no centro da cidade do Rio de Janeiro. Para isso, conversamos com alguns autores como Lemos (2009), Santaella (2010), Benjamin (1997), Santos, E. (2014, 2019, 2020) e outros mais.

No quarto capítulo, **DIALOGANDO COM AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS: NARRATIVAS DO FLANAR UBÍQUO E SUAS INVENÇÕES COTIDIANAS**, abordo com mais profundidade as noções subsunçoras da pesquisa através de três subcapítulos. Busco imergir nas noções que surgiram com as narrativas dos praticantes e discuti-las a partir de um debate entre a prática e a teoria, ou seja, correlacionando a prática do campo e narrativas emergentes com as discussões que são tecidas na academia.

No quinto capítulo, **CONTINUANDO A CAMINHAR, OBSERVAR E FLANAR: PERCEPÇÕES EM CONSTRUÇÃO DO TRABALHO**, teço considerações não finais, mas sim em constante construção sobre as percepções que emergiram durante essa experiência formativa. Uma reflexão após tanto flunar pela cidade, periferia, *ciberespaço*, narrativas, experiências, formação, autoformação, *cibercultura* e implicação.

Não proponho um fim para a pesquisa, onde se chega a conclusões e verdades. Busco discutir o que emerge da pesquisa compreendendo que ela não se finda neste texto, nem através das discussões aqui tecidas. É um capítulo que se desenha mais como um panorama geral da itinerância que foi esta pesquisa, de forma resumida e abordando as possibilidades analíticas que caminharam junto este processo. E está mais para uma pausa para respirar, onde nos sentamos depois de tanto caminhar e refletimos sobre por onde passamos.

Por fim, e quebrando expectativas, componho um **epílogo** ao texto. Um epílogo que julgo necessário visto à virada de forma de viver trazido pela pandemia de COVID-19 que emergiu durante a escrita do texto. Nesse breve texto, traço algumas considerações, como uma atualização à minha pesquisa, que parece ter sido criada em um outro tempo.

1 FLANAR NO COTIDIANO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Observamos durante o campo o quanto aquela experiência se fez necessária e significativa na nossa formação enquanto professores e pedagogos. Se não estudarmos o meio em que estamos e relacionarmos com a nossa construção de conhecimento, ou se falarmos sobre conhecimento prévio do aluno e não conhecermos de fato tal experiência, não estaremos entendendo bem o conceito de "prácticateoriaprática".

Isabella - Aluna

Com a narrativa acima início a explanação desse texto. A considero uma forma de trazer, desde já, o que buscamos e como construímos com esse trabalho. Com ela já emergem alguns conceitos que são discutidos para embasar a base epistemológica, como a metodológica. Nela já emergem as formas de caminhar da pesquisa que prioriza a horizontalidade dos saberes trazido pelas concepções de uma pesquisa, com os cotidianos e a necessidade das experiências formativas de uma pesquisa-formação.

Isabella comenta sobre como as experiências vividas são necessárias e significativas para a formação, e, portanto, desde já demonstra como foram construídos os movimentos da pesquisa. Ao utilizarmos o conceito de *prácticateoriaprática* não os segregamos, dicotomizamos ou “separamos em caixinhas”, como se tais conceitos fossem estanques. No campo da pesquisa, mais detalhado à frente, a proposta curricular, criação de dispositivos, autoria e ato de currículo compreendeu que os diferentes conhecimentos estão enredados uns nos outros, não devem ser disciplinarizados. Da mesma forma, buscamos sempre dançar entre a prática-teoria-prática de forma síncrona, visto que não acreditamos que haja prática sem teoria ou o contrário. Acreditamos que neste movimento consigamos criar e cocriar dentro das redes educativas e, com isso, concordamos com Garcia (2003) ao propor esse entendimento:

Temos enfrentado, também, a complexa relação teoria e prática (para alguns), para nós, prática-teoria-prática ou *prácticateoriaprática* que, de tão imbricadas, chegam a se confundir. Pois haveria prática despida de teoria? Ou teoria descolada da prática? Para nós, não. Isto porque estamos visceralmente ligadas à prática e, com Marx na XI Tese sobre Feuerbach, estamos comprometidas com a transformação do mundo, vez que interpretá-lo, de diversos modos os filósofos já o fizeram. De pouco nos valeria produzir belas explicações teóricas se elas não contribuíssem para a transformação do mundo. Isto não significa desvalorizar a teoria. Muito ao contrário. Buscamos na boa teoria, melhores explicações para a complexidade da realidade com a qual nos deparamos. Não para apenas compreendê-la, mas para com a teoria podermos criar coletivamente estratégias de intervenção transformadora numa perspectiva emancipatória. A prática, para

nós, é, portanto, o critério de verdade; é ela que valida a teoria (GARCIA, 2003, p. 12).

Assim, fazemos o percurso deste trabalho junto com o campo de estudos dos Cotidianos, forjados por Alves (2001) e Garcia (2003) e, portanto, reconhecemos que as produções de conhecimento, práticas sociais e educativas que emergem a partir de um ambiente educacional, pelas professoras, não se limita apenas à prática docente em si, mas em um movimento de prática-teoria-prática.

Compreendemos também que esse cotidiano está imerso em um contexto *cibercultural*, ou seja, dentro de uma cultura contemporânea mediada pelas tecnologias digital em rede. Desta forma, para estruturar essa pesquisa concebemos que a ubiquidade computacional⁴, trazida pelo digital em rede, possui reflexos nos processos educativos e, da mesma forma, nos jeitos de percorrer os espaços (Santaella, 2012). A aprendizagem, portanto, passa a ser ubíqua e a partir dela diversas narrativas, situações e histórias de formação que dão sentido ao que estamos construindo neste flunar emergiram. A partir de Santaella (2012, p.19) entendemos por aprendizagem ubíqua:

Processos de aprendizagem abertos significam processos espontâneos, assistemáticos e mesmo caóticos, atualizados ao sabor das circunstâncias e de curiosidades contingentes e que são possíveis porque o acesso à informação é livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite. Por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar. É para essa direção que aponta a evolução dos dispositivos móveis, atestada pelos celulares multifuncionais de última geração, a saber: tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento. (SANTAELLA, 2012, p.19)

Assim, este trabalho construído no âmbito científico é necessário, portanto, possuir bases epistemológicas não para enrijecer a construção, mas sim para dar uma base sólida para o caminhar. Essa base epistemológica serve não como barreira, mas como um asfalto para facilitar a caminhada.

Cabe ressaltar que, nessa metáfora do asfalto, ele seria do tipo sustentável que promove a percolação de água para o solo e, com isso, não impermeabiliza o mesmo. Uma analogia fajuta e técnica, eu sei. Uma linguagem do meu processo formativo da Geografia, do qual nunca me dissociarei. O que quero dizer com isto, é que a base epistemológica serve como alicerce para direcionar a construção do trabalho, mas não com objetivo de limitar. Ela absorve as narrativas, as experiências e auxilia a construir novos rumos, novos caminhos com todos os obstáculos e incertezas que lhe é inerente.

⁴ O conceito será detalhado no capítulo sobre a Cibercultura.

Pensando e tecendo o trabalho desta forma, e para conseguirmos assim fazê-lo, trazemos a noção da multirreferencialidade, bricolando com as pesquisas com os cotidianos. O conceito desenvolvido por Ardoino (1998) percebe o conhecimento ocorrendo de forma plural e heterogênea, e se distancia da ótica cartesiana e positivista. Reconhecemos, portanto, a complexidade e heterogeneidade da realidade do nosso questionamento e do contexto educativo. A partir da perspectiva da multirreferencialidade conseguimos mergulhar na tensão do campo, para tentar compreender os fenômenos emergentes. Para isso, fazemos uso da bricolagem dos dispositivos durante a pesquisa, e, por isso trabalhamos através de um rigor *outro* entrecruzando múltiplas perspectivas (Macedo, 2000).

O termo bricolagem vem a partir da noção de Certeau (2009) que o utiliza para representar a junção de aspectos culturais distintos que resultam em algo novo. Essa bricolagem no campo da pesquisa educacional, seguindo Kincheloe (2006) busca incorporar os diferentes pontos de vista de um fenômeno, sendo uma forma de fazer ciência a partir da análise dos fenômenos que partem de diferentes olhares.

Ou seja, tanto a multirreferencialidade quanto a pesquisa com os cotidianos estão conectas ao paradigma da complexidade de Morin (2010) que questiona as formas de fazer a ciência moderna a partir do desenvolvimento das ciências contemporâneas e propõe uma relação dialógica entre ordem e desordem. Neste questionamento se compreende a necessidade de superar as barreiras trazidas pelo cientificismo, da ciência moderna compreendendo que a ciência não pode ser separada do contexto histórico e social. Para Morin (2010):

A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias e entre tipos de conhecimentos. Isto é, tudo se entrecruza, se entrelaça para formar a unidade da complexidade; porém a unidade do “complexus” não destrói a variedade e diversidade das complexidades que o teceram (MORIN, 2010, p. 206).

Sendo assim, a criação dessa rede de perspectivas é necessária para a compreensão da complexidade inerente às Ciências Humanas e, conseqüentemente, da Educação. A partir dessa abordagem multirreferencial trazemos a centralidade da cultura para concebermos o currículo. Fazemos uso da heterogeneidade para criar e cocriar os atos de currículo. Esses, para Macedo (2000):

Parte da premissa de que o currículo, por mais que possa adquirir uma certa autonomia em relação aos seus pensadores, construtores e/ou executores (o currículo instituído, visto enquanto uma estrutura que constrange e altera pelos processos formativos), se consubstancia enquanto processo instituinte incessante pelas ações concretas dos atores educativos, ou seja, o currículo é

uma construção/produção sociopedagógica, cultural e política, feita e refeita pelos seus atores/autores dentro de “dada” historicidade, coletivamente configurada, em que sempre se vivenciam certas hegemonias de cosmovisões, visões de homem, de educação, de ensino e de aprendizagem (MACEDO, 2000, p. 95-96).

Para o Macedo (2000) o encontro com o currículo se dará a partir dos *atos de currículo* dos professores que constroem caminhos, sentidos e significados nem sempre explícitos, nem sempre coerentes, nem sempre ordenados, nem sempre previsíveis, e que acabam por configurar, de forma importante, as formações. Mais que isto, compreendo que não há dicotomia entre o *aprenderensinar* e que isto se faz a partir das redes educativas. Assumimos, então, a complexidade dos meios e das práticas sociais que emergem.

Assim, pensando este trabalho a partir da integração da Cidade, Universidade e *Ciberespaço*, a multirreferencialidade é intrínseca a ela. Entendemos que os espaços são multirreferenciais por si só e que a integração deles é necessária para o processo *aprenderensinar*. Entendemos que a educação não possui barreiras e limites físicos, mas sim ocorre de maneira complexa através das múltiplas referências e espaços cotidianos. Acreditamos que ocorre a partir da relação com o outro e dos espaços e das redes educativas. Essas redes, segundo Santos (2014) são por si são só espaços multirreferenciais de aprendizado, ou seja, espaços plurais que reinventam os cotidianos. Para Santos (2014):

Redes educativas são espaços plurais de aprendizagem. Além dos espaços e lugares plurais, entendemos redes educativas também como modos de pensamento, uma vez que a construção do conhecimento é tecida em rede, a partir das aprendizagens construídas pela apropriação dos diversos artefatos culturais, tecnologias, interações sociais, entre outros. Aprendemos porque nos comunicamos, fazemos cultura e produzimos sentidos e significados. Enfim, significamos, com nossas redes intrapsicológicas, em interação constante por nossas múltiplas redes interpsicológicas, condicionadas pela cultura em suas multifacetadas relações (SANTOS, 2014, p. 31).

Santos E. (2014) comenta sobre as redes educativas serem espaços multirreferenciais de aprendizado e que também devem ser entendidas como modos de pensamentos. As redes educativas, portanto, não são apenas formadas dos fixos, ou seja, dos locais e espaços plurais onde pessoas e objetos se reinventam, mas também a partir dos fluxos que ocorrem através das construções tecidas em redes, dos aprendizados ocorridos a partir de interações sociais, tecnologias, artefatos culturais, entre outros. Com essa explanação que integra fixos, fluxos, redes educativas e espaços multirreferenciais de aprendizado também saliento a multirreferencial explicitada a partir do meu caminhar formativo. Integro elementos de áreas distintas para tecer narrativas e compreensões do cotidiano. Comungo os saberes da Geografia

com o da educação para construir uma forma singular de interpretação dos movimentos da pesquisa.

Da mesma forma que concebemos a multirreferencialidade, e porque a concebemos, nessa relação de *ensinoaprendizagem*, percebemos na comunicação uma potência. Aprendemos porque produzimos sentidos, significados, fazemos cultura e nos comunicamos (Santos R. 2015). Assim, podemos extrapolar os ambientes científicos para além do cartesiano e, mais ainda, podemos pensar em formas outras de fazer ciência. É uma abordagem que assume, intrinsecamente, a complexidade da realidade e, com isto, propõe uma leitura plural das atividades e contextos diversos que emergem das práticas sociais e ganham relevância no processo de construção do conhecimento.

Com isso, escolhemos a multirreferencialidade para tentar compreender o fenômeno complexo que é a Educação, no qual estamos inseridos. Para isso, utilizamos enquanto método a *ciberpesquisa*-formação multirreferencial com os cotidianos, como uma articulação entre a prática pedagógica e a pesquisa acadêmica demarcando a presença da cibercultura em nossa pesquisa-formação. Assim, nessa articulação entre prática e pesquisa, não nos distanciamos e fazemos uso dos dispositivos da cibercultura (SANTOS, E. 2005,2014).

Segundo a autora:

A ciberpesquisa-formação é uma metodologia de pesquisa qualitativa que legitima a educação online como campo de pesquisa-formação na cibercultura. Concebe o processo de ensinar e aprender a partir do compartilhamento de narrativas, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidas como dispositivos de pesquisa-formação (SANTOS, E, 2005, p.74).

É importante ressaltar que essa construção citada anteriormente a partir de uma ciberpesquisa formação multirreferencial com os cotidianos vem sendo construída há um tempo através de trabalhos do grupo de pesquisa de prof.^a Dr.^a Edméa Santos com a Prof.^a Dr.^a Rosemary Santos, o GPDOC, e, mais recentemente, com o grupo de pesquisa EduCiber, que eu faço parte e tem como coordenação as Prof.^{as} Dr.^a Rosemary Santos e Luciana Velloso.

Em ambos os grupos são desenvolvidas temáticas que buscam integrar práticas pedagógicas, formativas, que de forma intencional utilizem dos diversos dispositivos disponíveis da/na/com a cibercultura de forma a criar experiências formativas únicas e autorais. Nesse trabalho destaco a importância do trabalho de Aline Weber, que trouxe essa discussão de cidade e educação com seu movimento Cidade Educa, utilizando-se dos dispositivos em rede disponíveis na época; esse trabalho ajudou a solidificar os trajetos percorridos nesse trabalho. Da mesma forma, destaco o trabalho de Rosana Sales que abordou

sobre as dinâmicas e criações provenientes da interação existente em grupos de professores no aplicativo do *WhatsApp*, através do celular, demonstrando em seu texto as possibilidades de uma pesquisa dentro da perspectiva dessa base epistemológica. Assim, essa construção foi elaborada, de certa forma, em conjunto através de todos os trabalhos publicados dentro dos grupos, dentro da área, em diálogo com o cotidiano, em diálogo com os companheiros de pesquisa e com suas múltiplas referências.

1.1 O método da ciberpesquisa-formação e o desafio de estar *dentrofora*

Ao optarmos pela *ciberpesquisa*-formação multirreferencial com os cotidianos para direcionar o método de pesquisar deste trabalho, de certa forma, retomo o diálogo com Alves (2008) ao entender a impossibilidade e impropriedade de pensar a pesquisa fora do universo social em que ela se inscreve, ou seja, a pesquisa se dá *dentrofora* do universo educacional. Da mesma forma, com Josso (2004) e Macedo (2010) compreendemos a formação como algo experiencial, movida pela capacidade de produção de significados e a importância da implicação neste processo de formação no contexto da disciplina. Entendemos que essa implicação e formação experiencial ocorre em um contexto cibercultural, ou seja, onde a comunicação e a circulação de informações e conhecimentos em rede acontecem na interface cidade-*ciberespaço*, que já não são mais dicotomizados (Santos, 2019).

Essa metodologia traz um engajamento político filosófico de que o pesquisador ao mesmo tempo em que pesquisa ele é o docente que forma e se forma, é o professor/pesquisador na cibercultura. Com a pesquisa-formação na cibercultura concebemos o processo de ensinar e aprender a partir desse compartilhamento de narrativas, dilemas, experiências acontecendo a partir da mediação dos dispositivos e interfaces digitais.

Para isso, buscamos partir da realidade e vivência das alunas, de sua complexidade sociocultural, de seus modos de olhar a vida e a partir das suas experiências sendo essencial para percorrer este caminho. Houve uma preocupação para que as praticantes e autoras das narrativas tivessem construído sentido nas ações desenvolvidas para que os próprios desenvolvessem significados e se construíssem enquanto indivíduos. A partir de Josso (2010) entendemos que a pesquisa-formação:

Pesquisa-formação se situa na corrente de uma metodologia de compromisso dos pesquisadores numa prática de mudança individual ou coletiva, que inclui um conjunto de atividades extremamente variadas, seja do ponto de vista da disciplina de pertença dos pesquisadores, seja do ponto de vista dos campos de

operação, seja, enfim do ponto de vista dos objetivos de transformação. (JOSSE, 2010, p. 101)

Santos (2014) atualiza o conceito da pesquisa-formação entendendo-a dentro de um contexto de cibercultura, e dessa forma o atualiza para ciberpesquisa-formação ou pesquisa-formação na cibercultura. Para Santos (2014) o praticante cria relações que se constituem em rede e através do *ciberespaço*, e são nessas relações que dinâmicas e processos são articulados nos *espaçotempos* de formação.

No contexto das experiências, nessa relação construída na Cibercultura e dialogando com Josso (2010) e Santos (2019), destacamos que deve ter intensidade suficiente para gerar uma transformação que parta do ato, que mobilize saberes e práxis para um autodesenvolvimento. É nesse contexto que são criados os atos de currículo e os dispositivos dessa pesquisa. Ao entendermos o cenário da cidade enquanto espaço de saberes, multirreferencial, integrada ao ciberespaço, os atos de currículo serviram para mobilizar experiências formadoras que se apropriassem desse contexto ubíquo para que emergissem processos de *aprendizagem in situ*. Para Josso (2004) se constitui como experiência formadora:

É uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSE, 2004, p. 39)

Essa pluralidade de registros nesta pesquisa existe exatamente por ser uma abordagem interpretativa das significações que emergem dessas experiências. Trazemos durante o texto da dissertação as narrativas não apenas para exemplificar o que estamos dizendo, mas porque servem como “material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem” (Josso, 2004, p. 38). Para conseguir compreender essas narrativas é necessário desenvolver uma escuta sensível e, então, extrair a significação das narrativas compartilhadas afim de construir uma história de/em formação (Barbier, 2007).

Assim, a construção deste trabalho se deu durante o caminhar dele; junto aos praticantes culturais, com a relação estabelecida entre o grupo, durante as atividades de campo e ao longo da pesquisa. Com isso, os atos de currículo se deram a partir de uma relação não apenas intramuros da universidade, mas sim *dentrofora* dela. Seja durante os trabalhos de campo, onde fisicamente saímos dos muros, seja quando percorremos a própria universidade usufruindo de outros espaços senão o da sala de aula, seja, inclusive, dentro dos ambientes online, através de softwares ou sites sociais, como o *WhatsApp*, *Instagram* e o *Facebook*, e

também a partir de pesquisas no *Google*, visto que estamos dentro de um contexto ciber. Toda essa construção foi documentada, organizada *dentrofora* dos *espaçotempos* do cotidiano. Principalmente em plataformas online, por meio de aplicativos de gravação de áudio, e também nas estruturas físicas de anotação, os bons e velhos caderninhos, as narrativas foram se construindo e materializando durante o caminhar da pesquisa.

Enquanto pesquisadora, para construir esse ambiente de pesquisa-formação, precisei pensar nas “três atitudes interiores indispensáveis” dessa dinâmica citadas por Josso (2004, p. 51):

1. Primeiro precisei me abrir para as subjetividades do campo. Cada um na turma tinha uma realidade, uma forma de pensar, uma forma de concordar ou não com as atividades propostas. Tive que ter sensibilidade para entender o contexto no qual me inseria para, então, propor as atividades de campo.

2. A segunda atitude foi sobre o espírito explorador. A proposta de sair, de se mobilizar, de usar as dinâmicas da mobilidade inerentes da sociedade atual para conhecer o novo foi uma constante durante esse processo formativo. Começando pelo meu processo pessoal. Me inseri em uma forma de fazer ciência diferente do que estava acostumada. Não posso negar, nasci sob a marca da modernidade e por mais que não queira encontrar-me repleta de modos de pensar que estão marcados pela lógica moderna. Mesmo assim caminho, e nesse caminhar sinto necessidade de justificar a minha escolha a partir do que entendo como uma incompletude, um vácuo deixado pela modernidade.

3. Já a terceira atitude vem da própria proposta do trabalho. Escrever um trabalho de mestrado, se formar durante ele, tentar entender as dinâmicas do fenômeno complexo que é a Educação é, por si só, uma procura por uma sabedoria de vida. Ao escrever esse texto, ter a possibilidade de me inserir nele e tecer comentários como esse, para mim é inédito.

Para além de mim, do meu processo de autoformação, o espírito explorador também teve que ser inserido em cada um dos praticantes da pesquisa. Ao buscarmos nessa pesquisa experimentar a mobilidade dentro do contexto educativo, com os dispositivos criados, reivindicamos o espírito explorador de todos que participaram disto.

Josso (2004, p. 51) ainda comenta sobre as três modalidades de elaboração da experiência. A primeira é a partir da vivência de situações que se tornam significativas, mas que não foram intencionalmente provocadas. A segunda se trata das vivências que foram provocadas pelo próprio praticante cultural para construção de experiências. A terceira modalidade se trata de pensar sobre as experiências, tanto as planejadas, quanto as não

planejadas. A partir dessa terceira modalidade é quando estabelecemos novas relações e significados que fazem parte dos “contextos dos referenciais socioculturais formalizados”.

Sobre esta terceira Josso (2004, p. 51) diz o seguinte:

Os contextos nos quais vivemos as experiências são contextos de interações e de transações conosco, com os outros, com o ambiente natural ou com as coisas, portanto, mais localizados; enquanto que os contextos de pensar as experiências, ao coloca-las em relação a outras experiências de nossa vida, aparecendo outras significações que estabelecem novas relações e novos significados, fazem parte dos contextos dos referenciais socioculturais formalizados (as artes, as ciências ou as mitologias), portanto, mais gerais. São esses contextos que nos servem de interpretação, de enquadramento interpretativo.

As experiências, portanto, são localizadas, vinculadas com as interações e contextos de um local. Em um dos atos de currículo criados, a turma concordou em visitar o Slam Roberto Silveira, na praça de mesmo nome em Duque de Caxias. Este espaço é referência de situações experienciadas por quase todos os praticantes da pesquisa. A maioria das experiências citadas remetem ao medo, como é o caso da Márcia. Ela, durante as aulas de construção do trabalho de campo do Slam, comentou o quanto aquele espaço trazia memórias ruins e como evitava. Ela sofreu um assalto com formato de mini sequestro enquanto passava naquele local; um homem a abraçou, como se fosse um namorado, e fez ela caminhar até quase a entrada da favela e, só próximo a ela, pediu os pertences e a liberou. Com isso, com a experiência dela, para aquele espaço, foi produzida a partir da vivência da situação, porém marcou profundamente visto que houve a criação de significados para ela.

Assim, a formação ocorre a partir das experiências, não podendo se constituir sem ela (Larrosa, 2011). Desta forma, esta pesquisa-formação é conduzida a partir de dispositivos e atos de currículo. Entender que vivemos um fenômeno complexo, ubíquo, cibercultural, não diminui a aventura que é o percorrer da pesquisa. Mais que isso, concordando com Macedo (2009) a pesquisa é uma aventura pensada, implicada, historicamente situada e palco de criações que visa provocar alterações, inacabamentos a partir dos argumentos criados e iremos percorrê-la no desenvolver deste texto.

1.2 Os Praticantes da Pesquisa: O que essas professoras têm a nos contar?

O campo desta pesquisa foi à disciplina A Escola como Espaço Político Pedagógico III (EEPP III), do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ). Como já dito, é uma disciplina que aborda discussões sobre o currículo escolar.

A disciplina foi ministrada pela Professora Rosemary dos Santos, orientadora desta pesquisa de dissertação, eu e a Mestranda Lucia que faz parte, junto comigo, do Grupo de Pesquisa *EduCiber*. Ela é bibliotecária da UERJ e possui pesquisa sobre a leitura na *Cibercultura*. Com isso, nós três dividimos a experiência de docência da turma.

A duração do campo foi de um período da universidade, ou seja, em torno de seis meses. Nele caminhamos juntos com as alunas pelo processo formativo da disciplina desenvolvendo atos de currículos e acionando dispositivos que são abordados posteriormente.

Neste ambiente de aprendizagens cotidianas, e, a partir da pluralidade de ideias e práticas diversas narrativas surgiram, desde conversas informais, até entrevistas ou conversas pelas redes sociais (*WhatsApp, Instagram ou Facebook*). Também emergem a partir do encontro cotidiano pelos diversos *espaçostempos* da universidade, dentro de sala ou fora dela. Para Streck e Gustsack (2014) as narrativas dizem a respeito do modo que os humanos experimentam o mundo. Desta forma, cabe referenciar novamente a importância da multirreferencialidade neste trabalho. É a partir desta abordagem que conseguimos compreender a experiência formativa que emerge de ambientes de formação, dos dispositivos, da rede criada, fazendo uma interlocução destes saberes plurais (Ardoino, 1998).

Com isso, apresento as praticantes da pesquisa: Denise, Isabella, Isis, Isadora e Vanessa⁵. Foi delas que tomei emprestado as narrativas, tentando entender sua formação e o olhar que tiveram sobre suas práticas. Por isso fui buscar suas criações cotidianas e procuro, por meio delas uma aproximação daquilo que é tecido de forma complexa e criativa sem a pretensão de desvelar verdades únicas e definitivas.

A escolha delas dentre as alunas que participaram da disciplina se deu devido à profundidade de suas colocações e da afinidade e interesse com a proposta e participação na pesquisa. Essa proposta foi feita para turma toda da pedagogia, porém, para fins dessa pesquisa, e para não se estender de forma infinita nas múltiplas potencialidades do cotidiano,

⁵ As praticantes culturais da pesquisa autorizaram, por meio de um termo, o uso de seus nomes e imagens.

essas foram as praticantes que deram voz, por fim, a pesquisa. Cada uma contribuiu de forma singular e importante para ela, algumas com muitas falas e outras com menos, porém que tiveram impacto tão grande que foi importante destacar. Assim, a pesquisa se dá numa expectativa de poder trazer algumas evidências das diversas redes de *aprenderensinar* que vêm sendo tecidas nos espaçostempos da universidade pública, procurando compreender seus processos de formação e os usos cotidianos que fazem dos objetos culturais que as cerca.

Figura 4: Os Praticantes da Pesquisa.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Cada uma com uma história de vida, e uma delas ainda iniciando sua vida. De cada delas falarei mais um pouco para contextualizar ao leitor quem são estas mulheres. A expressão praticante cultural será utilizada para referenciar os estudantes, porque compreendemos que não podemos restringir a participação dos mesmos com a pesquisa, pensando em uma participação colaborativa e com o outro.

Por ordem alfabética, primeiro trago Denise que é uma senhora que foi criada pela família do pai, por suas tias especificamente. Como a mesma diz, foi criada em um ambiente de muita cultura, no Largo do Machado, e que, apesar do pouco dinheiro e da época da ditadura, cresceu em volta de todas as experiências culturais que lhe eram possíveis. Tem dois filhos, uma que mora em São Paulo e outro que mora com ela em Irajá. Hoje é professora de ensino básico da Escola para alunos especiais de São João de Meriti e começou a fazer pedagogia por causa da experiência da faculdade. Por isto, atualmente, faz a triangulação entre casa, trabalho e faculdade, para isso se movendo entre três municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro.

Durante o trabalho de campo foi a aluna que deu diversas sugestões sobre locais e atividades para serem feitas fora da sala de aula. Participou do campo no centro do Rio e

compartilhou diversas narrativas de história e de vida. Além disso, demonstra através de registros fotográficos todo seu caminhar pelas cidades.

"Achei riquíssimo. Se apropriar de um espaço nosso. Eu andava porque era o cotidiano, mas não tinha noção da história. Eu frequentava as igrejas, as artes sacras. Embora eu tivesse ali e visse os prédios, mas não tinha curiosidade para saber a história. Quando eu fui gostei porque desperta conhecer o local, a cidade. O salário é pouco, filhos, casamento, e o ano vai passando e culturalmente você fica analfabeto. Agora não temos acesso, ou quando temos, não temos oportunidade por falta de conhecimento."

Denise - Aluna

Isabella é filha de mãe costureira e tem dois irmãos mais velhos e um mais novo. Fez formação de professores durante o ensino médio e hoje já trabalha em escolas particulares na área. Foi completamente ativa na disciplina, dando a ideia de irmos ao Slam e ajudando neste processo formativo, principalmente no convencimento da turma para experimentar algo novo, junto com a Isis. Construiu narrativas em todos os *espaçostempos* da pesquisa, inclusive inovando ao fazer o portfólio, método avaliativo da disciplina, como uma página do Instagram.

Hoje, na faculdade, batalha para a FEBF ganhar espaço e reconhecimento pela própria baixada e reivindica⁶ isto. Além disto, está nos processos finais da graduação e ressignificando toda sua experiência formativa. Considera que a disciplina EEPP III a ajudou a abrir os horizontes da educação.

"Eu estou vendo possibilidades dentro da faculdade que estão surgindo agora, ressignificando certas pessoas e está sendo muito importante. A disciplina está me abrindo horizontes dentro da universidade. Estudar outras coisas, possibilidade de pesquisa, que achava que era distante da minha realidade, mas que agora eu acho que dá para fazer."

Isabella - Aluna

Isis e Isadora são uma dupla de mãe e filha, que participaram de todo o processo formativo da disciplina. A presença de Isadora nas aulas se deu porque a mãe não tinha com quem deixar ela para ir para a faculdade. Como a FEBF não possui creche para os filhos dos alunos, a tática utilizada pela Isis foi de levar a filha para assistir as aulas. Apesar de acontecer por uma necessidade, essa interação de mãe e filha em ambiente acadêmico, se torna interessante, tanto para a criança, quanto para a mãe, visto que os processos formativos se dão a partir dessa interação.

⁶ A aluna utilizou o *Instagram* para elaborar o seu diário de aula, descrevendo as atividades elaboradas a partir da sua vida na FEBF, durante a disciplina e após ela. Além disto, busca ocupar espaços para além dos muros da faculdade, como o próprio Slam, e divulgar os trabalhos que lá ocorrem e também, durante as aulas que administra, utiliza e referencia as práticas que emergem durante a faculdade.

Isis, a mãe, está no 4º período e vem uma família de professores, porém trabalha há mais de 10 anos como secretária executiva, sendo formada nesta área. Foi apenas quando teve um vazio na profissão que resolveu ir para área da educação e hoje se encontra apaixonada, segundo às irmãs, apaixonada pela fantasia da educação. É uma aluna aplicada que sempre busca sair da própria zona de conforto e experimentar tudo que a universidade pode oferecer. Quer seguir pela área da educação que estuda a formação dos professores.

“Estudando pela pedagogia consegui me encontrar. Minhas irmãs falam para mim que estou muito apaixonada pela fantasia. Com a bagagem que já tenho e com meu olhar mais maduro eu vejo que as teorias todas que hoje consigo estudar e os autores que consigo conhecer por meio das professoras por meio das disciplinas eu tenho que os trazes para um viés aonde na minha posição como pedagoga eu possa ajudar a essas professoras a serem mais atuantes dentro de sala de aula.”

Isis - Aluna

Isadora é a filha da Isis, tem 10 anos e está no 5º ano do ensino fundamental. Sim, durante a disciplina tivemos a presença ilustre de uma criança que contribuiu com sua visão durante toda ela. Uma aluna aplicada, que interage nas aulas e, apesar de afirmar que nem sempre presta atenção, contribuiu muito durante toda disciplina. Participou junto com a mãe tanto do Slam, onde levou, inclusive, um poema para recitar lá. Foi também ao trabalho de campo no centro do Rio e participou bastante durante as atividades dentro e fora da sala de aula. Ambas, juntas com a Isabela, foram as que ficaram até o final dos trabalhos de campo, sendo as últimas a ir embora.

“Vou com a mãe nas aulas da faculdade. Em algumas não presto muita atenção. Na minoria, minoria, está? Eu participo das aulas, interajo. É bem legal quando tem aulas interativas, queria que tivesse mais. Gostei muito do passeio de campo. Foi uma das minhas melhores aulas da faculdade. Já sou praticamente uma aluna na escola e fico feliz de participar de muitas aulas. Conheço novas pessoas e aprendo novas coisas. Algumas vezes até ensino algumas coisas que alguém não sabe e aí eu falo. É legal e aprendo bastante. Não entendo muita coisa e quando não entendo tento perguntar para alguém. É diferente. Para mim é muito diferente. É legal participar das aulas.”

Isadora - Aluna

Vanessa é de uma família de professores, porém no primeiro vestibular tentou para Engenharia Ambiental. Não ingressou na faculdade e começou a trabalhar com vendas, foi durante um trabalho em um curso de inglês que teve a vontade de entrar para área da educação devido ao seu interesse em ajudar pessoas. Apesar de adorar a faculdade e se interessar pelos temas, não conseguia se ver como professora até este período em que teve disciplinas que a ajudaram a ter esta vontade.

No campo foi uma aluna exemplar e participativa, trazendo sempre sugestões e narrativas para as dinâmicas:

“Foi às disciplinas que me fizeram ganhar um novo olhar. A EEPPIII realmente mostra a escola para gente. A gente estuda a teoria, teve a prática. Apesar de não estar na escola, eu me vi dentro da escola e atuando. E me identifiquei muito. A docência então tem me chamado atenção e tenho aberto o olhar para docência pela experiência da disciplina. E essa EEPP III em especial, por trazer algo tão amplo. Eu costumo me dedicar as coisas que faço e eu escolhi atuar na área de humanas é para fazer algo pelo outro.”

Vanessa - Aluna

Assim, procuro neste espaço dialogar com as praticantes que se encontram nos *espaçostempos* da universidade, da cidade, da escola, do *ciberespaço* na crença de que é no campo da experiência que se dá o entrelaçamento *práctateoriaprática* e que o diálogo nesse campo, pode trazer um enriquecimento para as pesquisas na área educacional, fazendo um movimento diferente do que está posto, de forma a enriquecer, complementar os conhecimentos produzidos, mas não de opor ou dicotomizar. Procuro, portanto, construir esse trabalho através da percepção de que histórias de vida e de formação profissional de praticantes são importantes para o melhor entendimento do que acontece nas escolas e nas tantas salas de aula das escolas brasileiras.

1.3 Os Dispositivos da Pesquisa: os meios materiais e intelectuais do pesquisador

Ao pensarmos a partir da *práctateoriaprática* a presente pesquisa já se inicia a partir da relação com o campo. Isso significa que desde o começo a pesquisa teve relação com os sujeitos que dão voz e a criam. Dessa forma, ao estarmos fazendo uma pesquisa-formação com intenção de proporcionar experiências formadoras dispositivos foram criados a fim de que emergissem narrativas, sentimentos, ações, itinerâncias formativas dos sujeitos e com eles.

Utilizamos este conceito de dispositivos de pesquisa a partir Ardoino (1998, p. 203) “[...] concordando ser um instrumento que dê conta de entender as singularidades e pluralidades da complexidade que emerge do processo de pesquisa”. Utilizamos os dispositivos por entendermos que na pesquisa emerge complexidade e subjetividade e, com isto, nos distanciamos das técnicas de pesquisa propostas pela ciência moderna.

Para Santos R, (2015, p. 28), a utilização dos dispositivos:

[...] se configura como um processo de autorização que o pesquisador cria para produzir novos conhecimentos. Ele decide o caminhar de sua pesquisa. É esse caminhar que vai estabelecer as necessidades de formular outros instrumentos, outros artefatos, e, assim, ao criá-los, ele também se forma, pois, alguns dispositivos emergem do próprio campo na relação com os praticantes durante o ato de pesquisar.

Assim, a criação de dispositivos não exclui as subjetividades que emergem, mas sim as utiliza, através das narrativas dos praticantes, para compreender o objeto em estudo. Essa forma de entender a pesquisa converge com Macedo (2009) que compara a pesquisa a uma experiência de aventura pensada e implicada, pois se constrói através de argumentos, de relações.

Nesse processo de aventura pensada e implicada, compreendemos então o conceito de dispositivo como uma condição de formar e se formar na e pela pesquisa. Não se trata apenas de uma técnica utilizada para a pesquisa, mas sim, é pesquisar em formação, em relação. Josso (2004) entende o dispositivo como uma possibilidade de reflexão, dando sentido a sua qualificação e questionamento. Com isso:

Um dispositivo de pesquisa e formação nada mais é do que uma política de sentidos à disposição das proposições da pesquisa, das vivências, representações, imaginários, histórias e cotidianos inter-relacionados e contextualizados socialmente. (SANTOS, R. 2015, p. 29)

Assim, concordando com Santos, R. (2015) que ao criarmos dispositivos ou sermos convidados por nossos praticantes a adentrar seus dispositivos são criadas ambiências formativas a partir dessas experiências. Para a autora:

Uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explícita e reinventa seu processo de formação (SANTOS, R. 2015, p. 40)

Cabe ressaltar que estes dispositivos buscam ser instrumentos para entender o que emerge da complexidade do campo e são através deles que a relação com os praticantes ocorre. Deles também emergem os atos de currículo, visto que, dentro da pesquisa-formação, não utilizamos os alunos para a pesquisa, mas comprometemos à uma ação de intencionalidade de pesquisa que também é prática pedagógica, curricular. Para isso foram acionadas conversas e caminhares nos diferentes espaços formativos.

Destes *espaçostempos* híbridos emergiram então alguns dispositivos:

- Conversas ⁷com os praticantes da pesquisa em Rodas de conversas durante as aulas e trabalhos de campo
- Conversas no grupo criado no *WhatsApp* para a disciplina;
- Conversas no grupo criado no *Facebook* para a disciplina.
- A ida ao Slam Roberto Silveira
- O Flanar Ubíquo pelo Centro do Rio de Janeiro
- A criação e organização das memórias de Aula;

Este último foi acionado pela professora da turma e orientadora desta pesquisa a Prof.^a Dr.^a Rosemary dos Santos, porém produziu narrativas sobre e com a pesquisa. Nos subcapítulos seguintes explanarei um pouco mais sobre eles dividindo em dois tópicos para fins de organização. O primeiro trata dos dispositivos de conversas nos diferentes espaços formativos e os movimentos da pesquisa e o segundo traz as narrativas das ações dentro e fora dos muros universitários. Narrarei os dispositivos, seus objetivos e criações de forma a caminharmos juntos nesse processo de ciberpesquisa-formação.

1.3.1 As Conversas com Praticantes nos diferentes espaços formativos e os movimentos da pesquisa

Durante o caminhar deste trabalho, narrativas foram tecidas pelos praticantes culturais e serviram para compreender os processos de formação que se deram neste trajeto. Para compreender e conseguir perceber as narrativas foi necessário estarmos implicados com a pesquisa e, a partir disso, seus movimentos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2008).

Para entendermos o cotidiano como ambiente formativo e para assimilar as narrativas que emergem dele precisamos nos movimentar conforme sugere Alves (2008). Precisamos nos despir das amarras da ciência positivista e fazer uma forma outra de fazer ciência. Por esta escolha epistemológica a utilização do termo “conversa” e não entrevista, pois não extraímos informações, como em uma entrevista, mas sim dialogamos e aprendemos juntos a partir de uma conversa. Mais que isso, ao conversarmos com Alves (2008), assimilamos que para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos acontecer, precisamos estar imersas nos processos e

⁷ A utilização do termo “conversa” e não “entrevista” ocorre a partir de uma escolha metodológica e concorda com Alves (2003) e será melhor explanado neste capítulo.

ações. Através da conversa isso se torna mais possível e não cria barreiras para o fluir e caminhar da pesquisa. E sobre este fluir, este flunar, também tratamos dos movimentos da pesquisa.

Sendo retrabalhado pela autora em 2019, pensar nos movimentos da pesquisa nos/dos/com os cotidianos são fundamentais para o construir dela. Começamos com a necessidade de ter o “sentimento do mundo” ao nos enveredarmos no campo de pesquisa. Nele nos encontramos em situações complexas e distintas e, com isso, precisamos viver e estarmos atentas, imersas, com todos os sentidos e empatia, ou seja, viver a pesquisa e estar atenta as “artes de fazer” que emergem dela.

Para isso, e continuando esse diálogo precisamos “Ir sempre além do já sabido” (ANDRADE, et. Al., 2019, p.14). Neste ponto a autora reitera a importância de nos despir das limitações criadas pelo que já havíamos construído antes e, com isso, assimilarmos tudo que acontece no campo. Ir para além do conhecimento acadêmico, hegemônico, para entender os “*conhecimentossignificações* que emergem a partir do *fazerpensar* dos *praticantespensantes*.”

Para construirmos algo novo, para entendermos as narrativas, precisamos também “criar nossos “personagens conceituais”. Diferente do que anteriormente tinha escrito com “beber de todas as fontes”, Alves (2019) afirma que não se trata de descobrir fontes, mas sim de fazer dos *praticantespensantes* da pesquisa nossos personagens conceituais, pois são eles, através das conversas, que nos ajudam no caminhar e compreensão da pesquisa. Este movimento está relacionado à complexidade de Morin (2010), ou seja, precisamos ampliar as fontes de nossa pesquisa e aprendermos a lidar com essa diversidade.

Articulamos nessa pesquisa o “criar nossos “personagens conceituais” a partir da abordagem multirreferencial. Com esta abordagem, temos a possibilidade de olhar de forma plural para as invenções do cotidiano. As narrativas, portanto, são uma forma de aproximar e compreender o cotidiano construído a partir dos atos de currículo na disciplina de EEPP III.

Esses movimentos da pesquisa de Alves (2019) e a pesquisa nos/dos/cotidianos em uma perspectiva multirreferencial faz com que tenhamos sensibilidade para entendermos os percursos afetivos construídos durante a pesquisa. Mais que isso, são nesses percursos que ocorrem a formação e, por causa deles, as narrativas. Elas, segundo Josso (2004, p. 38) “servem de material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. Com isso, elas se revelam não só como expressões, relatos, dos atos de currículo ocorridos, mas sim é a narração de uma história. Para Alves (2008):

É preciso, pois, que eu incorpore a ideia que ao narrar uma história, eu a faço e sou um narrador praticante ao traçar/trançar as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até mim, neles inserindo, sempre, o fio do meu modo de

contar. Exerço, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Busco acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato da pertinência do que é científico. (ALVES, 2008, p.33)

Elas são, portanto, não a resposta às questões que emergem do campo, da pesquisa, do trabalho. A partir da abordagem multirreferencial elas são um elemento para compreender essa complexidade a partir da constante interrogação sobre o que está sendo criado com os atos de currículo, como afirma Ardoino (1998):

A multirreferencialidade não quer, a partir daí, absolutamente, fornece uma “resposta” à complexidade constatada com a qual permanece intimamente ligada, ou tornar sua leitura dirigida, por assim dizer, mas constitui muito mais o apelo deliberado através da pluralidade de olhares e de linguagens, reconhecidos como necessários à compreensão dessa suposta complexidade (emprestada ao objeto), de um questionamento epistemológico, atualmente imprescindível nessas áreas, antecessor de toda operacionalização de métodos e dispositivos. (ARDOINO, 1998, p. 41)

Assim, compreendemos nossa pesquisa a partir da metodologia da ciberpesquisa-formação multirreferencial com os cotidianos. Desta forma, os dispositivos que levaram as conversas foram às rodas de conversa durante as aulas e trabalhos de campo e em todos os *espaçostempos*. Nestas rodas de conversa incentivávamos a todos a dialogar e pensar junto sobre o conteúdo, que estava sendo discutido naquele momento sobre os assuntos que pairavam o cotidiano, como o caso de chuvas torrenciais, eleição de conselho tutelar nas cidades, etc. Além disto, foi durante as rodas de conversa dentrofora das aulas que as percepções sobre os atos de currículo emergiram e puderam ser compartilhadas com mais gente, inclusive àquelas que não puderam participar. Assim, com essas conversas que trouxeram discussões curriculares, críticas, dialógicas, concordamos com Freire (1983, p.46) quando afirma que “não há que considerar perdido o tempo de diálogo, que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da sua transformação”.

As narrativas, portanto, tão importantes para esta pesquisa, surgiram no percorrer dela, no caminhar de construção da pesquisa. Surgiram em seu cotidiano e a partir do diálogo e dos espaços multirreferenciais de aprendizagem (Santos, E. 2005). Estes espaços ocorrem onde há ensino e aprendizagem, onde os praticantes tecem autorias e tem autonomia para compreender sua participação na sociedade. São a partir das narrativas que interpretações dos praticantes são apresentadas e, a partir de Macedo (2000, p.207), isso se configura como conhecimento enriquecido pelo ato reflexivo de questionar a relação dialógica teoria/empíria “que tende a vivificar, a vitalizar o conhecimento” e servem para ativar as emoções, pensamentos e revelar

as interpretações que emergiram do campo e das experiências trazidas na pesquisa a partir da expressão dos praticantes culturais.

Figura 5: Foto tirada da roda de conversa durante uma das aulas.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Outro ponto importante de salientar na itinerância da disciplina foi a utilização das redes sociais, em especial o *Facebook* e o *WhatsApp*, para desenvolver esses espaços de conversa. Tais dispositivos em rede foram essenciais para construirmos significação para estes trabalhos de campo, pois foi principalmente lá que se desenvolveram as discussões sobre o que aconteceu durante os trabalhos. Além disto, foi um espaço que democratizou as narrativas sobre os campos, com a criação destas por aqueles que foram nos trabalhos de campo. Assim, mesmo quem não pode ter a experiência, participou de um processo formativo coletivo a partir da criação destas narrativas.

Além, da democratização do diálogo para aqueles que não puderam estar nas atividades, a utilização do *Facebook* também possibilitou àqueles com celular menos “potentes” acompanharem a disciplina. Cada celular possui uma especificação técnica com mais ou menos memória interna. Com o compartilhar das informações, incluindo as fotos e vídeos criados, muitas das alunas relataram que estavam ficando sem espaço no celular. Por essa forma, de evitar problemas e proporcionar a melhor convivência de todos no *ciberespaço*, a solução foi colocar todas as fotos no grupo do *Facebook* se tornando o “banco de dados” da disciplina, bem como espaço para diálogo e comentários.

Figura 6: Prints de telas do Grupo do *Facebook* e do *WhatsApp*, respectivamente.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Também utilizamos na pesquisa o dispositivo das memórias de aula desenvolvidas pelas alunas, acionado pela professora Rosemary Santos como método avaliativo da disciplina. Ele se baseia nos diários de pesquisa de Barbosa (2010) e visa organizar as memórias que emergiram durante o processo formativo da disciplina. O autor, a partir das noções de Borba (2001), comenta sobre:

Escrever no dia a dia, como num diário, os pequenos fatos organizados em torno de um vivido, dentro de uma instituição: seu trabalho, sua conjugalidade, sua relação com uma criança, com uma pesquisa e consigo mesmo, etc. Não menos que três ou quatro dias por semana, anotar um fato marcante, um encontro, uma reflexão, uma leitura, um conflito, um estudo, etc.... Ele é mais do que um diário íntimo, pois nele você expressa, conta sua relação com uma instituição ou várias. É aconselhável batê-lo à máquina (ou digitá-lo). E, também, fazê-lo circular num círculo restrito de pessoas, amigos, etc. Nesta técnica nós temos a dimensão pedagógica. Pode haver também uma troca interindividual desses escritos, e isso cria relações extremamente fortes. É um dispositivo e um processo. Se formar não é instruir.... É primeiro refletir, é pensar uma experiência vivida (BORBA, 2001, p.28 apud BARBOSA, 2010, p. 54)

Com isso, com essas memórias foram registradas narrativas que emergiram do campo e dos atos de currículo criados durante as aulas da disciplina de EEPP III. Esse dispositivo foi fundamental para entendermos os processos de formação através do processo autoral dos praticantes culturais. Devido ao seu formato, com ele não vemos apenas os conteúdos

passados durante a disciplina, mas também as percepções e sentimentos gerados a partir das atividades.

Cabe ressaltar que as memórias de aula possuíam um formato aberto, ou seja, poderia ser apresentado das mais diversas formas. Cada aluna poderia criar a partir da sua inventividade, o que nos remete as noções de uso e das maneiras de fazer de Certeau (2009) e de etnométodos de Macedo (2009) que são os “modos, jeitos de compreender e resolver interativamente as questões da vida, para todos os fins práticos” (Macedo, 2009, p.156).

Assim, as memórias de aula se tornaram uma boa fonte de apresentação destes etnométodos e um dos exemplos foi a tática criada pela aluna Isabella para fazer seu trabalho final. Ela utilizou o *Instagram* para fazer um diário comentando cada uma das aulas e tecendo as próprias narrativas. Com isso, a partir da inventividade do praticante cultural, ela deu um uso novo para um dispositivo cotidiano da *cibercultura*. Ela não se limitou dentro do contexto comum do uso da plataforma e forneceu um novo uso a partir da sua necessidade.

Figura 7: *Print* tirado do Instagram LivroseAulas, apresentação das memórias de aula da aluna Isabella.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

As conversas com os praticantes, portanto, foram essenciais para o construir desta pesquisa. Foi através delas que conseguimos narrativas que deram uma razão de ser a ele. Durante o texto, as apresentações das narrativas se dão seguindo a forma de criação dela. Foram apresentados textos extraídos das conversas, *prints* das conversas nos espaçostempos do *ciberespaço* e fotografias que marcam nossa pesquisa-formação através de imagens, sendo

fundamentais para tudo que foi construído nesta pesquisa e, também, na formação desta pesquisadora que, muito humildemente, tenta escrever com.

1.3.2 A articulação entre Cidade e Ciberespaço na prática e os dispositivos enquanto atos de Currículo

Através da relação com os praticantes da pesquisa, ouvimos suas narrativas colocando em interlocução. Entendemos que suas narrativas carregam saberes que podem dialogar com todos. Alves (2008) reitera a necessidade de diálogo com os praticantes culturais nas mais diversas redes educativas e de comunicação. Para Macedo (2013) são nessas conversas em coletivo que emergem as referências de formação que criam os etnométodos; estes se ligam com as maneiras de fazer de Certeau (2009).

Compreendemos a formação como experiencial e concordamos com Macedo (2011, p. 64-65) que afirma que ela “não se explica, se compreende, porquanto emerge como experiência única de um Ser em aprendizagem”. Para nós, portanto, a formação vem da produção de histórias e percursos afetivos.

Em nossa *ciberpesquisa*-formação buscamos, em uma perspectiva multirreferencial com os cotidianos, criar dispositivos a partir dos usos da cidade e do *ciberespaço* que são também os atos de currículos da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa-formação, os dispositivos acionados possuem intencionalidade curricular e, portanto, se configuram como atos de currículo. Estes foram fundamentais para esta pesquisa porque através deles possibilitamos uma pesquisa-formação experienciada, imersa na interface existente entre a Cidade e o *ciberespaço*.

Desta forma, concordamos com Macedo (2010, 2013) ao entender o conceito de atos de currículo intimamente ligado as questões do currículo. O autor o vê como uma posição política e, a partir disto, todos os atores são curriculantes, ou seja, todos atribuem sentidos a ele. Para que este ambiente curricular seja de fato político há necessidade de que estes atores sejam ouvidos e compreendidos. Por isto, reiteramos a necessidade do diálogo, da troca, da construção em conjunto, dos nossos atos de currículo. Para o autor:

Se queremos compreender os processos pelos quais as pessoas constroem cotidianamente currículos, seus sentidos e significados, sejam essas pessoas técnicos, professores, gestores, coordenadores, estudantes, pais, líderes comunitários, entre outros atores sociais e institucionais, temos que ir,

compreensivamente, ao encontro dos atos de currículo, suas realizações, seus motivos, suas crenças, seus pontos de vista e justificativas (MACEDO, 2013, p.429).

Assim, a partir da ambiência formativa desta pesquisa, ou seja, “das situações de aprendizagem cocriadas nos espaçostempos híbridos em que se articulam os ambientes físicos e digitais”, propomos a criação de dispositivos que geraram atos de currículos feito *dentrofora* da universidade (SANTOS, 2015, p. 38).

Concordarmos com Alves (2008) ao entendermos que o processo de formação ocorre a partir dos conhecimentos construídos dentro e fora da escola, não devendo tais termos serem separados. Da mesma forma, ao proporcionarmos experiências imersas da/na/com a cidade da *cibercultura*, devemos utilizar o termo *espaçostempos*, pois há uma perda de sentidos e valores caso pensássemos de forma separada os espaços aqui referenciados.

Percorremos os espaços *dentrofora* do ambiente da faculdade integrando aos dispositivos em rede através do uso do celular, com os aplicativos em rede e de comunicação, como *Facebook*, *WhatsApp*, *BikeRio*, *Grin* e *Google Lens*. Os dispositivos propostos, então, foram a partir das relações estabelecidas dessas itinerâncias. Em sala de aula e nos ambientes em rede foram discutidos os atos e construídos juntos; são eles: a ida ao Slam Roberto Silveira e o Flanar ubíquo pelo Centro da Cidade do Rio de Janeiro.

Ambos os atos foram desenvolvidos e pensados junto com a turma, desde o dia para a ida, os trajetos percorridos e o próprio ato em si. É importante destacar que essa interação não se deu, conforme já dito, apenas durante as aulas ou durante o trabalho de campo, mas sim em todo o contexto da disciplina. Seja em conversas presenciais ou *online*, pensamos todos os movimentos que fizemos e os discutimos. Nos imbricamos nessa relação *cidadeciberespaço* e nos utilizamos dos dispositivos da cibercultura em todos os momentos, ora para conversarmos e discutimos os pontos trazidos em aula, ora para pesquisarmos, tirar fotos, e fazer qualquer ação decorrente dessa interatividade.

Pensando que estamos em um movimento de *prácticateoriaprática*, durante as aulas foram apresentados e discutidos textos teóricos que basearam a prática do trabalho de campo entendendo-a como atividade formativa. Fizemos um percurso, um caminhar, teórico, no mesmo passo em que transitávamos pela cidade e *ciberespaço*. Caminhamos juntos, dialogamos sobre as intenções dos trabalhos de campo, bem como para a criação de seus roteiros e datas. Mais que isso, flanamos ubiquamente, ou seja, nos integramos com o espaço tendo uma percepção aberta ao que emerge dele, sendo cooptados e cooptando tudo que acontece naquele caminhar a partir dos *hiperlinks* gerados dos sentimentos, prazeres, saberes e ações da articulação da cidade com o *ciberespaço*.

Para fazermos este diálogo e caminhar utilizamos na disciplina três textos com objetivo de que refletíssemos. Essa reflexão surgia a partir da prática teórica e, portanto, cada texto foi disparador de atividades elaboradas durante as aulas.

O primeiro texto utilizado foi “*Questões Epistemológicas do ‘uso’ cotidiano das tecnologias*” de Alves (2004) que dialoga com Certeau (1994) sobre as maneiras de fazer dos praticantes, além de abordar o uso das tecnologias e das interferências que os mesmos fazem no uso de artefatos culturais múltiplos para além do consumo.

A partir deste texto elaboramos discussões sobre as formas de se aprender e a importância das brincadeiras no processo formativo. Assim a turma foi dividida em grupos para cada um levar uma brincadeira para a aula e apresentá-la brincando.

Figura 8: Foto tirada durante a aula sobre o papel das brincadeiras na formação.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Apresentamos também o texto “*Cultura da Mobilidade*” de Lemos (2009) que foi importante durante todo o processo de criação dos trabalhos de campo e durante eles. A partir dele apresentamos as dimensões da mobilidade, e discutimos seus impactos na formação. Também apresentamos os conceitos de flunar e de ciberflunar como forma de caminhar e observar os espaços, que muito foram utilizados durante os trabalhos de campo e serão explorados com maior profundidade nos capítulos seguintes.

Também fizemos, a partir deste texto, uma atividade que tratava da valorização do espaço público. Nesta atividade os alunos deveriam fazer uma propaganda para uma escola. Foram quatro grupos onde cada um utilizou uma tecnologia própria para fazer a propaganda exaltando a importância da escola.

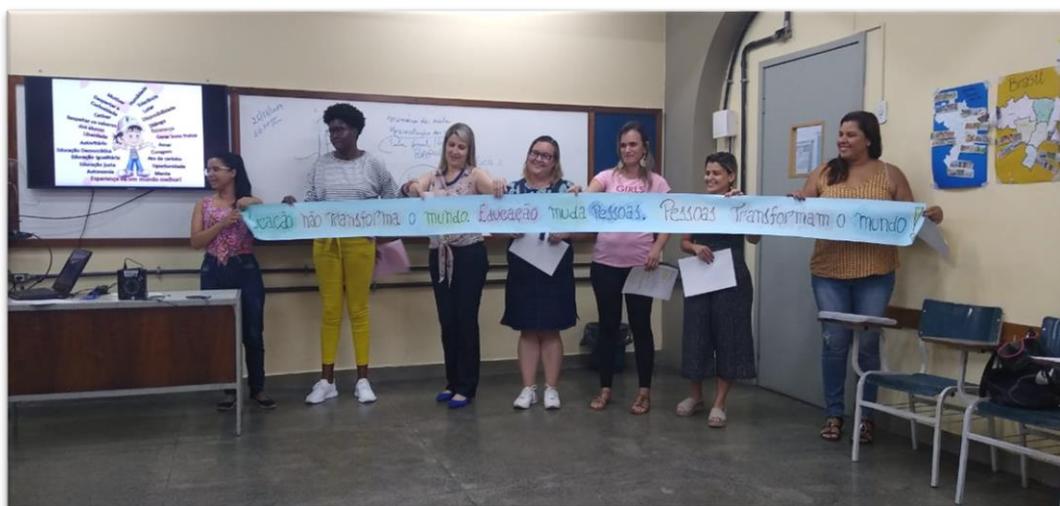
Figura 9: Foto da apresentação do trabalho sobre a valorização do espaço público.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Já no fim da disciplina abordamos o livro de Freire (1996) “*Pedagogia da Autonomia*”, este livro foi fundamental para o fechamento da disciplina, pois com ele conseguimos equalizar tudo que foi discutindo *dentrofora* da sala de aula. Com ele organizamos a turma em grupos onde cada um apresentou um capítulo do livro. A apresentação se deu a partir de teatro, cartazes, etc.

Figura 10: Foto da Apresentação dos Grupos de Trabalho sobre o Livro pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996).



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Cabe ressaltar novamente que este livro foi fundamental para fecharmos o sentido da disciplina em uma concepção de pedagogia libertária, que exige pesquisa, reflexão, criticidade, respeito, etc. O autor é referência quando discutimos uma forma de fazer o ensino, para além da transferência do conhecimento e seu livro traz mensagens fortes e concretas sobre o assunto.

Também neste diálogo entre os *espaçotempos* formativos *dentrofora* da universidade, em uma das atividades dessa *prácticateoriaprática* foi o Seminário Discente “*Vozes da Periferia*”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação e Cultura realizado no dia da disciplina. Neste caso, fomos com a turma participar da apresentação do seminário. Nele foram abordadas temáticas sobre o papel da universidade na formação e, para isso, discentes apresentaram suas itinerâncias formativas durante e após a conclusão da graduação. Esse espaço serviu como um movimento de tomada de consciência da importância do processo formativo da faculdade, e, mais ainda, da importância da FEBF no território da Baixada Fluminense.

Figura 11: Foto das Slamers Maria Duda e Valentina, respectivamente, no Seminário “Vozes da Periferia” da FEBF.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

No final da apresentação, quase como conversando com as itinerâncias percorridas por este trabalho, houve a apresentação da poesia de duas *Slamers*, a Maria Duda e a Valentina. Ambas são conhecidas no movimento do Slam já ganhando prêmios na área e Maria Duda com livro publicado (e que estava à venda no dia). Apesar de não fazer parte da organização do evento, levar a turma para participar dele foi apropriado, pois os assuntos que emergiram do evento conversaram com os diálogos traçados na disciplina.

2 A CIDADE: ESPAÇOSTEMPOS DE MULTIDÃO E DE DIÁLOGO

“Neste dia tivemos o desafio de sair do conforto da sala de aula e aprender na rua. Em nosso primeiro trabalho de campo visitamos uma batalha de Slam na praça do Pacificador em Duque de Caxias. Pudemos ali compartilhar do local que é tão visitado em Duque de Caxias, mas ainda pouco explorado pela população. O Slam é uma batalha de rimas, com um ritmo de rap. São composições feitas na hora por jovens que contam da realidade de suas vidas, e realidade da cidade. Aprendemos mais uma vez que a cidade educa. Essa prática amplia o nosso repertório cultural, pois o ser cultural atravessa pelos espaços da cidade.”

Vanessa - Aluna

Apostando nesse olhar singular e solidário de Vanessa, me declino também que há saberes nessas realidades particulares que não podem ser desperdiçados, porque constituem as redes a partir da qual eles aprendem e que contam a vida de cada um — o que é necessário para o pleno viver das pessoas que habitam esse lugar e que não são necessariamente os saberes que circulam como importantes e únicos válidos. Talvez, o que jovens da Baixada possam nos ensinar seja outras formas de pensar os conhecimentos escolares, diferente da que nos tem sido apresentada nos currículos, planos e avaliações nacionais que preveem que nessa imensidão de Brasil há apenas uma escola/universidade desejável.

Por isso, início este capítulo, buscando explicitar minha escolha pelos *espaçostempos* culturais de cidade, lugar dos alunos de Pedagogia da FEBF, onde múltiplos saberes e experiências singulares transitam sem que precisem de autorização. Para isso, apresento o que se denomina Baixada Fluminense, espaço geográfico e social localizado na área metropolitana do estado do Rio de Janeiro, onde se encontra o município de Duque de Caxias.

Para entender as dinâmicas que ocorrem na sociedade hoje, entender como se dá o processo formativo na/da/com a *cibercultura*, como isto se reflete no espaço e como este pode ser incorporado da prática educativa em uma junção espaço-*cibercultura*-educação preciso começar tratando dessa noção espacializante. Enquanto geógrafa, meu processo formativo abrangeu algumas categorias de análises própria à Geografia. Espaço, Lugar, paisagem, território, região, natureza e sociedade são categorias construídas ao longo da história e possuem perspectivas metodológicas diferentes ao longo do tempo. A Geografia, concordando com Cavalcanti (2008) é uma leitura da realidade com ponto de vista espacializante, cujo objetivo é o espaço geográfico. Com isso, é importante primeiramente conceituá-lo.

Não busco neste trabalho findar as discussões sobre algumas dessas concepções, tão pouco me exaurir muito sobre elas. Proponho apenas enfocar o olhar sobre as condições sociais da produção do espaço entendendo suas dinâmicas como um ponto de partida no trabalho.

Começemos pela concepção do Espaço. São inúmeras conceituações nas diferentes áreas do conhecimento que utilizam esta palavra-conceito. Não me estenderei por elas porque, como já mencionado, não é o objetivo do trabalho. Porém, enquanto geógrafa, trarei as reflexões de Santos, M. (1996, p.51) sobre a conceituação. Para o autor o espaço geográfico “[...] é formado por conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá..”

Com Santos, M (1996) fica claro a ineficácia de dicotomizar forma e conteúdo, fluxo e fixo, presente e passado, forma e fundo. O espaço geográfico é, portanto, resultado; resultado de um sistema complexo e não apenas de uma relação funcional. Este pensamento converge com Latour (1991) que afirma que a natureza e sociedade são uma explicação conjunto e não mais termos explicativos.

Essa noção sistêmica do espaço geográfico vai contra toda uma concepção da ciência moderna, positivista, onde se delimitam os conceitos de forma estanque e separadas. É complexa, multivariada, multirreferencial, sistêmica e, como sugere Godelier (1966, p. 254-255) “[...] todo sistema e toda estrutura devem ser abordados como realidades “mistas” e contraditórias de objetos e de relações que não podem existir separadamente”. Este processo vai ao encontro ao que Alves (2008) propõe ao adotar os termos *espaçostempos*, *fazeressaberesfazeres*, *dentrofora*, e outros escritos mais que, juntos, sublimam a dicotomia proposta pela ciência moderna para analisar a sociedade, da mesma forma que converge com a multirreferencialidade.

Com isso, tem forma, função, fixos, fluxos, sentimento e razão. O espaço remete ao movimento, pois existe a partir da relação dialética entre objetos e ações. Não deve ser tratado como fixo, mas sim como construção social; é a condição para existir o homem e, a partir disto, é categoria viva, dinâmica; é razão e emoção; é conteúdo. É o espaço das sociedades, ou ainda, a dimensão espacial do social, modificado pelo homem através da história. Assim, concordamos também com Moreira (1985, p. 15) ao pensar a dimensão espacial da existência humana, que vai dizer: “[...] a história é espaço porque é movimento em perpétuo devir; e sem materializar-se em formas espaciais concretas, o devir não se efetiva e a história inexistente”. Para cristalizar a fala do autor, trazemos a foto tirada na rua do ouvidor durante o flunar

ubíquo no centro do Rio de Janeiro demonstrando as diversas temporalidades e significações presentes naquele espaço.

Figura 12: Foto da Rua do Ouvidor, com sua elegância e história.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A cidade é outro conceito que deve ser tratado para este trabalho. No geral, o conceito já ganha cada vez mais importância para a análise da sociedade, visto o crescimento em quantidade e dimensão, e sua relevância para a compreensão da espacialidade contemporânea (Cavalcanti, 2008). Para a autora a sua compreensão exige uma interdisciplinaridade, pois requer um entendimento de amplos conceitos.

Enquanto termo, remontamos ao texto de Rybczynski (1996) que refaz sua origem etimológica. O autor caminha para o entendimento começando pela palavra “burgos”, que vem do alemão *burg* (castelo ou fortaleza) e refere aos espaços fechados que agregam habitantes, no caso os burgueses. Quanto a palavra cidade, cabe sempre o diálogo desta com a palavra urbano. Urbano vem do latim *urbs*, que significa cidade e está em oposição ao rural, *rus*. Urbano, portanto, se remete ao comportamento urbano nas cidades. A palavra cidade em si vem do francês *cité* que significa, originalmente, lugares de importância e/ou poder.

Assim, são diversas as possibilidades de interpretação e conceituação da cidade. A cidade enquanto forma remete ao estudo da paisagem e, para entender melhor, é necessário fazer um breve parêntese sobre tal conceito, pois paisagem e espaço não são sinônimos. Para isto evocarei Santos, M. (1996, p. 103): “A paisagem é um conjunto de formas que, num dado

momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são as formas mais a vida que as anima”.

A partir da paisagem, a cidade é analisada como conjunto de objetos, pessoas, movimentos, sons e aspectos formais. Um exemplo desta forma de analisar a cidade é trazido a partir da visão do urbanista Lynch (1988) segmenta em três modelos conceituais de construção: o primeiro remete a uma cidade cósmica, cuja forma, traçados representam símbolos e rituais, religiosos ou não. O segundo se trata da cidade prática, existente enquanto máquina, padronizada, constante, em matriz. Já o terceiro tipo, a cidade orgânica, é estruturada conforme o cotidiano, a partir das vivências e construções diárias e constantes.

É uma interpretação da cidade a partir de suas formas de construção, se tornou bastante popularizado com o movimento modernista da arquitetura, que priorizava a produção da forma da cidade para atender as dinâmicas do mercado. No caso das segmentações de Lynch (1988) seria a cidade prática.

Outra forma de análise da cidade é a partir da sua vida cotidiana e, com isto, remetendo ao conceito de lugar. Enquanto conceito, o lugar aparece como o associado ao familiar, o local definido na vivência particular. É a análise na vida cotidiana sobre o estudo do espaço. É a categoria de análise da sociedade enquanto reprodução social cotidiana, pois esta é política, ao nível do lugar, da vida pessoal. Para Damiani (2007) o lugar como espaço social definido pelo cotidiano é a sociedade, e isto ocorre devido à dinâmica de escalas do local-global. Acontecimentos globais acontece em locais e estes locais denotam o mundo em que vivemos.

Inclusive, é a partir da análise cotidiana que se ressaltam as desigualdades dos espaços dos lugares, desigualdade decorrente à produção do espaço e isto remete à cidade enquanto território. O território é o conceito que indica o campo da força, em múltiplas escalas, é a apropriação e ocupação de um espaço por um agente em um determinado tempo. Estes agentes podem ser qualquer um, visto que ocorre a partir dos tratados, subjetivos ou diretos, vindos da relação de um com o outro, seja o Estado, um grupo social, ou até mesmo um indivíduo. Trazemos para explicação dessa relação entre formação de cidade e vida urbana a partir do conceito de território com Almeida (2005, p. 331-332):

Como organização do espaço, pode-se dizer que o território responde, em sua primeira instância, a necessidades econômicas, sociais e políticas de cada sociedade e, por isso, sua produção está sustentada pelas relações sociais que o atravessam. Sua função, porém, não se reduz a essa dimensão instrumental: o território é também objeto de operações simbólicas e é nele que os atores projetam suas concepções de mundo, de natureza, concepções estas decorrentes de uma cultura ecológica.

Com isso, o que dá vida a cidade são os encontros, significados, mobilidades e representações que os praticantes culturais dão para ela (Morais; Cavalcanti, 2008). É na vivência cotidiana que a cidade se faz enquanto cidade, enquanto espaço de fluxos e fixos. É nela que se constroem experiências individuais, experiências de grupo, complexas ou das mais simples. Carlos (1994) afirma que são nas cidades que há uma abertura para o mundo real e individual, para infinitas situações e, também, para a repetição infundável da rotina.

Todas as experiências ocorridas na cidade, e a própria cidade em si, denotam a complexidade e contradições das estruturas da sociedade. Andar pela cidade, entender a cidade enquanto este ambiente de experiências, faz com que percebamos, concordando com as autoras Moraes e Cavalcanti (2008, p. 15), que afirmam:

[...] ao circularem pela cidade, podem, assim, ampliar literal e cognitivamente sua visão espacial, sua visão geográfica, sua capacidade de percepção geográfica, para observar, questionar, analisar a dinâmica que percebem nos diferentes espaços em que vivem, compreendendo que são desiguais, mas funcional e logicamente estruturado.

Por isto, concordo com Lefebvre (1991) ao afirmar que a cidade é um livro escrito que precisa ser decifrado por seus cidadãos e que é a escola, o ensino, que tem papel importante nisto. A educação se promove a partir da mobilidade dos saberes no cotidiano. A cidade enquanto ambiente multirreferencial, complexo, é propenso a este movimento. Além disto, devemos pensar que o cotidiano é permeado por práticas espaciais e que a mobilidade é espacializante. Então, não há como entender a mobilidade e o cotidiano sem pensar o espaço.

Assim, concordamos com Lindon (2006) que afirma que a vida cotidiana produz e reproduz uma determinada espacialidade. Nossa dança, nossa performance enquanto humanos, transitando entre os fixos e fluxos, são inerentes do espaço urbano. É nesse movimento, nesse navegar, que ele se cria.

2.1 As periferias urbanas e a construção de cidadania

Se antes pensamos nos conceitos de cidade, espaço, território, lugar, paisagem, precisamos pensar também no conceito de periferia, visto que nos localizamos em uma universidade que se localiza na Baixada Fluminense do Rio de Janeiro e, portanto, circulamos, moramos e existimos nessa periferia. Assim, tratar especificamente da periferia é importante para conhecermos suas diversas facetas conceituais.

Em sua origem etimológica, periferia significa algo que rodeia uma zona ou centro, ou seja, está vinculado aos limites espaciais tendo, portanto, uma origem geográfica. Através das análises sociológicas sobre a relação do centro e periferia, e sobre a lógica do modo de produção e apropriação do espaço urbano, a periferia se torna também subjetiva (Fonseca e Souza, M.; Ribeiro Filho, G.B., 2017).

O termo periferia, para Silva, M. (2005), essencialmente remete a uma centralidade que pode se referir um contexto econômico, político, social ou todos. Para Silva, M. (2005) há um par dialético entre o centro e a periferia, que realça as desigualdades sociais e econômicas de um território remetendo a um lugar da ausência, da falta. A falta pode remeter a segurança, moradia, etc, e que fomenta discursos preconceituosos acerca de tal espaço.

Esse discurso da falta se inicia a partir do trabalho de Camargo (et. al, 1976) que se utiliza o termo periferia pela primeira vez para falar das localizações da cidade destinada à população de baixa renda, sendo utilizada para descrição da segregação socioespacial:

Surge no cenário urbano o que será designado 'periferia': aglomerados clandestinos ou não, carentes de infraestrutura, onde vai residir a mão-de-obra necessária para o crescimento da produção. [...] São Bairros afastados, de concentração de pobreza, verdadeiros 'acampamentos desprovidos de infraestrutura'. (CAMARGO, et al, 1976, p.25-47)

Com os trabalhos de Bonduki e Rolnik (1979), que tratam da formação da periferia, se evidencia a intencionalidade da construção de uma periferia ausente da infraestrutura. O ciclo da abertura do loteamento, aquisição da casa, o processo de autoconstrução e a valorização do loteamento consolidado, faz com que a população de renda mais alta passe a residir no loteamento apenas após sua valorização. Dessa forma, para os autores, é assim que “se configura uma cidade ocupada diferencialmente pelas classes, que se apropriam de parcelas do território de acordo com o nível de renda a que tem acesso. Uma cidade, enfim, segregada.” (Bonduki e Rolnik, 1979, p. 146). Essa segregação faz com que os mais pobres se realoquem, portanto, para territórios desprovidos de serviços, equipamentos e transportes.

Dessa forma a periferia é historicamente o lugar onde a mobilidade urbana, com os transportes públicos, não ocorre de forma eficaz e, com isso, o cidadão sempre teve necessidade de se reinventar para sobreviver nestas mazelas. Exemplo disso é a música conhecida trem das onze, que possui a seguinte estrofe: “Não posso ficar nem mais um minuto com você. Sinto muito amor, mas não pode ser. Moro em Jaçanã, se eu perder esse trem que sai agora às onze horas, só amanhã de manhã.” (Trecho de Trem das Onze, Adoniran Barbosa, 1964)

Essa música e discussão dialoga com Maricato (2000) quando a mesma afirma que o crescimento urbano sempre se deu com exclusão social, sendo um dos motivos a dificuldade de mobilidade. Da mesma forma, Rougé (2005) descreve os obstáculos do deslocamento cotidiano que passam os moradores das periferias. Isto reflete na criação de uma dependência local dos indivíduos decorrente das restrições de mobilidade. Ambos os casos foram criados a partir do que Milton Santos chamou de exílio da periferia, ou Ermínia Maricato chamou de apartação social e urbana, ou seja, o prejuízo e exclusão que a periferia tem devido, também, à ineficiência dos transportes públicos.

Santos, M. (1996) aborda que, se a cidade é desenvolvida a partir da lógica do capital, os que não beneficiados por ele produziria o que chamou de irracionalidades ou contrarracionalidades. Essas contrarracionalidades são ações criadas e mantidas por aqueles que não possuem “[...] dos meios para ter a acesso à modernidade material contemporânea” (SANTOS, 1996, p. 246). A contrarracionalidade, então, é periférica por si, tanto ao falamos dos sujeitos que a criam, quanto quando falamos do aspecto espacial. O autor afirma que acontecem principalmente em áreas “opacas”, tornadas irracionais para os usos hegemônicos do capital.

Com isso, devemos pensar a periferia para além da ausência, das dificuldades. Ela é o “Centro” para a maior parte da população, ou, nas palavras da apresentadora Regina Casé, “A periferia é maioria! O centro é que tá por fora! O centro é a periferia da periferia!” (Regina Casé, *Minha Periferia: Regina Casé mostra a cultura da periferia*, 2006, 4’49”). Assim, compreendemos a periferia, e trazemos isso dentro dos dispositivos criados na pesquisa, como um local de potencialidade inventiva, não nos limitando à compreensão a partir da lógica espacial, como algo distante, ou como se todos os locais periféricos apresentassem as mesmas características. A periferia, ou melhor, as periferias, são distintas; cada uma possui seu processo de periferização, sua singularidade, seu problema, mas também sua potência, sendo local das táticas, das contrarracionalidades.

2.2 Da escola para cidade: considerações sobre a prática do trabalho de campo

Quando falamos de escola logo nos remetemos à visão das cadeiras, mesas, quadro, professor em pé e alunos sentados. Nesse caso, o professor ensina e o aluno aprende, uma visão tradicional, que até hoje se perpetua. Entretanto, não podemos nos limitar a esta visão

sobre a educação. Na sala de aula e para além dela, o cotidiano escolar possibilita diversas trocas e aprendizagens.

Alves (2003) traz à reflexão sobre o cotidiano escolar como uma forma de análise, não hierarquizando os saberes como a ciência moderna, com a distinção entre sujeito e objeto. A autora afirma que há múltiplos cotidianos na escola e que estes existem como rede de saberes. Entendemos, portanto, os alunos como possuidores de sabedorias próprias e que devem ser consideradas no processo de *ensinoaprendizagem*. Se pensamos em cotidianos escolares, entendemos que esses existem a partir de um processo de formação contínuo que perpassa as formas de vida, ou seja, podem existir para além da escola.

A dinâmica escolar sendo contextualizada com a realidade e cotidiano do aluno o torna não apenas um espectador, mas protagonista no sistema de aprendizagem. Além disto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) a ideia de contextualização entra em pauta, o que se torna mais evidente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são estruturados sobre dois eixos: interdisciplinaridade e contextualização.

O uso de aspectos culturais cotidianos e de referências próprias aos alunos é de ganho significativo para facilitar a relação docente-discente e, mais ainda, auxiliar a contextualizar o que está sendo dado de forma a facilitar o processo de *ensinoaprendizagem*. Essa forma de entender a importância do cotidiano vai ao encontro novamente com Alves (2010) que não separa as palavras “dentro” e “fora” colocando ambas em uma mesma construção de forma a denotar que não existe um dentro e um fora, tudo é conexão, tudo é *dentrofora*. Com isto, a aprendizagem vem a partir dos contextos pensados, vividos e experienciados nos *espaçostempos* vividos *dentrofora* da escola.

A cidade, portanto, é um dos espaços vivenciados pelo cotidiano. Ela se mostra enquanto território dos *espaçostempos* e denota possibilidades para todos os campos da vida humana. Se é um lugar de procura de emprego, de oferta de serviços, de cultura e de movimento, então, também deve ser visto como um espaço educativo. Levar a escola para a cidade, para além dos muros, dialogando e transitando por ela, é mais uma abordagem necessária para a construção da educação.

Nessa perspectiva trazida até então, do aluno ser considerado protagonista, e entendendo a cidade como um ambiente de aprendizado, que abordamos o trabalho de campo como uma forma de *ensinoaprendizagem*. Com o trabalho de campo, ou também conhecido em alguns casos como passeio ou estudo do meio, os alunos conhecem novos locais ou resinificam os locais já conhecidos, experimentando neles uma abordagem pedagógica. Através desse contato com o novo, ou com uma nova forma de olhar o que lhe é cotidiano, há

uma possibilidade de facilitar a contextualização do currículo formal com as dinâmicas cotidianas para além da escola.

As abordagens metodológicas, didáticas, dentro da sala de aula são extensamente debatidas no meio acadêmico e no processo de formação de professores. Da mesma forma, ocorre com a formação do conhecimento para além da sala de aula, sendo o trabalho de campo uma dessas abordagens. Com isso, entendemos o trabalho de campo a partir de Castrogiovanni (2000, p. 13) que afirma ser “toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação”. Dessa forma, o compreendemos como um instrumento didático usado na intenção de associar a teoria e a prática, a teoria com o espaço vivido.

Diversos termos são utilizados para esta atividade: Aula de campo, pesquisa de campo, estudo do meio, passeio escolar e outras mais. A escolha da utilização do conceito de trabalho de campo nesta dissertação remete, mais uma vez, ao meu processo de formação enquanto geógrafa. As discussões sobre trabalho de campo dentro da geografia são extensas e importante, visto que faz parte da formação acadêmica essa atividade.

Para Pereira e Souza (2007, p. 2) o trabalho de campo é entendido como “Toda e qualquer atividade investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar”. Essa atividade deve ser previamente planejada dentro de uma proposta pedagógica e, também sobre o planejamento, Furlan (2005) destaca a importância da pesquisa bibliográfica pretérita à saída de campo. Se trata, portanto, de entender o local estudado não apenas superficialmente, mas integrando com os conhecimentos teóricos estudados.

Por estes motivos Callai (Et.al 1988) tece ainda considerações sobre o quanto é importante pensar no desenvolvimento do trabalho, para que o mesmo não seja visto apenas como uma atividade estanque. Essa atividade estanque é aqui pensada como aquela que não se relaciona com o currículo desenvolvido pela escola ou até mesmo com o projeto pedagógico da mesma. Com isso, o trabalho de campo precisa passar pelo planejamento, execução, análise e relatório, ou seja, deve ser precedido por uma discussão temática conceitual para ser problematizada durante o campo e voltar a ser discutida após ele.

Com isto, o trabalho de campo possui uma intencionalidade pedagógica e deve ser entendida como uma estratégia de *ensinoaprendizagem* capaz de desenvolver a observação crítica e investigativa. Dessa forma, e concordando com Schäffer (1998) o trabalho de campo se constitui como rico, pois permite relacionar e ampliar o conhecimento teórico à realidade, além de proporcionar abordagem contextualizada e dinâmica do conteúdo escolar.

Por proporcionar essa abordagem dinâmica e contextualizada, o trabalho de campo faz com que haja mais estímulo para a participação do aluno. Este deve desenvolver em si as conexões necessárias para uma observação intencional, mediada pelo professor. Assim, conseqüentemente, também há melhora no aproveitamento dos conteúdos conceituais e complementares aos assuntos discutidos em aula (Viveiro; Diniz, 2009).

Cabe ressaltar que o trabalho de campo denota uma abordagem holística do espaço, transdisciplinar. Naturalmente vinculado a disciplinas como história e geografia, o trabalho de campo pode ter possibilidades diversas conforme o escopo e abordagem durante o planejamento do mesmo. Furlan (2005) destaca que a observação no trabalho não deve cair apenas a um objeto individualizado, mas sim buscar entendê-lo de forma estrutural e articulada historicamente. Para o autor:

Trata-se de considerar que o tempo da natureza aparece combinado com o tempo social, com escalas e ritmos distintos [...]. É preciso considerar seu papel na educação do olhar a favor de uma maior conscientização sobre o ambiente que nos cerca. (FURLAN, 2005, p. 109-110).

Assim, o professor possui um papel fundamental com o trabalho de campo. Para além de apenas o mediador do conteúdo, ele deve dar a liberdade para o aluno pensar de forma crítica. É nessa relação, por vezes única, do aluno com o espaço que há compreensão do lugar e do mundo de forma a articular a teoria e a prática, o espaço vivido e o espaço concebido.

Xavier e Fernandes (2008) ainda acrescentam que o trabalho de campo deve ser visto como um espaço não convencional e, por esta característica, a relação de ensino aprendizagem não precisa ser instituída como professor-aluno, mas sim entre sujeitos que interagem. Desta forma, a interatividade e mobilidade são os conceitos-chave dentro do trabalho de campo, pois esta pode se dar entre os praticantes culturais e objetos concretos ou abstratos de seu cotidiano. É a partir desta relação que o conhecimento surge e então:

O aluno trabalha o entendimento científico, uma construção do conhecimento “verdadeiro”. A análise do mundo não fica no senso comum, aos poucos o professor trabalha cada etapa até que esse vínculo que o aluno tem com o “achismo”, seja rompido definitivamente, e o aluno esteja preparado para assumir-se como observador do objeto e transformador de sua realidade (SILVA, M; SILVA, E., 2010, p. 192).

Essa perspectiva sobre o trabalho de campo, desde seu planejamento até sua ação, onde buscase quebrar o paradigma aluno-professor, buscando uma área mais interacional de desenvolvimento da autoria do aluno, vai de encontro com os trabalhos de Josso (2004) sobre pesquisa-formação. A autora entende que na pesquisa-formação há uma preocupação para que

os autores de narrativas atinjam uma produção de conhecimento com sentido para eles de forma que os constituam como sujeitos.

Com isso, não há receita de bolo para o desenvolvimento de um bom trabalho de campo. Ele deve ser concebido não apenas pela visão do professor, mas também a partir do ponto de vista do aprendiz. Ou seja, o campo enquanto experiência formadora deve reivindicar uma aprendizagem que articula o “saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros”. (Josso, 2004, p. 39)

Com isso, o trabalho de campo pode ser articulado com o conceito de pesquisa-formação da autora. Se o trabalho de campo faz com que haja interação entre os *espaçotempos* vividos e o currículo formal, ele então serve como uma metodologia que busca ampliar o repertório dos que o fazem. É a partir da ampliação de repertório que, concordando com Ostetto (2011, p. 4-5), se significa o mundo, essa significação vem a partir do diálogo com as “coisas do mundo, com o mistério da vida”.

É no contato com o diferente que nos formamos. Esse diferente não necessariamente é inédito, pode ser apenas um aspecto cotidiano (lugar, paisagem, objeto, ação) visto com um olhar outro. A partir da interação entre professor, aluno, *espaçotempos*, que se constrói o trabalho de campo. Com objetivos curriculares, mas não apenas se limitando a isto, o trabalho de campo se torna um processo formativo que acentua o inventário de experiências e transformações permitindo criações de narrativas sobre si, sobre o meio humano e sobre o meio natural.

Entendemos o trabalho de campo para além do processo de exposição de conteúdo fora da sala de aula, mas sim como um ambiente integrador e formador. Abordamos em nossas discussões o papel do trabalho de campo como uma experiência de formação, onde os saberes e narrativas servem para complementá-lo. Mais que isso, a partir do contato com o outro e consigo, pode se tornar uma experiência que potencializa o processo de autoformação. Isto conversa com o que Bianca trouxe em seu relatório do final da disciplina. Ela diz:

“Quando visitamos outros espaços, que nos moveram para fora da sala de aula, me fizeram refletir sobre o quanto a formatação que me foi ensinada durante anos, de que meu espaço de aprendizagem é o da sala de aula e somente ele, que em alguns momentos me causou certo incômodo ter que sair do lugar conhecido para fazer novas ocupações e explorações.”

A importância de entendermos como funciona, e o quão importante é a experiência de um trabalho de campo para o processo de formação existe, para este trabalho, quando

pensamos nas experiências da multirreferencialidade e se pensarmos em termos ciberculturais. A cidade, a educação, os *espaçostempos* e o *dentrofora* remetem a um movimento, a uma matriz de movimento constante que nunca para, nunca cessa. Poder fazer este movimento no processo educativo formal, junto da escola e de todas as suas estruturas, remete à Freire (1996) afirma: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”, ou seja, precisamos nos educar juntos

2.3. Os que *aprendem ensinam* como criações cotidianas: o Slam na periferia

Nesse subcapítulo do texto temos o objetivo de narrar o dispositivo da ida ao Slam do Roberto Silveira. Foi uma experiência criada em conjunto com a turma e que nos conectou integralmente com as discussões pertinentes ao conceito de periferia. A partir dessa experiência tivemos a oportunidade de nos confrontar com o novo, com uma cultura tipicamente periférica, com um ambiente periférico. Se nesse capítulo, já falamos sobre o conceito de periferia e sobre a prática do trabalho de campo, narrar aqui se torna importante. E, assim, começo esse subcapítulo com a citação do poema tirado do livreto da Slammer Valentine que foi à FEBF para a apresentação do Seminário Discente, durante o semestre do Campo de Pesquisa.

Me desculpem por interromper o seu dia
É que eu não consigo ficar calada diante desse sistema da injustiça
É racismo, patriarcado, e fanatismo religioso, formando a santa
Trindade da hipocrisia

Eles recriminam nossas religiões e ancestrais
Com o nome de Deus pregam o ódio dizendo que em nome da paz
Mas que eu saiba Jesus pregava o amor e quem pregava o ódio era Satanás

Eles montam o espetáculo da sobrevivência
Tipo BBB em prova de resistência
O sangue do povo negro escorrendo pelas mãos da polícia
Eles eram para nos defender, mas nos oferecem risco de vida
Irmãos eles botam camburões em favelas, para trocar tiro com traficantes
Mas do que adianta fazer operação na favela, se a droga tá entrando até pelo navio
da Marinha mercante
Eu ainda tô esperando prenderem por traficar 450 quilos de cocaína, o Perrella e o
Aécio Neves
Mas parece que pro papel de traficantes presos, é só preto que serve

(Trecho do Slam O espetáculo da Sobrevivência
Valentine - @poetavalentine)

Nele já vemos o papel da crítica social que o poema trás o que exemplifica perfeitamente o que é o Slam, pois é um movimento periférico em essência. Não espacialmente, visto que pode ocorrer nas diferentes escalas da cidade, mas em seu sentido social, tanto por se tratar de uma batalha de poesia, normalmente ligada ao movimento do RAP, tendo como característica conteúdos com crítica à estrutura social dominante, mas também por se tratar de corpos que também possuem uma estrutura de opressão.

Assim, apesar de não ter sido programada por este trabalho, visto que aconteceu durante o Seminário Discente, a ida da Valentine à universidade foi uma boa surpresa que se conectou à esta pesquisa, visto que tínhamos ido algumas semanas antes no Slam Roberto Silveira. Como abordado, foi durante a disciplina e do diálogo com a turma e sugestão da aluna Isabella que a ideia de ir a uma batalha de Slam se concretizou. Esse movimento de ida ao Slam Roberto Silveira foi também levar uma turma, para conhecer novas formas de fazer cultura dentro de ambientes periféricos. É aumentar o repertório cultural do território em que estão inseridas.

Figura 13: Foto oficial da turma no trabalho de campo do Slam do Roberto Silveira.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Criado na década de 80 em Chicago, EUA, os Slams são campeonatos de poesia sem regras quanto ao seu formato e performance. Chega ao Brasil a partir de 2000, teve um crescimento principalmente depois da primeira década, e em 2016 a Flupp (Festa Literária das Periferias), no Rio de Janeiro, recebe o primeiro campeonato de poesia falada internacional da

América Latina, o *Rio Poetry Slam*, que foi um sucesso. Sua poesia tem como característica uma abordagem crítica ao contexto social, trazendo temas tipicamente periféricos para o centro e, com isso, o Slam pode ir além das discussões literárias. Ele é um movimento de resistência a partir da arte e da poesia.

Durante a discussão sobre a ida ou não ao Slam essa característica periférica do Slam e seu movimento se tornou evidente. Para além de entrar em contato com novas formas de fazer cultura, para a turma de EEPP III foi também uma ação de quebra de barreiras e preconceitos.

A turma tem como perfil mulheres com faixa etária de mais de 40 anos, que já possuem família, filhos, e são as responsáveis pelo lar. Além disto, a maioria já possuía anos de experiência como docente em escolas públicas. Muitas eram professoras que já trabalhavam nas redes municipais, porém não possuíam ensino superior, e a partir de um projeto das prefeituras com a UERJ, tiveram a oportunidade de se graduar pela FEBF.

A participação dessas mulheres da turma no campo do Slam foi desenvolvida durante as aulas e a partir de conversas. No início, quando demos a proposta, houve resistência por parte de muitas delas tanto pela atividade em si quanto pelo local ser de uma territorialidade periférica, marginal. Assim, o medo foi um ponto levantado durante as aulas. O medo tanto das pessoas que circulavam por aquela atividade, quanto pela praça em si, que tem o imaginário do medo, com moradores de rua e ligação psicológica com assaltos.

Outra característica foi à limitação do dia e horário, precisávamos que o campo de pesquisa acontecesse no dia e horário da aula para que todas pudessem participar sem prejuízos a mais nenhuma outra atividade. Para nossa sorte a batalha acontecia, e acontece, às terças a noite, o que coincidia com o dia e horário da aula.

Como dito, por se tratar de uma cultura não comum às alunas, houve no começo alguma resistência para a elaboração. Tanto por conta do lugar e horário, que retrata à uma percepção do medo, como também por ser algo culturalmente distante e subjugado. Isso se reflete na narrativa da aluna Isabella, aluna que deu a ideia e ajudou a construir essa ação fazendo a ponte com os organizadores e dando a ideia:

“O campo do BXD foi o campo que acrescentou muito para muitas pessoas. Surgiu uma nova possibilidade de enxergar a baixada fluminense como produtora de cultura. Uma coisa que acontece aqui, que a gente vê com maus olhos, eu via com maus olhos: “ah, esse bando de maconheiro ali”. Eu via com maus olhos. Até que outras pessoas me fizeram ver e eu comecei a entender que o movimento é algo que a gente deve prestar mais atenção.” Isabella - Aluna

Assim, quando percebi este movimento do medo, enquanto pesquisadora pensei em reconsiderar e propor outra atividade. Porém, a partir da iniciativa das próprias alunas, Isis e Isabella, o campo de pesquisa pôde ocorrer. A praticante Isis levou, na aula seguinte à

proposta, e durante a semana no grupo do *WhatsApp*, pesquisas que fez na rede sobre esse movimento afim de que todos conhecessem, inclusive ela própria, o que de fato é o Slam.

Figura 14: Print mostrando a pesquisa pelo Slam feito pelas alunas e compartilhado no grupo do *WhatsApp*.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A própria aluna é o retrato da existência do medo dentro do contexto do trabalho. Ela mesma se mostrava com medo durante as conversas, porém acreditava que a experiência ia ser interessante para seu processo formativo e resolveu pesquisar mais na *internet*. Ela utilizou o *Facebook* e o *Instagram* do evento e de eventos semelhantes, para saber mais sobre como funciona o Slam e para saber se era seguro ir. Inclusive, seu medo era reforçado porque levaria a filha, Isadora, para a atividade e não queria correr riscos. Além disso, durante a aula a aluna Isabella explicou o potencial pedagógico daquela prática, inclusive falando da atividade que fez com os próprios alunos durante as aulas que ministrava em seu emprego.

Figura 15: *Print* mostrando o diálogo no dia do campo sobre o Medo que envolvia ir até lá.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Assim, a partir da intervenção das alunas e do intercambio das informações entre elas, a maioria concordou em ir conhecer a batalha na praça. Depois da escolha do dia, o campo aconteceu no dia 24 de setembro de 2019, com encontro às 19:30. A atividade foi preparada por mim e pela aluna Isabella e, como preparo, e a partir da iniciativa dela, entramos em contato com a organização do Slam Roberto Silveira e conseguimos ter a possibilidade de conversar com um dos organizadores no dia do trabalho de campo.

No dia do campo da pesquisa o grupo do *WhatsApp* apresentou diversas mensagens sobre a questão do medo novamente. Porém, apesar disto, o trabalho de campo contou a presença da maior parte das alunas. Depois de encontrar todo mundo no ponto de encontro, fomos mais para próximo de onde estava sendo montado os equipamentos para a batalha.

As batalhas de Slam são uma organização popular e cabe aos organizadores serem responsáveis por levar a iluminação, o som, e tudo mais que é necessário para acontecer o evento. Ao percorrermos a praça e usarmos aquele espaço público notamos, e foi comentário geral, como ela estava cheia. Normalmente, fora dos grandes eventos organizados pela própria prefeitura, a ocupação da praça ocorre majoritariamente por moradores de rua. Porém, no dia do Slam a ocupação era diferente. Havia crianças passeando, brincando, andando de bicicleta, patins, junto com a família.

Figura 16: Foto da explicação durante o trabalho de campo do Slam.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Com isso, neste trabalho de campo fomos a batalha do Slam do Roberto Silveira, que possui este nome por estar ocupando uma praça homônima no centro da Cidade de Duque de Caxias, periferia do Rio de Janeiro. Essa praça é central, pois possui diversos modais urbanos (trem e rodoviárias) e, por isto, um trânsito grande de pessoas, veículos, mercadorias. A praça possui um fixo, um equipamento urbano, o Teatro e a biblioteca Raul Cortez desenhados pelo arquiteto Niemeyer.

Apesar de todo aparato físico e do grande fluxo, a praça se tornar um lugar do medo por parte do imaginário da população. Esse medo decorre dos usos naturalmente feitos no local por moradores de rua, a proximidade com a Favela do Lixão e também, pelos assaltos que ocorrem na redondeza. Dessa forma, a população evita a mobilidade pelo meio da praça ou passar próximo a ela durante a noite.

Com essas características, tanto pelo que é, tanto pelo espaço que ocupa, e seu papel na produção da cidade, o Slam pode conversar com o conceito citado de contrarracionalidade de Santos, M. (1996), sendo um exemplo dele. A batalha leva para o espaço do Teatro e da biblioteca, construídos através da racionalidade do capital, uma nova territorialidade. Essa territorialidade é construída durante a ocupação do Slam e de suas batalhas poéticas, com crítica social, e instaura naquele espaço novos significados.

Os organizadores das batalhas levam seus próprios equipamentos de áudio e vídeo, como caixas de som e câmeras, incluindo de iluminação, para compor o evento. Nisso se juntam jovens de todas as idades e lugares, com uma participação grande de pessoas da baixada, para ocupar o espaço. A partir dessa territorialidade criada pela batalha, novas formas de significação do espaço existem. Se antes era visto como um lugar do medo, durante as batalhas a praça fica cheia de outros usos, como aula de patins, crianças brincando e famílias aproveitando o espaço público.

Quando nos encontramos na praça, abordei primeiro sobre o conceito de flandar e de mobilidade a partir do texto de Lemos (2009). Com o conceito de flandar, e observando aquele espaço, notamos que ele tem mais potencialidade e maior uso do que apenas o vinculado à marginalidade. Observar a praça dentro dela nos fez entender que ela possui mais usos e a ocupação dela é também uma expressão política.

Também dialogamos com Alves (2004) abordando o conceito apresentado de táticas de Certeau (1994) e o da escola enquanto rede de subjetividade. O texto coloca a importância de entendermos a educação a partir das práticas cotidianas dos praticantes e que essas práticas podem se configurar táticas. Correlacionamos essas práticas com o Slam, entendendo esse movimento como também possível dentro do contexto educativo. Essa proposta trouxe de

forma ainda mais latente a necessidade de uma abordagem multirreferencial e que entendamos que *aprendemos ensinamos* nas diversas redes de conhecimento do cotidiano e vivemos *dentrofora* da universidade.

Como foi planejado para a atividade, antes de iniciar a batalha, tivemos a oportunidade de gravar uma conversa com um dos organizadores. Essa conversa foi mediada pela aluna Isabella e tratou de temas sobre a importância da mobilidade para o Slam acontecer ali, sobre como surgiu aquela batalha, sobre o Slam enquanto forma de criar uma identidade caxiense.

Com essa entrevista a turma pôde ouvir a narrativa de um organizador, de alguém que tem vínculo moral, profissional e sentimental com o Slam. Diferente da narrativa da Isabella falada acima, com essa experiência tivemos oportunidade de conhecer, de fato, tudo o que envolve aquela batalha, o que é muito mais do que só “*um bando de maconheiros*”.

A batalha envolve sentimento de pertencimento de lugar, criação de vínculo com o território. Ela também referênciava a necessidade de colocar a fala periférica e as críticas que surgem na vida do povo. É uma forma, também, de fugir da criminalidade a partir da arte. Com a entrevista vimos as preocupações e políticas que a batalha aborda. Foi a partir desse momento que descobrimos, juntos, que o Slam vai para além da batalha e também promove atividades sociais, como a distribuição de sopão ao final da batalha.

Figura 17: Foto da conversa com o organizador do Slam Roberto Silveira.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Assim, enquanto fazíamos e gravávamos a conversa, a batalha se iniciou e, quando terminamos, pudemos vê-la. Homens, mulheres, jovens e pessoas com mais idade faziam uma batalha de rimas enquanto os outros incentivavam. No dia a batalha foi livre, ou seja, não tinha nenhum tema central para conduzir a poética. Porém, apesar de ser livre, eles possuem algumas recomendações para seguir, como não poder ofender nenhuma classe, raça ou credo.

A turma ficou encantada com as temáticas trazidas durante a conversa e também durante a batalha, porém, devido ao tardar da hora, muitos foram embora. Quem ficou até mais tarde pôde participar também da distribuição do Sopão⁸ que acontece.

Figura 18: Foto da batalha acontecendo embaixo da Biblioteca.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Assim, a interlocução e vivência do Slam na cidade, conforme foi visto a partir do trabalho de campo, se demonstrou muito mais do que esperávamos. Foi uma experiência formativa que nos proporcionou ampliar nosso capital cultural e conhecer o outro. Aprendemos o quão potencialmente rico pode ser o Slam, tanto no âmbito educacional como no âmbito social, sendo ele caracterizado como uma maneira de fazer da periferia para experienciar a cidade e modificar a realidade. No capítulo seguinte, abordaremos mais profundamente sobre a *cibercultura*, a cidade como ambiente formador e a experiência de flunar pelo centro da cidade do Rio de Janeiro.

⁸ O Sopão é organizado e distribuído pelos organizadores do Slam e acontece a partir das doações que os próprios Slammers fazem durante os eventos.

3 O FLANAR UBÍQUO: CRIAÇÕES A PARTIR DA INTERAÇÃO DA CIDADE COM O CIBERESPAÇO

Neste trabalho utilizamos o dispositivo do Flanar ubíquo que se trata de percorrer a cidade observando o cotidiano e as especificidades de seu espaço de forma ubíqua, em conexão com o *ciberespaço*. O dispositivo é produzido a partir do conceito de flâneur, que é o sujeito que vaga pelos diferentes *espaçostempos* da cidade e contempla com maior diversidade aspectos da vida urbana e de seus modos de fazer. É um conceito que foi elaborado a partir de uma reestruturação da cidade através da técnica no século XX. O flâneur ubíquo, portanto, é uma atualização desse caminhar cotidiano contemplativo em uma cidade do século XXI, em conexão e imersa na cibercultura.

Assim, nesse capítulo percorreremos as discussões sobre os aspectos da cibercultura que caminham com este trabalho. No primeiro subcapítulo abordaremos sobre o conceito e sua relação com a cidade, bem como os aspectos da mobilidade e seu aspecto político. Também traremos a discussão sobre o flanar, percorrendo o conceito através das modificações pelo espaço urbano, até chegar no flanar ubíquo, que foi utilizado como dispositivo neste trabalho. Por fim, traremos as discussões sobre a cidade enquanto ambiente educacional, abordando o movimento Cidades Educadoras e atualizando para através de algumas produções elaboradas em contexto cibercultural.

3.1 A Cidade na Cibercultura e o Caminhar Ubíquo

O Viver em uma cidade é transbordar experiências e sensações diversas, que se deslocam e translocam o tempo. A rotina corrida da cidade se forma por uma população que circula entre os *espaçostempos* utilizando-se de meios de transporte diversos e interagindo com formas e conteúdo que consomem e são consumidos. Caminhar pela cidade, portanto, é estar sendo cooptado por interações interessadas e interessantes.

É através desse verbo “caminhar” que inicio minha explanação. Ao caminharmos pela cidade, pela rua, vemos diversas formas e funções interagindo e percebemos as expressões narrativas dos sujeitos e o uso constante dos dispositivos. A cidade, sempre existiu a partir das

redes e foi moldada pelos seus dispositivos. Isso pode ser observado através da comparação dessas duas imagens:

Figura 19: Fotografia de Robert Lebecks de 1968.



Fonte: Matéria “1968 in Schwarz-Weiß: Robert Lebecks Fotografie”⁹.

Figura 20: Celular na mão do caminhante.



Fonte: Site Tecmundo, 2017¹⁰.

Na primeira vemos a foto de 1968 do fotógrafo Robert Lebeck que mostra pessoas nas ruas de Berlim disfrutando de informações a partir dos jornais e na segunda imagem vemos

⁹ MADE FOR MINDS. **1968 in Schwarz-Weiß: Robert Lecks Fotografie.** Disponível em: <https://www.dw.com/de/1968-in-schwarz-wei%C3%9F-roboter-lebecks-fotografie/g-42784999>. Acesso: 06 nov. 2020.

¹⁰ TECMUNDO. **Farol projetado no chão é arma para salvar pedestres obcecados com celular.** Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/transito/114449-farol-projetado-chao-arma-salvar-pedestres-obcecados-celular.htm#:~:text=farol%20projetado%20no%20ch%C3%A3o%20c3%A9%20arma%20para%20salvar%20pedestres%20obcecados%20com%20celular,21%2f02%2f2017&text=o%20projeto%20piloto%2c%20chamad o%20de,bem%20pr%C3%B3ximas%20ao%20meio%2dfio>. Acesso: 06 nov. 2020.

uma foto tirada pelo *site* tecmundo para a matéria “farol projetado no chão é arma para salvar pedestres obcecados com celular”. A diferença entre as duas imagens, referenciada pela utilização do celular ao invés dos jornais, se torna um bom exemplo de como o viver na cidade, ou sociedade, se transformou e sempre se transforma com a tecnologia. Hoje, se tornou cotidiano o uso dos dispositivos das tecnologias digitais em rede.

Concordando com Lemos (2004), as cidades devem ser pensadas também enquanto artefatos e que sempre tiveram relações com as redes. Suas formas e funções se modificaram a partir dos usos dos dispositivos e dos artefatos através da história, sendo elas próprias um próprio artefato que representa uma forma e função na história. Santos (1986, p.1) afirma que a cidade “é o mais interdisciplinar dos objetos concretos”. E para o autor a cidade, enquanto espaço geográfico é determinada:

Pelo movimento da sociedade, da produção. Mas tanto a paisagem quanto o espaço resultam de movimentos superficiais e de fundo da sociedade, uma realidade de funcionamento unitário, um mosaico de relações, de formas, funções e sentidos. (SANTOS, 1988, p. 21)

Vivemos no que Castells (1999) denomina de sociedade em rede, ou seja, uma sociedade que é constituída, a partir de redes múltiplas e em todas as dimensões a partir do *ciberespaço*. É importante entender que o termo *ciberespaço* foi cunhado a partir de um livro de ficção científica e antes da *internet*. Gibson, autor do livro *Neuromancer*, quis representar com o termo algo além da infraestrutura material da comunicação, representando tudo, desde informações e humanos que ali passavam. Para Lévy (2001, p.92) o *ciberespaço* se configura:

Como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização. (LÉVY, 2001, p.92)

Assim, neste meio técnico-científico-informacional em que vivemos, o *ciberespaço* delinea formas novas de relação sobre os diferentes aspectos da sociedade e, com isso, a modifica. Para Castells (1999) essas redes constituídas no *ciberespaço* criam um novo sistema de comunicação que fala uma língua digital universal. Essa relação em rede traz uma nova relação de cultura: a *cibercultura*.

Para Rocha (2011, p.32) a *cibercultura* ainda se traduz nas formas de ser e estar da cidade e *ciberespaço*. Para a autora:

A cultura contemporânea mediada pelo digital em rede, cibercultura, traduz formas de se estar no *ciberespaço* e nas cidades, com suas técnicas, práticas, atitudes, navegações, mas principalmente com tudo aquilo que é do humano: valores e

crenças. As expressões na Internet são expressões de nós mesmos, com todas as contradições presentes em nossa realidade. As tecnologias digitais em rede não são atores autônomos, separados da sociedade e da cultura na qual estamos imersos, o ser humano não pode estar separado de seu ambiente material, por meio do qual atribui sentidos à sua vida cotidiana. (ROCHA, 2011, p.32)

Assim, ao entendermos a cidade enquanto espaço geográfico não podemos segmentá-la do *ciberespaço*. A emergência do *ciberespaço* não deve ser compreendida como o próprio fim do espaço, mas sim como uma “continuidade do espaço, uma forma de produzir o espaço e de a sociedade contemporânea se organizar” (COSTA, 2009). O autor (2009, p.2) compreende que “pensar o ciberespaço é necessariamente analisar a sociedade contemporânea” e, com isso, não se pode dissociá-lo como elemento integrante do espaço.

Assim, concordamos com Lemos (2004) ao entender a cidade contemporânea como a cidade onde a mobilidade e as tecnologias fazem parte de sua paisagem e, com isso, novas práticas do espaço urbano emergem. As formas de viver na/da/com a cidade se transformam e as relações técnicas e sociais, os fluxos, ocorrem com mais intensidade e velocidade. As relações, portanto, se modificam. A utilização dos *smartphones* – e outras tecnologias – no cotidiano geram novas formas de produção do espaço urbano construindo uma relação dialógica com o *ciberespaço*.

A sociedade contemporânea e as novas configurações que emergem da Terceira Revolução Industrial remodelam o espaço urbano e se estrutura através das redes. Essa rede, agora interativa, cresce exponencialmente e cria novas formas de comunicação que moldam a vida e são moldadas por ela. Com os celulares (*smartphones*), e através das redes sem fio (*wifi*, *bluetooth*, etc.), a rede é construída em qualquer lugar e durante os deslocamentos. Os usuários, cidadãos, viventes e caminantes da cidade, usufruem em todo o momento desse processo comunicacional sem barreiras, o que torna o *ciberespaço* mais presente no cotidiano.

Para Santaella (2010, p. 89):

Enfim, o ciberespaço está agora mais presente do que nunca, tão presente a um simples toque de dedos em levíssimos dispositivos sempre na palma de nossas 39 mãos, que nem sequer nos damos conta de estarmos ao mesmo tempo no ciberespaço e fora dele, pisando o chão e simultaneamente ubíquos, viajando, pousando, entrando e saindo de espaços de informação e de comunicação à mesma velocidade com que nossos olhos piscam. (SANTAELLA, 2010, p. 89)

A autora aborda, então, sobre o aspecto da hiper mobilidade como aspecto criador de espaços multidimensionais. Essa hiper mobilidade é concebida na *cibercultura* a partir da relação entre a mobilidade física e o uso dos dispositivos móveis e os espaços multidimensionais são “espaços multifacetados que podem reforçar e incrementar a

disseminação do conhecimento” (SANTAELLA, 2013, p. 15). Assim, a incorporação dos dispositivos no cotidiano repercute nos sentidos que produzimos para os espaços.

Na hipermobilidade, o caminhar entre e nos espaços físicos e *ciberespaços* criam o aspecto da ubiquidade, ou seja, da onipresença. Ela leva a uma relação de presença-ausência, público-privado, pois o sujeito consegue estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, consegue mover-se para mais de um espaço ao mesmo tempo. Esse fenômeno, o da ubiquidade, é típico da *cibercultura*, e, para a autora é uma questão interdisciplinar porque envolve duas dimensões que afetam a todas as atividades: o tempo e o espaço. (SANTAELLA, 2013).

Assim, nesse movimento entre a cidade e o *ciberespaço*, vivemos entre o *off-line* e o *online* e não podemos mais separá-los para análise. Para Santaella (2010, p.99) essa interação faz com que vivamos no que chama de “espaços intersticiais, ou seja, misturas inextricáveis entre os espaços físicos e o ciberespaço, possibilitadas pelas mídias móveis”. Essa sociedade em rede e os espaços intersticiais pressupõe novas formas de mobilidade e movimento. Experimentar a cidade, deixa de ser apenas através do caminhar.

A sociedade em rede conjectura uma interatividade e o caminhar possui novos aspectos. Essa interatividade transcende a noção de interação, pois não há separação entre o polo receptor e emissor, ambos se comunicam num sentido multidimensional (Silva, 2010). Com isso, há uma perspectiva de criação coletiva a partir da troca, da criação, da publicação de informações.

Nesse sentido, o caminhar para Santos (2020) ocorre a partir de conexões múltiplas e constantes, ou seja, ubiquamente. Ela, junto com seu grupo de Pesquisa GPDOC (UERJ e UFRRJ) desenvolveu o dispositivo de pesquisa-formação que denominou de caminhar ubíquo. Para ela esse caminhar ubíquo:

Entendemos por caminhar ubíquo o ato de caminhar por territórios físicos em conexão com o ciberespaço, produzindo, registrando e significando dados de pesquisa-formação na cibercultura. O caminhar é trazido como ato forjado nos acontecimentos de aprendizagem e formação do pesquisador em relação direta com equipamentos culturais, pessoas e suas significações em movimento, territórios simbólicos. (SANTOS, 2020, p.19)

Essa relação de *cidadeciberespaço* é trazida, principalmente, a partir do projeto de Weber e Santos (2010) onde caminham com os estudantes pela cidade do Rio de Janeiro narrando e partilhando experiências diversas no *ciberespaço*. Dentre os vários saberes citados por Santos (2020) que podem ser forjados a partir do caminhar ubíquo, eu destaco aprender com o entorno e acionar redes de saberes em contexto. Estes, a partir das dinâmicas de rede

ficam potencializados e ajudam a ressignificar ações em comunhão com os objetivos pedagógicos curriculares. Na *cibercultura*, portanto, caminhar pela cidade ganha novas formas de apropriação no contexto educativo.

O interesse converge com a perspectiva de Certeau (1994) que vai contra a ideia binária e segregacional de um consumidor passivo de algo produzido por quem é produtor, e entendendo que cada indivíduo se apropria do produto por meio de táticas e estratégias causando novos significados a partir do seu uso, produzindo culturas, inteligências e processos de subjetivação. Da mesma forma converge com a concepção de que a *cibercultura* é um espaço que potencializa relações e, com isso, os processos de autoria.

Esse processo de autoria é tão latente que já está sendo incorporado pelo poder público e pelo poder privado quando o mesmo utiliza das informações cotidianas para direcionar suas ações. Na experiência da cidade e suas relações com os seus usos o conceito de cidadão sensor deve ser discutido. Estes cidadãos aqui são entendidos como aqueles que captam e produzem informações do seu cotidiano no espaço urbano. De forma consciente, ou inteligente (relacionando com o conceito de “cidades inteligentes”), os cidadãos podem fornecer informações ao poder público ou privado, de forma direcionada (em *sites* governamentais) ou não, para criação de argumentos (ou banco de dados) para melhoria da eficiência burocrática ou para resolver problemas cotidianos. Sheth (2009) atribui o termo *citizen sensing* aos usuários dos dispositivos da *web 2.0*. Para o autor se cria as redes de sensores cidadãos (*Citizen Sensor Network*) que interconecta pessoas que produzem informações sobre o espaço urbano.

É importante frisar que a criação de novas territorialidades e dinâmicas espaciais dessa mobilidade, que surge a partir das redes sem fio e das novas mídias, provocam um processo de construção social do espaço diferenciada, trazendo novos sentidos do lugar. Hoje as redes moldam nossa forma de consumir o espaço e vão criando movimentos de consumo na cidade. Isso se denota, inclusive, a partir do movimento dos influencers digitais. Se antes a TV era um dos dispositivos importante e balizador para o consumo de massa, os *influencers* digitais são a representação deste consumo através da *internet*.

A onda de consumo trazida por essa gama influenciadora também remete as novas significações do espaço e do consumo. Eles, a partir de uma subjetividade e sociabilidade própria, moldam uma forma de consumir e os espaços que o cercam, criando novas grupos consumistas. Ou seja, quando alguém comenta sobre um determinado espaço nas redes sociais, isso pode se reverberar para maior consumo, ou menor, daquele divulgado.

Assim, essa nova configuração de uma sociedade mediada pelo digital em rede, comunicacional, informacional, que tudo troca, tudo cria, tudo comenta, gera novas configurações nos diferentes *espaçostempos*. São novas formas de percorrer e usufruir dos espaços, são novos territórios e territorialidades geradas a partir das relações, são novas formas de se educar, de aprender e de se viver. A *cibercultura* modifica, com toda multiplicidade de características, as formas de viver do homem e gera novas configurações cotidianas. Abordaremos essa modificação a partir da compreensão das dimensões da mobilidade e do conceito de flunar, como vem se modificando.

3.1.1 As Três Dimensões da Mobilidade

Com os dispositivos da *cibercultura*, que muito bem é representado pelo celular, mas também pode ser pelo *smartwatch*, drone, etc., se quebram os limites da comunicação e se extrapolam as dimensões da mobilidade. A ubiquidade muda os *espaçostempos* e, a partir disto, a cultura da mobilidade extrapola seu conceito físico, sobre a ótica do transporte, e permeia novas formas de fazer/ser o espaço. Como afirma Santaella (2010):

Entre muitas outras mudanças ocasionadas pela mobilidade virtual, a da dimensão do espaço-tempo destaca-se e desenvolve-se sob a enorme influência das tecnologias móveis na vida cotidiana, quando, longe de quebrar o tempo em pedaços, o celular, na realidade, fez emergir uma síntese inédita do tempo mecânico com o tempo orgânico (SANTAELLA, 2010, p.111).

Lemos (2009) também pontua a importância da mobilidade para as dinâmicas atuais da *cibercultura* ao afirmar que vivemos uma época da cultura da mobilidade e que seu princípio fundamental é a “mobilidade de pessoas, objetos, tecnologias e informação sem precedente” (LEMOS, 2009, p. 1). Ao pensarmos em mobilidade, o senso comum dita apenas uma situação: o ato de ir e vir. Nesse movimento muitas vezes pendular e cotidiano, a casa-trabalho, trabalho-casa, a mobilidade se nota quase como um efeito mecânico. Fixada na dimensão física no senso comum, a mobilidade deixa de ser percebida nos detalhes.

Assim, pensamos a mobilidade para além do seu aspecto físico e, com isso, conversamos com as categorias trazidas por Lemos (2009). O autor afirma que a mobilidade pode ser percebida e criada em três dimensões: A primeira do pensamento, ou da desterritorialização de Deleuze e Guattari (1995), a física e a informacional-virtual.

A dimensão da mobilidade física é a que foi referenciada anteriormente. É a dimensão do transporte, dos fixos, do material. A física se trata dos fixos, dos corpos, objetos. A dimensão física da mobilidade tem muita relação com a modernidade e a emergência das cidades. Remete ao conceito de Lynch quanto à cidade prática e a forma moderna urbana que prioriza essa dimensão da mobilidade.

Já a dimensão da informação, a terceira, trata do que surge a partir dos fluxos. Surge a partir do movimento das informações e da comunicação. Tem sua potência a partir do advento da *internet* e, conseqüentemente, do *ciberespaço*, onde a comunicação é ubíqua. Lefèbvre (2001) afirma que essa relação entre mobilidade física e a informacional, que existe com os usos dos dispositivos da *cibercultura*, como os celulares ligados à rede, cria outras temporalidades.

Apesar de explicadas separadamente, não devemos analisá-las de forma estanque. Todas as mobilidades possuem relações entre si e não podemos, segundo Lemos (2009), dissociar na análise comunicação, espaço, lugar e mobilidade. A relação entre elas constitui o espaço e as relações que existem nele. Assim, as dimensões são, entre si, influenciadoras e influenciadas. Deleuze e Guattari (1995) ainda discorrem sobre essas relações entre as dimensões. Para as autoras, o pensamento pode provocar uma mobilidade física, ou ainda culminar em um processo de desterritorialização, da mesma forma que a informação pode ser a causadora destes processos.

Inclusive, a mobilidade é política, ou seja, não é neutra. Há significado quando um determinado local ou classe social é dotada de mais ou menos mobilidade, independente da dimensão. Uma está correlata a outra, portanto, quanto maior a mobilidade informacional, maior a mobilidade física. Além disto, é inerente a relação dialética e pendular, pois, se há maior a mobilidade para um grupo, outro grupo vive na imobilidade. Essa relação dialética da mobilidade e da imobilidade expressa os poderes e controles contemporâneos e diferentes hierarquias e geografias de poder.

Lemos (2009) ainda cita quatro noções importantes para a compreensão das dimensões da mobilidade. Entender a mobilidade como algo intencional e político ajuda a compreender essas noções. O autor fala da extensibilidade e da acessibilidade. A primeira denota a capacidade da pessoa de superar um movimento e a acessibilidade é a potência para alcançar. Uma forma que utilizo para tratar da compreensão destes dois termos, e pensando na mobilidade como algo político, é dando três exemplos:

- 1- Quando você possui a ideia e a técnica para fazer um novo dispositivo, porém não possui o computador ou o programa adequado para isto.

- 2- Quando você possui uma ideia e um computador para fazê-la, porém não possui a técnica, o conhecimento necessário, para desenvolver uma expressão por ele.
- 3- Quando você não possui nem a técnica nem o computador para desenvolver algo.

No primeiro caso, se refere a existência de extensibilidade, porém não de acessibilidade. Já a segunda é o contrário, é acessível, porém não há a habilidade necessária, ou seja, extensibilidade. No terceiro caso, não há nenhuma das duas características no processo.

Para ajudar a entender essas relações Lemos (2009), também aborda os vetores para a equação: a velocidade e a aceleração. Quanto maior a potência de mobilidade, maior a velocidade e a ação daquele indivíduo ou grupo. São vetores valorizados na sociedade sendo uma representação de conquista e controle. As formas de se experimentar a cidade, inclusive, se modificam dependendo do vetor em que se insere, do ponto da curva vetorial em que o indivíduo e o grupo se inserem.

Com isso, procuramos entender a mobilidade em seus diferentes aspectos. Concordamos com o autor ao conceber a mobilidade como um aspecto político e, mais que isso, um indicador social, pois quanto maior o acesso à mobilidade, mais oportunidades de ação se terá, mais possibilidades de se alcançar uma experiência formativa e criação de repertório cultural existirá. Além disto, este aspecto é trazido à tona durante todo o campo de pesquisa a partir das narrativas dos praticantes e será abordado, novamente, mais à frente no texto.

3.2 Entendendo o flunar ubíquo a partir dos conceitos de flunar e ciberflunar como formas de percorrer a cidade e o ciberespaço

"Flunar, Edilson, você sabe o que é flunar? Flanêur, do francês, é um conceito de andar pela cidade, presta atenção Edilson, é você andar pela cidade no simples objetivo de observar as coisas sem objetivo final. Tudo que você passa você vai refletir. É diferente do ócio criativo. Porque ali você está parado observando as coisas no objetivo de ter um insight. No flunar você não tem esse. Só está caminhando sem o objetivo de "pagar aquela conta". Observar a cidade na sua perspectiva. E o ciberflunar é quando você faz isso na internet. Você só está observando na internet. Você está só passando o Feed" Isabela - Aluna.

O diálogo acima surgiu durante uma das conversas com a aluna Isabella. Um dos amigos dela que estava próximo ao local, ouvindo a gente conversar, perguntou “afinal o que

é o tal flandar?”. Ela, dessa forma simples e sincera, explicou. Os conceitos de flandar e *ciberflandar* se mostraram importantes para este trabalho por terem sido a base para criação do dispositivo do flandar ubíquo para fazermos a relação entre *cibercultura*, mobilidade e cidade. Utilizamos os termos durante todos os trabalhos de campo e conversas. Como expressões que denotam o andar ocioso, o perambular, ambos os conceitos (flandar e ciberflandar) se configuram como exemplos da mudança nas formas de percorrer os espaços a partir da inserção de uma nova realidade, de um novo cotidiano.

O Flandar, ou Flâneur, surge na França do século XIX. É uma ação que retrata uma nova forma de se colocar nas novas relações e espaços da cidade moderna. A ação do Flâneur surge, entre 1800 e 1850, a partir da obra literária de Baudelaire e através da figura de Walter Benjamin. Ele era o personagem observador, que perambulava pelas multidões e espaços públicos da capital francesa e inglesa.

Como em um movimento quase antropológico, o Flâneur observava, através do caminhar ocioso, as especificidades do cotidiano da época. Na época da obra literária estava havendo uma revolução nos espaços e nas cidades. Começavam a surgir as metrópoles e o processo de industrialização. Mais ainda, começou-se a estabelecer uma classe burguesa e estabelecimentos dessa ordem. O espaço urbano se configurava através do desenvolvimento tecnológico e dos meios de produção e transporte da época. As máquinas a vapor e a industrialização marcavam presença e as formas de viver, pensar e habitar se reconfiguraram também. Um bom retrato da época pode estar presente na série *Anne with E*, ou Anne com E em português, disponível na Netflix¹¹. A série demonstra as paisagens e culturas da Inglaterra do final do século XIX com toda sua mudança de pensamento. O conceito também foi compreendido também pelas alunas durante o trabalho de campo elaborado no centro do Rio e surgiu a partir da narrativa de Isis:

Flandar.... Que palavra boa de se dizer, ter a oportunidade em ressignificar locais dos quais já passei, porém, olhando por outros ângulos e conhecer outros antes não explorados.... Que dia....
Isis - Aluna

Benjamin (1997) descreve, através da figura do Flâneur, os novos hábitos e costumes urbanos. Segundo Pontual e Leite (2006, p. 100) o Flâneur é a “figura literária que percorria livremente o espaço das cidades, o Flâneur vive uma nova experiência urbana associada as

¹¹ Série de televisão baseada no livro de 1908 *Anne de Green Gables* de Lucy Maud Montgomery. Retrata a vida de uma menina órfã, Anne, que foi adotada por um casal de irmãos.

transformações do espaço”. Ele retrata a experiência da metrópole francesa a partir de uma visão boêmia, da prostituição, da vagabundagem.

Dessa forma, o Flâneur se torna o “protótipo do sujeito moderno” (BASTOS, 2007, p. 3). Ela foge do estereótipo banal burguês e parte de uma produção de sentido para a cidade sendo, portanto, o indivíduo que a sente. Assim ele acaba por reinventar as formas e estruturas da cidade a partir do cotidiano. A cada passeio ele tem interpretações dos movimentos e dos fixos que o contornam, que derivam das particularidades trazidas pela observação. Para Bastos (2007):

Seus estetas agem por apreensões individuais e nem mesmo suas remissões se dão coletivamente. A própria maneira de tecê-las: andar, apalpar, errar por caminhos não definidos define as categorias de apreensão pautadas por um ritmo próprio, que se preocupa tão somente com metáforas pessoais para a significação do espaço. Toma-se o espaço público como propriedade privada, e sentimentos de pertencimento são forjados por emulsões incoerentes que só se reúnem na unidade artificial do Flâneur. (BASTOS, 2007, p. 4).

Não podemos interpretar esse movimento sem pensarmos nas formas e funções existentes na época decorrentes da tecnologia existente. A inserção de uma tecnologia na sociedade muda a forma com que ela se relaciona com os espaços, como no caso da iluminação a gás das ruas. Só então o flanador teve a possibilidade de se manter e ocupar as ruas por longos períodos. Também foi importante para o flânar a criação das passagens e corredores pela cidade, pois eles proporcionavam espaços fechados que protegiam do tempo. Esses espaços produzem um diálogo entre o público e privado, se configurando como espaços variados, interconectados, que dispõem de serviços.

O Flâneur vaga pelos diferentes *espaçostempos* da cidade e contempla com maior diversidade aspectos da vida urbana e de seus modos de fazer. Para isso, o mesmo não deve ser reconhecido, transitando entre a ausência e a presença na aglomeração. Ao mesmo tempo em que se insere enquanto indivíduo na multidão, o mesmo se torna invisível, anônimo. Se coloca, assim, como observador que analisa os tipos urbanos. Para Benjamin (1997, p.50): “numa população amontoada, onde cada um é, por assim dizer, desconhecido de todos os demais, e não precisa enrubescer diante dos olhos de ninguém”. Assim, a rua se torna um personagem a parte, visto que democratiza as possibilidades de apreciação das artes e literatura. Para Benjamin (1997):

A rua se torna moradia para o *Flâneur* que, entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes. Para ele, os letreiros esmaltados e brilhantes das firmas são um adorno de parede tão bom ou melhor que a pintura a óleo no salão do burguês; muros são a escrivaninha onde apoia o bloco de apontamentos; bancas de jornais são suas bibliotecas, e os terraços dos cafés, as sacadas de onde, após o trabalho, observa entre o ambiente. Que a vida em toda a

sua diversidade, em sua inesgotável riqueza de variações, só se desenvolva os paralelepípedos cinzentos (BENJAMIN, 1997, p. 35).

Essa relação entre o Flâneur, ou flanador, e o espaço urbano, se modifica a partir da segunda metade do século XIX e da segunda revolução industrial. Como um marco na forma de produzir, a segunda revolução industrial muda novamente, e bruscamente, as formas de consumo e tecnologias. Mais uma vez, o espaço urbano se modifica e remete a novas formas de padrão e consumo. O flanador, então, se torna mais um consumidor, visto que os espaços são para atração do consumo. A arquitetura urbana se redesenha para produção e expansão do capital a partir do movimento modernista. Com isso, não mais pessoas são o objetivo da cidade, e sim torná-la prática à produção e consumo, que reverberam na criação das grandes avenidas e das calçadas estreitas.

Assim, o caminhar pela cidade se modifica; junto com a mudança da forma, também se inseriram dispositivos de controle urbano, limitando o caminhar do flanador. Não se tratam apenas das calçadas estreitas, mas também dos próprios aparatos urbanos, como sinais de trânsito. A leitura da cidade não é mais predominantemente ao caminhar, mas dentro dos automóveis, cercados de anúncios, como um “labirinto das mercadorias” (LEITE; PONTUAL, 2006, p. 101). Com isso, para Benjamin foi o fim do movimento espontâneo do *flânerie*, do flandar. Como resumo do que foi o movimento cito Leite e Pontual (2006, p. 101):

De uma maneira geral, pode-se caracterizar a *flânerie* descrita por Benjamin no século XIX como uma experiência do espaço urbano que surge com as transformações dos hábitos, dos costumes da população e dos espaços. Estes, por sua vez, vindo a possibilitar o caminhar ocioso – através da iluminação pública, do aparecimento das galerias, das passagens e das lojas de departamento – cujo percurso se construía através dos letreiros, equipamentos urbanos, lojas, serviços, publicidade, mercadorias. Trata-se de uma experiência que se dava principalmente no espaço público da cidade e no anonimato, levada pela curiosidade, pela fantasia e pelo prazer em observar os novos tipos, objetos e espaços da cidade moderna.

A partir do meio do século XX e mais intensamente no século XXI, novas configurações se retratam no espaço urbano a partir da modificação das matrizes tecnológicas. Com a revolução técnico-científica-informacional e com a *cibercultura* vigente, outras configurações no espaço existem e, mais uma vez modificam a forma de transitar por estes espaços.

Essas discussões sobre o como as tecnologias modificam os espaços e de como interfere na vida social converge com Lefebvre (1991) que entende a mobilidade humana como produto social e, por isso, o espaço também é uma produção social. Já Maffesoli (1997) ao abordar a temática, fala de cultura do nomadismo, que se trata da tensão estabelecida pelas redes de poderes. Não surgindo com a tecnologia, o nomadismo é constante para a história da

humanidade e é tida como essencial da espécie. São formas de controle social com intuito de barrar e disciplinar o errante.

Com a globalização trazido pelo século XX e XXI o nomadismo ressurgiu e ganhou outras proporções. Com o *ciberespaço*, com uma *internet* desterritorializada, sem limites ou barreiras, promovendo o deslocamento para além do físico, o nômade se torna virtual. Ele cria novos territórios em meio ao espaço urbano e busca sempre os territórios informacionais. Vivem no meio, no limiar entre todos. Esses nômades do século XXI percorrem os espaços à procura de se manterem conectados. Lemos (2009) dá como exemplo o aeroporto, onde os locais com *internet* e recarga de celular sempre são os mais cheios.

Assim, os dispositivos da *cibercultura* potencializam as capacidades de comunicação e criam uma nova forma de espacialidade, o *ciberespaço*. Esse lugar das relações que emergem com as redes digitais e a *internet*, se constitui como importante *espaçotempo* da vida no século XXI. As tecnologias e a *internet* não mais servem como ambiente de armazenamento de dados, uma biblioteca. Hoje curtimos, compartilhamos, criamos narrativas, subjetividades, territorialidades a partir do nosso caminhar dentro desses espaços virtuais.

A dinâmica da sociedade no *ciberespaço*, através da *cibercultura*, o transforma em mais um espaço de trajetórias. Para Manovich (2005) a *internet*, e com isto o *ciberespaço*, é o lugar de trajetórias, pois constantemente estamos nos deslocando e criando nela. Por este motivo, o autor afirma que é propício às analogias com a navegação. Utilizamos o termo navegar pela *internet* para descrever o ato de transitar pelo mar de dados que ela possui. Seja arrastando para o lado no celular ou através de cliques no computador circulamos não mais somente pelos espaços físicos; estamos constantemente navegando entre os arranjos do *ciberespaço*.

É importante também que esse movimento de navegar não possui trajeto fixo. O usuário, o praticante, nós, navegamos através dos *hiperlinks* nos deslocando entre um ponto a outro na navegação. Esse movimento desconexo e, muitas vezes, sem objetivo se transformou até em meme, como na imagem abaixo. É um movimento errático que ocorre através da *hiperconexão*, que é geral e descentralizada. Concordamos, assim, com Manovich (2005) que pensar a partir da experiência de navegação adiciona ao imaginário novas formas de subjetivação da identidade, e, mais ainda, fortalece a necessidade afetiva do praticante cultural de explorar lugares, físicos ou não.

Figura 21: Meme sobre a errância do navegar na internet.



Fonte: Não entre aki, 2017.

Dessa forma, Lemos (2001) remete ao conceito de *ciberflanar* para descrever esse movimento de flunar dentro do *ciberespaço*. O autor afirma que tanto o flunar na cidade, quanto o *ciberflanar* entre os hipertextos do ciberespaço, passam pelo mesmo processo: “Leitura (relação corpo - texto) e mapeamentos (relação corpo - espaço), fundindo as figuras do leitor (que segue o mapa) e do escritor (que faz o mapa), do conformista que segue e do aventureiro que faz”. (LEMOS, 2001, p. 2). Ainda para o autor:

Assim, da flânerie do poeta urbano à ciber-flânerie eletrônica do internauta não há, neste sentido, muita distância. Vagar pela cidade e clicar em sites na Internet é assim "escrever lendo", é deixar "marcas" a partir de mapas dados, é imprimir nosso "traço" no espaço maleável do cotidiano. (LEMOS, 2001, p. 2)

Ciberflanar, portanto, remete ao conceito de flunar e também se configura como uma forma de observar o cotidiano, no caso, o cotidiano do *ciberespaço*. Para Manovich (2005) o flunador virtual se torna mais feliz, visto que com a *internet* as barreiras do espaço são quebradas. Além disso, o sujeito flunador está em movimento constante com a *cibercultura*. De um clique a outro ele percorre a cidade infinita do rizoma do *ciberespaço* e, com isto, o transforma.

Com isso, tanto Manovich (2005) quanto Lemos (2001) veem na *internet* um movimento similar ao flunar, o navegar. Ambos entendem o *ciberespaço* como mais um território do caminhar e do cotidiano que pode ser percorrido e observado. Porém, Saturnino

(2012) aponta que essa relação deve se limitar à ação, pois o flânar de Baudelaire também possuía um aspecto político do movimento. Para o autor:

O Flâneur, na sua constituição clássica, era caracterizado pela atitude despreziosa, gratuita e errante em relação ao seu tempo. O desejo de sucumbir aos condicionalismos da industrialização aterrorizava a sua constituição identitária. A postura de vagabundo no meio da multidão era resistência e desprezo contra a rotina que a máquina inaugurava. (SATURNINO, 2012. p. 8)

Para Saturnino (2012) as relações do sujeito com a *internet* não se configuram mais como o Flâneur, porque não converge com seus aspectos políticos. Um dos aspectos citados é que no flânar o sujeito se transforma no não-sujeito com a observação a partir do anonimato e, hoje, cultuamos a *self*. Nessa cultura da *self* não há interesse de ser anônimo. O autor defende que com as redes sociais somos convidados a nos mostrar para pertencer. O que leva aos outros dois aspectos que o autor *cita*, que são o vigilantismo e a rotinização da rota, pois sempre nos mantemos em observação pelas informações que compartilhamos e, mais que isso, sempre estamos gerando dados geolocalizados.

Assim, Saturnino (2012) faz uma ponderação sobre os aspectos do flânador na sociedade da *cibercultura*. Ele não consegue fugir dessa dinâmica da *cibercultura* e se torna confuso. Ao utilizar os dispositivos do *ciberespaço*, e hoje nós todos utilizamos em maior ou menor grau, sempre estaremos imersos nos processos de subjetivação deste mundo. Para o autor:

O Flâneur virtual está confuso. Na sua memória emerge a lembrança de que o registro da sua trajetória não passa de um pressuposto social de normalização e harmonização das populações, conforme defendeu Foucault (1999). Mesmo admitindo as potencialidades do novo espaço, sabe que quanto mais fugir, mais será encontrado. Quanto mais navegar, quanto mais clicar, quanto mais marcar os amigos nas fotos, mais estará engrossando as estatísticas. A Internet de hoje não admite contemplação, não suporta a melancolia nem as angústias do mundo. Ela é pró-activa, feliz e rentável. (SATURNINO, 2012. p. 9)

Assim, entendemos as noções trazidas por Saturnino (2012), porém compreendemos a partir da literatura de Certeau (1994) que o indivíduo pode subverter as estratégias do sistema a partir de táticas criadas. Ou seja, apesar do uso dos dispositivos impedir o anonimato proposto pelo flânar de Baudelaire, ele também proporciona novas formas de resistência. Sobre isso, Alves (2004) fez uma excelente consideração:

Certeau indica, assim, que no lugar das estratégias construídas pelos que tentam organizar o mundo segundo seus interesses, vendo do alto, viver no cotidiano tem, como única possibilidade, estabelecer táticas, vitais na ocupação do próprio alheio - espaço-tempo7 apropriado. Essas táticas, como são menos luminosas que as tão iluminadas produções das estratégias e como não fazem tanto barulho quanto elas,

são pouco vistas e quase nada ouvidas, pelas lentes e pelos aparelhos de ouvir, ver e sentir com que as próprias estratégias nos habituaram (ALVES, 2004, p. 8)

Assim, acredito que as novas configurações trazidas pela *cibercultura* tenham modificado sim a forma de flanar, visto que somos cooptados a todo o momento por propagandas, por exemplo. Porém, há também no *ciberespaço* formas outras de resistência. Concordando com Certeau novamente, acredito que, enquanto “praticantes ordinários da cidade”, podemos subverter as estratégias do sistema a partir de táticas criadas. São os casos dos aplicativos que visam divulgar problemas na cidade, como o caso do Onde Tem Tiroteios. Com ele o usuário recebe um aviso de onde na cidade está tendo tiroteio automaticamente.

Figura 22: Figura do Aplicativo Onde Tem tiroteio.



Fonte: Onde Tem Tiroteio, 2020.

Com isso, nota-se que ações iniciadas no *ciberespaço* podem repercutir no espaço urbano e vice-versa. Além disso, a observação do cotidiano de forma quase antropológica também pode existir dentro do *ciberespaço*. Assim, esse flandar do começo do século XXI, imerso nas redes e na interação da cidade com o ciberespaço, acontece ubiquamente.

Esse flandar ubíquo decorrente da *cibercultura* e sua sociedade em rede, pode ser confuso, visto que não há mais barreiras e, talvez, muitas distrações, porém continua sendo compreendido como uma atitude política diante a vida “que descreve formas, hábitos e tipos sociais, mas sem se deter em nenhum deles” (COLFERAI, 2014, p. 106). Para além do vagabundo, o flandador é, mais que tudo, um exímio observador. Observador do cotidiano e das maneiras de viver.

Flanar é caminhar reconhecendo o percurso, experimentando-o, reconhecendo um mundo em miniatura em cada olhar. O flador de Benjamin se faz nas passagens e nos caminhos, fluindo pelos espaços abertos e em constante movimento. Atualmente, esse espaço aberto, fluido e móvel se encontra em dimensões diferentes e entrecruzadas, sendo, portanto, mais espaço para o flador. O flador, ou Flâneur, ubíquo, portanto, percorre todos os *espaçostempos* que lhe é possível nessa interação da cidade com o *ciberespaço*.

Trazendo para a escolha epistemológica dessa dissertação, também podemos relacionar o flador com os aspectos da multirreferencialidade. Ao observar, ele entende a cidade de forma complexa não hierarquizando as fontes. Ele observa a rua, observa as pessoas, observa as relações e as ações que percorrem aquele espaço. Da mesma forma, percorre os *hiperlinks* do *ciberespaço*, passando por espaços acadêmicos, memes e por redes sociais para observar a sociedade. O flador, portanto, é multirreferencial em essência.

Essa prática e discussão podem ser levadas, portanto, para o contexto educativo. Ao desenvolver o olhar atento para a cidade e seu cotidiano, imagens outras da cidade se formam. Interpretações e análises sobre os contextos são trazidas com essa observação da cidade. É importante ressaltar que não apenas observamos, mas interagimos, criamos, cocriamos. Enfim, fizemos um movimento de imersão na cidade para além da observação. Isto remete à fala de Isabela, praticante da pesquisa. Para ela:

E depois da experiência do campo, de entender o flador, você os movimentos de forma diferente, você vê as mobilidades. Nota que a cidade se comporta de forma diferente quando tempo um show. Quando a cidade muda, vira outra, dependendo do que acontece. Hoje é sexta e a cidade está em ritmo de festa, e nem é porque lula livre. Hoje estava engarrafado, o fluxo estava diferente. E eu não observaria isso sem ser pelo campo, iria falar "está engarrafado".

Isabela - Aluna

Inclusive, a aluna levou a prática para dentro de sua sala de aula. Elaborou uma ação junto com seus alunos e relatou em uma conversa:

Eu trouxe esse conceito de flador na sala de aula. De observar a própria cidade. Eu estava trabalhando o conceito de arte e arte de rua. Trouxe imagens de artistas de rua. As crianças logo comentaram "á tia, tem perto da minha casa".

Eu trouxe a diferença de pichação e arte com exemplo do grafite e falei com eles, quando vocês forem para casa olhem tudo. Olhem as ruas, os muros, olhem. "á tia, mas vou de carro", então olha da janela. Ver por onde estou passando, sem objetivo de ver a mercearia. Ver a calçada, vê se é asfaltada. E eles gostaram, eles fizeram, eles costumam fazer e me falar agora, me mostram o que trazem da observação.

Isabela - Aluna

Dessa forma, acredito que abordar sobre o processo de flador ubíquo durante a disciplina e durante os atos de currículo foi uma prática interessante para discutir os *espaçostempos*. Dialogar sobre essa forma de percorrer a cidade e a importância da observação e imersão para a compreensão do cotidiano, dentro de um espaço educativo e de

formação de formadores. A própria Isabela falou que sempre quis abordar essa observação, porém nunca tinha tido base teórica para fazer disso uma prática e agora tem. Para ela:

E eu acredito que o flunar e o ciberflunar poderia virar uma prática pedagógica, de diversos aspectos. Eu sempre quis trazer para dentro de sala de aula, mas nunca tinha conseguido.

Isabela - Aluna

Assim, acredito que o diálogo com o conceito de flunar e de *ciberflunar*, o flunar ubíquo ajuda a construir, dentro do processo formativo, a ideia de que podemos, no ato de caminhar na cidade ou no *ciberespaço*, cooptar informações sobre o cotidiano para além do óbvio e fazer movimentos de resistência, sendo um movimento de formação, autoformação e heteroformação. A partir do flunar ubíquo abrimo-nos para a interação da cidade com o *ciberespaço* a partir dos *hiperlinks* da cidade e criamos sentimentos, prazeres, saberes e ações de articulação e imersão nos espaçostempos criando e recriando o espaço urbano e a própria formação.

3.3 A Cidade como Ambiente Educacional na Cibercultura

Durante a Bienal Internacional do livro do ano de 2019 no Rio de Janeiro houve a ação chamada “Embarque na Leitura” que distribuiu livros nas estações do Metrô da cidade. Essa ação foi uma parceria do MetrôRio com a organização da Bienal e distribuiu oito mil obras de diferentes gêneros nas estações. De forma semelhante, desde abril em São Paulo existe o projeto “Achados na Leitura” que consiste em estantes com livros para se retirar gratuitamente na plataforma da estação Brigadeiro. Ambos os projetos têm como objetivo incentivar a leitura para os transeuntes de seus espaços, ou, de forma mais genérica, ambos atribuem caráter educativo aos espaços cotidianos.

Assim, como estes dois programas outros mais existem com esse objetivo de tornar educativo o ambiente cotidiano urbano. São projetos que entendem a cidade enquanto um território propício para práticas educativas. Como já vimos, ao entender a cidade enquanto espaço cotidiano que cria articulações entre os seus habitantes e, portanto, cria subjetividade nestes, possibilidades educativas podem surgir. Governos, ONGs, Empresas, pequenos grupos, indivíduos e, é claro, escolas, podem fazer ações dentro deste espaço de forma que busquem incentivar espaços de conexão e informação.

As ações vinculadas à cidade com o objetivo de potencializá-la enquanto ambiente educador concordam com uma forma de pensar e gerir a cidade que tem como marco o

Congresso Internacional de Cidades Educadoras. O evento, aconteceu em Barcelona, Espanha, a partir da iniciativa da prefeitura e se discutiu “um ideal cívico e educativo que se plasmou no conceito de cidade Educadora” (POZO, 2008, p. 5). O conceito de cidade educadora remete à um território que possui uma política pública voltada para o desenvolvimento de ambientes e práticas e projetos educativos.

A partir do congresso em Barcelona, foi criado um grupo de cidades representada pelos governos, que pactuou para este objetivo. Desde então, o movimento vem crescendo e alcançando mais cidades há cada ano. Esse tipo de iniciativa é interessante, pois é uma forma de institucionalizar e tentar facilitar o fomento de práticas que desenvolvam o aspecto educativo da cidade e, mais ainda, buscando democratizar este aspecto para além de um grupo geográfico, econômico ou político. Neste evento se iniciou a criação da Carta das Cidades Educadoras explicita: “Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesmos elementos importantes para uma formação integral.” (CIDADES EDUCADORAS, 1990, p. 01). Com isso, logo na primeira linha, se torna explícito a crença de que cidades são, por si só educadoras.

Além disto, a carta fala de forma mais detalhada sobre o conceito de Cidade Educadora que se assume ser um sistema complexo que sofre constante evolução. Dessa forma, institui 20 princípios básicos para formar o perfil educativo da cidade. No quadro abaixo se encontram sistematizados e resumidos os princípios indicados na carta, para fim de melhor entendimento.

Quadro 1: Princípios Básicos das Cidades Educadoras.

1	Todos terão o direito de usufruir das mesmas oportunidades de formação e desenvolvimento social, devendo o governo tomar as medidas necessárias.
2	Os municípios devem ser responsáveis pelas políticas educativas e torná-las eficazes
3	A cidade deverá encarar as oportunidades de formação de modo global.
4	A administração Municipal deve ter conhecimento direto da situação e das necessidades dos seus habitantes.
5	O município deve conhecer e encorajar ações formativas nos centros de ensino e iniciativas de educação não formal
6	Deve avaliar o impacto das ofertas diversas das realidades que as crianças e os jovens recebam sem mediação alguma

7	A cidade deve ter espaços, equipamentos e serviços adequados para o desenvolvimento social, moral e cultural públicos.
8	A cidade oferecerá aos pais uma formação que lhes permita ajudar os seus filhos a crescer e utilizar a cidade num espírito de respeito mútuo.
9	A cidade deverá oferecer aos seus habitantes a possibilidade de ocupar um lugar na sociedade
10	A cidade deverá conhecer os mecanismos de exclusão e marginalização, assim como desenvolver as intervenções compensatórias adequadas.
11	As intervenções para corrigir as desigualdades devem assumir múltiplas formas e deveram levar em conta os interesses dos indivíduos.
12	A cidade incentivará o Associativismo com o fim de formar os jovens para a tomada de decisões
13	A cidade educadora deverá ensinar os seus habitantes a informar-se, formar na informação.
14	Se as circunstâncias o exigirem, as crianças disporão de locais de informação, e de auxílio, especializados, e, se necessário, de um conselheiro.
15	Uma cidade educadora deverá saber encontrar, preservar e divulgar a sua própria identidade.
16	O Planeamento Urbano da cidade ter em conta o impacto deste para todos e deverá agir contra segregação
17	A cidade deverá garantir a qualidade de vida a partir de um meio ambiente saudável e de uma paisagem urbana em equilíbrio com o seu meio natural.
18	A cidade favorecerá a liberdade e a diversidade cultural.
19	Todos os habitantes da cidade têm o direito de refletir e participar na criação de programas educativos
20	Uma cidade educadora não segregará as gerações.

Fonte: Cidades Educadoras, 1990. Modificado pela autora.

Dessa forma, o conceito de cidade educadora trata da cidade que promove e exerce papel educador no cotidiano, ao compreender a formação como algo integral e conceber como agentes pedagógicos as políticas, *espaçostempos* e atores. O espaço urbano então se entende um agente potencial para desenvolver ações educativas e, a partir da carta, para assumir este papel precisa incorporar tais princípios. Sua função educadora traduz-se na capacidade de a urbe desenvolver seus habitantes, de forma intencional. Com isso, a cidade passa a ter mais uma função, mas uma dimensão além das tradicionais – econômica, social, política e prestação de serviços.

Para estimular a dimensão educativa da cidade podemos entender a formação como algo processual, que perpassa a vida do praticante cultural. Essa formação integral deve, portanto, vincular todos os tipos de educação, a formal, não-formal e informal.

Em 1994, a versão da Carta supracitada foi aprovada durante o III Congresso Internacional, na Bolonha, Itália. Neste congresso também se criou a Associação

Internacional Cidades Educadoras (AICE). Ela possui objetivo de discutir sobre o conceito, promover ações para incentivo, influenciar tomadas de decisões e manter o diálogo entre seus participantes. Hoje são mais de 482 cidades, sendo 20 no Brasil.

Segundo as doutoras Aieta e Zuin (2012) é crescente a quantidade de cidades associadas a AICE. Elas, ao se associarem, entram para uma rede de compartilhamento de informações e discussões através dos eventos. É importante frisar que o movimento está associado à uma ação e interesse de nível municipal, ou seja, está ligado a uma vontade política da gestão municipal. Com isso, concordamos com Machado (2003) ao entender que, apesar da multiplicidade de expressões sobre o conceito, é no papel da gestão municipal que há a centralidade.

Para nosso trabalho aqui elaborado é interessante pensarmos neste conceito devido à dois aspectos principais: a concepção da cidade como relacional, inclusivo, e da concepção de formação como algo amplo e cotidiano e que deve ser fomentado pela máquina pública. É bem explícito na carta a necessidade de ocupação dos espaços urbanos e a necessidade de o poder público incentivar e criar tais ocupações. Essa mudança pode vir através da modificação física do espaço, para torná-lo mais apto ao uso, ou pela na elaboração e incentivo de projetos e ações. Para isto acontecer dessa forma, é imprescindível uma gestão democrática participativa e, portanto, que exista participação ativa dos cidadãos.

Alguns exemplos de como a Cidade podem gerar dispositivos, que esta na participação ativa são a partir da criação placas, pontos de informação ou lugares públicos de convivência social. Durante o trabalho de campo no centro do Rio passamos pelo circuito chamado “Pequena África” e paramos nas Docas Dom Pedro II, em frente ao Cais do Valongo. No galpão histórico, o governo em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) estruturou um complexo cultural que abriga alguns projetos de cidadania, além de funcionar o centro de interpretação do Cais do Valongo, sítio arqueológico situado em frente ao prédio, além do centro cultural dedicado à Herança Africana. O local vai abrigar, também, o Laboratório Aberto de Arqueologia Urbana (LAAU), centro de referência ligado ao Instituto Rio Patrimônio da Humanidade (IRPH), da Prefeitura do Rio de Janeiro. Com isso, um local fixo, com estrutura, se torna também mais um ator dentro deste conceito de cidade educa.

Figura 23: Foto tirada durante o Campo de pesquisa no Centro do Rio – Docas Pedro II.



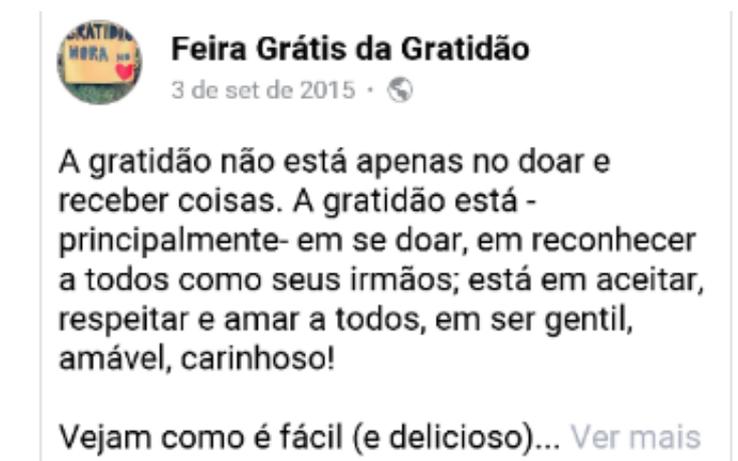
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Essa intencionalidade democrática e participativa dos cidadãos é destacada por Paulo Freire, em sua participação no II Congresso Internacional de Cidades Educadoras, na Suécia em 1992. O autor cita a relação dialógica da cidade educadora:

A cidade converte-se em cidade educadora a partir da necessidade de educar, de aprender, de imaginar...; sendo educadora, a cidade é, por sua vez, educada. Uma boa parte da sua tarefa como educadora está ligada ao nosso posicionamento político e, obviamente, ao modo como exercemos o poder na cidade e ao sonho e utopia que impregnam a nossa política, no serviço do que e de quem servimos e a política de despesa pública, a política cultural e educativa, a política de saúde, transporte e lazer (II Congresso Internacional de Cidades educadoras, Gotenburgo, Suécia, 25-27 novembro, 1992)

Assim, concordamos com a discussão trazida pelo movimento das cidades educadoras sobre o papel da cidade no processo formativo e da necessidade de desenvolver a prática social de seus usos. Para concretizar a discussão volto ao movimento da cidade que começou nas redes sociais chamado “Feira Grátis da Gratidão”.

Figura 24: Foto tirada da Página no *Facebook* da Feira Grátis da Gratidão.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Iniciado entre o ano de 2011 e 2012, a iniciativa surgiu a partir de um grupo do *Facebook*. Com objetivo de reunir pessoas para desenvolver a doação, o grupo fez sucesso ocupando áreas centrais da Zona Sul inicialmente. As doações podem ser materiais ou também de conhecimento, desde mapas astrológicos às aulas particulares de línguas, por exemplo. Atualmente o movimento cresceu e surgiram vários outros, inclusive a Educação Popular na Cinelândia, que desenvolve aulas abertas com diversas temáticas na praça da Cinelândia, centro do Rio.

Apesar de não ter sido uma iniciativa do poder público, esse movimento cresceu nas redes sociais e se desenvolveu na cidade com objetivo de criar cidadania. Se no início pode ter se tratado do aspecto material, o projeto se desenvolveu para o aspecto educacional e hoje desenvolve ações na cidade neste sentido.

Essa interação do meio informacional com a cidade, sendo ele um estimulador de usos, discussões e reivindicações se apoia na fala de Manuel Castells em 2002, também em um Congresso de Cidades Educadoras, o sétimo. A fala trata diretamente sobre a internet como instrumento potencializador de participação:

As cidades que têm sido agentes, em simultâneo, de conhecimento e inovação; são as cidades que apoiam instituições e indústrias culturais e eventos interessantes que aí acontecem. As cidades que têm sido capazes de combinar esta adaptabilidade com a condição social da solidariedade, são cidades que se comprometeram com a informação e a participação activa dos cidadãos. “Neste sentido específico, o novo ambiente tecnológico, baseado na Internet, é um poderoso instrumento para a cultura da descentralização e a participação dos cidadãos”. (VII Congresso Internacional de Cidades Educadoras, Tampere, Finlândia, 16- 19 junho, 2002)

Além de instrumento de participação, a *internet* também acaba sendo instrumento de divulgação dos eventos e ações, seja para esta temática, quanto para qualquer outra. Ações de cunho educativo da cidade, normalmente vinculado à alguma instância governamental, são divulgados para que alcancem os públicos. Da mesma forma, as plataformas *online* do governo servem para divulgarem espaços propícios para o aprender, um exemplo é o circuito Carioquinha no Rio de Janeiro. Esse circuito foi pensado para atender à um público infantil e nas redes sociais do projeto de forma contínua se divulgam as atividades indicadas ao público.

No trabalho de Rocha (2012) já se destaca a potência da cidade como ambiente educacional trazida pela integração com o *ciberespaço*. Ela, junto aos estudantes da disciplina de Didática, da licenciatura de Pedagogia da UERJ, dialogou entre os espaçotempos da cidade por meio das tecnologias e dispositivos móveis. E para autora:

A utilização do telefone celular para a criação de atos de currículo na interface cidade/universidade/ciberespaço, aponta para o desenvolvimento com o grupo de estudantes de competências que emergem com os usos das tecnologias digitais em rede, propiciando novas formas de interação social e, sobretudo, de aprendizagemensino. No contexto contemporâneo observamos que a aquisição de informação, conhecimento, e a aprendizagemensino se dão de formas distintas das de outros tempos, dadas principalmente pela colaboração, interação e conexão (ROCHA, 2012. p. 201 e 202).

Vieira e Aquino (2015) se debruçam em seu trabalho sobre a discussão da pedagogização da experiência urbana através desse projeto. Eles fazem uma análise sobre como o projeto se porta com as diferentes faixas etárias tendo, como conclusão interessante que não há abstenção de deveres e direitos para crianças e jovens. No projeto se coloca essas faixas etárias na mesma medida que os adultos, ou seja, também são responsabilizados pela ordem urbana e coletiva.

Além disto, dialogam com Trilla (1999) sobre os níveis de significação da cidade educadora. Um sendo espontâneo, onde por si só todas as cidades educam, e outro intencional, marcado por formulações do que a cidade deve educar. Em sua pesquisa, o autor afirma a existência de um currículo culto no ambiente urbano formado pela cultura, tradição, costumes e toda subjetividade que perpassa a cidade. Assim, a passagem entre as duas dimensões ocorre através de uma transformação intencional do que é espontâneo.

Essa passagem de algo comum a algo com intencionalidade, de forma pedagogizante é o cerne da discussão dos autores. Eles problematizam esse expansionismo pedagógico à luz de Foucault e o conceito de governamentalidade. Com a cidade governamentalizada não há

mais limites institucionais, a escola não é apenas mais o único local de subjetivação, sendo responsáveis também todos as instancias informais.

Assim, Vieira e Aquino (2015) caminham não para uma conclusão da discussão, mas sim apontam a necessidade de interrogarmos os modos que essas ações, lugares e formas são utilizados pelos governos. Seria “prestar atenção” sobre as manipulações possíveis e agir de forma a contornar os processos de subjetivação. De forma direta:

Trata-se, pois, de uma educação de si e dos outros, em tempo integral, ao longo de toda a vida. Sendo assim, tenham tais propostas uma intenção emancipatória ou não, interessa-nos pensá-las como indexadas a um movimento mais amplo de gestão dos modos de vida que se vale inequivocamente de uma maquinaria de vocação e lastro pedagogizante. (VIEIRA; AQUINO, 2015. p. 11)

A necessidade de reinvenção e questionamento sobre as formas e utilizações do espaço urbano, não rechaçando às ações governamentais, mais sim tentando desvelar suas intencionalidades é uma forma de contornar tais processos, ou ao menos estar ciente deles. Discussão está que remete, novamente, às temáticas trazidas por Certeau (1994) que ao abordar das criações anônimas e das táticas, ou seja, desvios no consumo de produtos, indicando o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina.

O autor desloca do indivíduo a noção da passividade e alienação do consumo dos produtos para torná-lo praticante a partir do desvio do uso que faz de tais produtos, que chama de criação anônima. Essas criações anônimas, para o autor, são perecíveis, não se capitalizam e deveriam ser objeto de maior interesse visto que são “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado produto por uma prática”.

Assim, apesar da intencionalidade das ações propostas, o indivíduo cria a partir da sua própria subjetividade gerando modos de resistência e transformações como desvios possíveis. Nesse ponto trago à tona de novo o exemplo dado acima sobre a experiência da feira da gratidão que se transformou no movimento Educação Popular na Cinelândia, que se mantém ativo no ano de 2020 (Figura 3). Essas aulas ocorridas em praça pública, palco das históricas passeatas cariocas, possuem cunho educacional, porém a partir de uma tática à estratégia de subjetivação do governo.

Figura 25: Imagem retirada da página do Facebook Educação Popular na Cinelândia na aba de eventos.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Assim, demarcamos mais uma vez as cidades enquanto ambientes de criação, de novas territorialidades. Demos exemplos de práticas cidadãs coletivas. Os valores sociais que estão por trás destas práticas, como solidariedade e cidadania, vão contra a tendência hegemônica de individualização das pessoas e da cidade, com o fortalecimento da vida privada e separação entre casa e rua (CAVALCANTI, 2008).

Essa tendência de individualização da cidade e dos espaços urbanos, para a autora, se combate ao fomentar a cidade enquanto ambiente educador. Trazer à tona a potencialidade educativa da cidade, reforçando sua dimensão de agente formadora. Todas as cidades educam devido à sua interação ativa e é na relação com o praticante cultural e suas ações que seus comportamentos e valores são formados e se realizam.

Bernet (1997) afirma que há três dimensões da relação de cidade e educação que são resumidas em três frases: “aprender na cidade, aprender da cidade, aprender a cidade”. A primeira dimensão considera a cidade como conteúdo de educação, com recursos e experiências. A segunda remete ao meio urbano como agente educador. E a última dimensão considera a cidade como conteúdo educativo, ou seja, mais formal.

A cidade é a referência básica para vida cotidiana da maior parte das pessoas, por isso não pode ser entendida exclusivamente como um aglomerado de pessoas, mas sim como um modo de vida. A prática da cidadania remete a competência de fazer uma leitura desse espaço é exercer o direito de morar e produzir, de circular por ela. Remetemos novamente à cidadania ativa, pois está ligada ao pensamento crítico.

Para a autora a cidadania atualmente requer uma concepção, uma prática que remete a comportamentos, hábitos e ações, de cidade. Por isso, Cavalcanti (2008, p. 74) é enfática ao falar:

A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos; ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é conteúdo a ser aprendido por seus habitantes. No entanto, as possibilidades de leitura mais abrangente da cidade dependem de uma formação de cidadão.

Assim, estando vinculada ou não ao movimento da cidade educadora, oficial e tentando desenvolver práticas mais de cunho governamental, todas as cidades são educadoras por si só. Através da cidadania ativa que se desenvolvem competências, táticas e projetos para tornar ainda mais dinâmico este processo e, além disto, subverter as problemáticas cotidianas.

É importante, também, reforçar o quanto estas táticas são potencializadas pelo digital em rede. É o exemplo de um grupo que existe e se organiza em uma rede social e que cria novas territorialidades, com práticas cidadãs, dentro do espaço urbano, como o caso citado acima. Utilizamos atualmente e de forma cotidiana artefatos culturais da *cibercultura*, como o *smartphone*, que potencializa o fluxo de informação e de criação de narrativas (SANTOS, 2014),

No subcapítulo posterior entraremos na experiência do flunar ubíquo pelo centro do Rio de Janeiro, onde experimentamos a hipermobilidade presente na cidade, junto com a turma de Pedagogia da FEBF. A partir dessa experiência, narrativas e subjetividades foram criadas. Nele conseguimos exemplificar as relações entre cidade, mobilidade e *ciberespaço* trazida pela *cibercultura*, e possibilidades de implicações no contexto educativo.

3.4 A arte de conhecer e o ofício de viver: O Flunar Ubíquo pelo centro do Rio de Janeiro

“O da cidade também foi maravilhoso. Já fiz isso em viagem fora do Brasil e no Brasil mesmo não tinha me dado conta da riqueza cultural que é o centro do Rio. A gente fica muito focado na beleza natural da cidade, na zona sul. Mas o centro do Rio tem uma riqueza impressionante. É algo tão acessível, e tão enriquecedor, que acredito que fez todo diferencial na minha formação e vou querer levar para sala de aula, aliás, para os alunos fora da sala de aula. Essa coisa de conectar a cidade, a escola, e aprender em todas as situações e todos lugares ficou algo marcado.”

Vanessa - Aluna

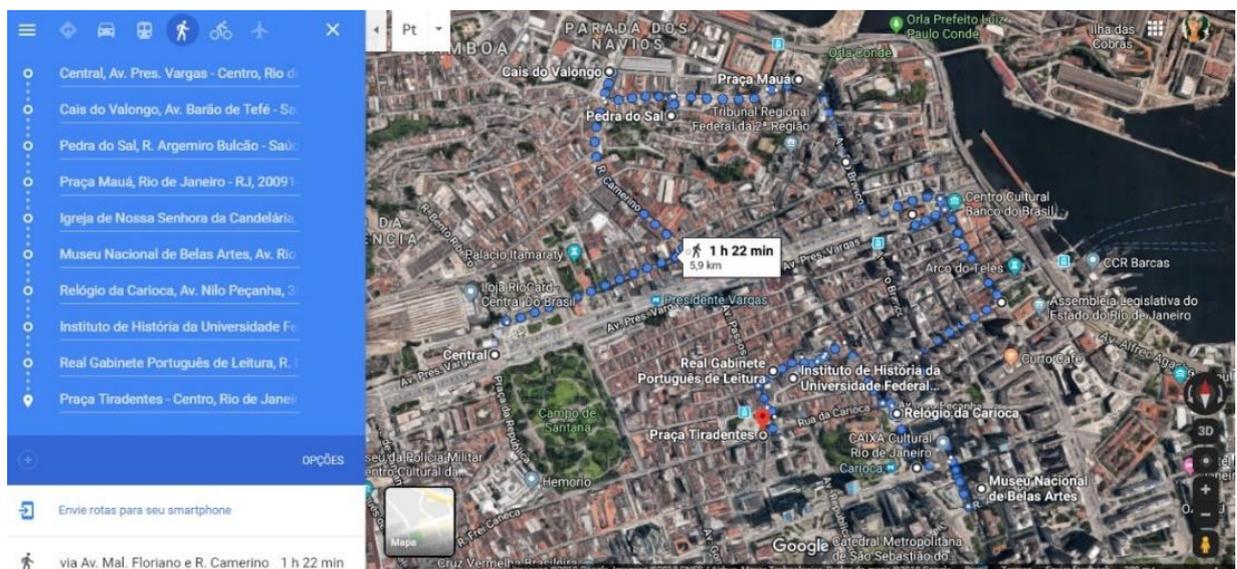
Nesse ato de currículo elaborado durante o campo de pesquisa buscamos utilizar como conceito base o Flunar, porém um flunar imerso na realidade da sociedade em rede em que vivemos. Escolhemos tal conceito porque o objetivo da atividade se tratava de andar aberto às possibilidades do cotidiano e do espaço. Diferente do flunador do começo do século XX, hoje temos os celulares e essa conexão entre cidade e *ciberespaço* e, com isso, pudemos

experimentar essas conexões. Flanamos ubiquamente através dos *hiperlinks* da cidade utilizando a interface do celular e, com isso, experimentamos lugares cotidianos ou não trazendo novas significados e percepções.

Assim, o flunar ubíquo no Centro da Cidade do Rio de Janeiro foi feito no dia 26 de outubro de 2019. Ficou decidido como ponto de encontro a Central do Brasil por ser um nó importante dentro da mobilidade devido aos diversos modais lá existentes (metrô, trem, ônibus). Era um sábado, em uma semana de feriadão, visto que segunda era o Dia do Servidor Público. O dia estava nublado, chegando a garoar. Tempo não típico no Rio de Janeiro nesta época, que geralmente é mais calor e sol. O horário de encontro foi às 9 horas da manhã e com meia hora de atraso começamos a caminhar. Éramos um total de onze pessoas e, sim, caminhamos bastante pelo centro, porém expandimos o roteiro onde era necessário e retraímos onde não deu para ir.

O roteiro foi escolhido com o objetivo de percorrer a maior quantidade de espaços possíveis no centro do Rio, considerando o cansaço como barreira para prosseguir. Assim, conforme ilustra a imagem abaixo, iniciamos na Central do Brasil (1), prosseguimos em direção ao Colégio Pedro II do Centro (2), ao Cais do Valongo (3), à Pedra do Sal (4), ao Píer Mauá (5), à Avenida Rio Branco (6), paramos para almoçar na Rua do Ouvidor (7), prosseguimos indo na praça em frente ao Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB) (8), entrando nele, depois e terminando na Biblioteca Parque (19), ao lado da Central. O percurso foi detalhado no mapa abaixo:

Figura 26: Trajeto percorrido pelo trabalho de campo no Centro do Rio.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

O percurso não se tratou apenas de andar ou caminhar utilizando o celular como interface, mas foi um movimento de integração subjetiva com o espaço urbano a partir de uma abertura ao novo, às novas situações e significações, sem pré-julgamentos ou conceitos estabelecidos. Foi um caminhar incutido de curiosidade, de observação, de experimentação, de vida e de subjetividade onde cada praticante, cada aluno, sentiu, de forma distinta e construiu sua formação, narrativas e hiperlinks. Assim, descrevo aqui esses percursos percorridos durante o flunar, tentando trazer o que emergiu mais intensamente durante o trajeto e, para isso, retomo parte da Vanessa:

“É algo tão acessível, e tão enriquecedor, que acredito que fez todo diferencial na minha formação e vou querer levar para sala de aula, aliás, para os alunos fora da sala de aula. Essa coisa de conectar a cidade, a escola, e aprender em todas as situações e todos lugares ficou algo marcado.”

Vanessa - Aluna

Como um resumo de tudo que pensamos e fazemos, esta narrativa demonstra o quanto o cotidiano é espaço privilegiado de produção de sentidos e que esses sentidos avançam para muito além do que podemos compreender por meio dos textos que definem e explicam as propostas curriculares. Nesse sentido, é preciso buscar as marcas da vida de todo dia, que são tecidas nas práticas e que dão vida às propostas curriculares em seus percursos afetivos.

Para nós, esses percursos afetivos são aqueles que nos permitem explorar novas fronteiras teóricas e metodológicas da pesquisa da vida urbana, dada a complexidade da vida de quem habita as cidades na contemporaneidade. Compreendemos a partir de Bruno (2002, p. 210) que a linguagem emocional que emerge nessa experiência pôde “provocar, instigar, “induzir”, contagiar todos os participantes a movimentos de aproximação recursiva”.

Trata-se de alinhar e espacializar as diversas formas de experienciar e se apropriar do espaço urbano, conformando uma cartografia das subjetividades que dão sentido à vida na cidade. São esses percursos que marcam a passagem dos *espaçostempos* cotidianos, marcam a presença, os sentidos impressos e a experiência dos seus habitantes que ao caminhar pela cidade capturam e desvelam *conhecimentossignificações* articulados em suas redes educativas e às necessidades que enfrentam no viver cotidiano (FERRAÇO, et.al, 2016). Trata-se, portanto, de revelar uma outra dimensão da cidade contida nas itinerâncias pessoais e na riqueza dos pequenos gestos, dos mínimos fragmentos do espaço que permanecem na memória e no corpo de seus praticantes culturais.

Esse diálogo conceitual se conecta também com a primeira discussão que se iniciou durante o trabalho de campo. Ainda na central as alunas começaram a discutir sobre os corpos

que circulam e se movem pela cidade e as diferenças dentro dela. A partir dessa reflexão começamos a pensar na força política e social que alunos da periferia circulando, pensando e criando nos espaços centrais da cidade. Começamos a pensar da nossa implicação naquela vivência.

Essa reflexão sobre a vivência do trabalho de campo remete à Josso (2010, p. 54) que, para autora: “O primeiro momento de transformação de uma vivência em experiência inicia-se no momento em que prestamos atenção ao que se passa em nós e/ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença [...]”. Com isso, e devido à nossa implicação durante o trabalho de campo, a vivência se torna experiência e, por isso, formadora.

Dialogando com a narrativa da aluna, nos inspiramos em Santaella (2004) que apresenta o corpo, hoje, como sintoma da cultura, em sua busca pela onipresença e pela razão do corpo ter se tornado um dos “sintomas da cultura do nosso tempo”. Tudo isto através de uma crise do eu, da subjetividade, que coloca em causa até mesmo ou, antes de tudo, nossa corporalidade e corporeidade. Por fim, o corpo tornou-se um nó de múltiplos investimentos e inquietações e pela quebra de paradigmas a fim de comunicar novos sintomas da cultura.

Após essas discussões iniciais, seguimos, pelo trajeto conhecido como “Pequena África”, ou seja, o caminho que vai pelo Colégio Pedro Segundo, Jardins do Valongo, Cais do Valongo até chegar a Pedra do Sal. Durante este trajeto aplicamos os conceitos de flunar, ou seja, foi pedido para eles caminharem sem o objetivo de chegar a um lugar em si, mas sim consumindo a cidade e tentando tirar significações dela. Da mesma forma, tentamos observar a cidade enquanto ambiente educador. Durante todo o trajeto, foram levantadas considerações sobre a arquitetura, sobre a história, sobre os aspectos geográficos e sociais desses espaços. Com isso nesse caminhar, ao pararmos em frente ao Colégio Pedro II para falarmos de que prédio era aquele, sofremos uma intervenção do Ambulante que vendia balas em frente ao colégio.

Ele, em sua humildade, começou a dar uma aula sobre o Rio histórico e as mudanças físicas que ocorreram naquele local devido às intervenções urbanas da época da Copa do Mundo e das Olimpíadas do Rio de Janeiro. Sua sabedoria existiu devido à sua vivência cotidiana naquele local sabendo tudo sobre aquele espaço.

Figura 27: Foto do Senhor Joaquim dando aula sobre o Centro Histórico do RJ.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Esse foi um momento importante para o campo pois demarca uma atitude implicada. Nesse processo de pararmos para ouvir um outro de fora falar sobre a experiência de cidade, entendendo que ele a partir de sua vivência teve uma experiência formadora, também nos formamos. Isso nos remete a Josso (2010) que traz como necessário a transformação da vivência em experiência as seguintes atitudes: a abertura para si, para o outro e para o meio.

Neste flunar precisávamos, constantemente, nos abrir para uma situação ou local novo de forma a desconstruir o que já era comum, o que já era vivência. O andar pelo centro então, passou de uma vivência para ser uma experiência formadora.

Prosseguimos o caminho observando a cidade e notando o quanto ela fala. Durante todo o percurso usamos como dispositivo o *Google Lens* (Figura 28) para procurarmos saber mais dos locais. O aplicativo da empresa Google constitui em procurar na rede, a partir de uma foto, informações sobre alguma coisa. Pode ser um local, uma estátua, uma comida, locais comerciais, etc. Durante o percurso utilizamos deste aplicativo para saber mais do percurso que estávamos passando, quando este não nos informava.

Figura 28: Print da tela *Google Lens* no *Google Play*.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Dois exemplos sobre a utilização deste aplicativo foi para saber sobre os grafites nas empenas cegas do centro do Rio de Janeiro, e também sobre a pessoa homenageada na estátua na Pedra do Sal. Em ambos os casos, e em muitos outros durante o trajeto, utilizamos o aplicativo para sabermos sobre o que se tratava. Utilizamos dessa interação de cidade e ciberespaço para nos formarmos, para termos informações sobre o que nos circulava.

Figura 29: Foto do grafite "Resiliência" de Pantónio (lado esquerdo) e da estátua de Mercedes Baptista, a primeira bailarina negra do Theatro Municipal na Pedra do Sal.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Também, nesse processo de cidade, *ciberespaço*, experimentando todas as dimensões da mobilidade utilizamos os aplicativos *Grin* e *BikeRio*. Ambos são considerados aplicativos de mobilidade sustentável em cidades. O *Grin* oferece como serviço o aluguel de patinetes elétricos, já o *BikeRio* oferece o aluguel de bicicletas.

Figura 30: *Print* da tela do *Google Play* dos aplicativos *BikeRio* e *Grin* respectivamente.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Para utilização dos mesmos é necessária uma conta nos aplicativos ou, no caso do *BikeRio*, se pode comprar créditos para utilização em bancas de jornal ou no próprio posto de bicicletas. Além disto, na conta é necessário ter cadastrado um cartão de crédito para debitar o valor de utilização. No caso da *BikeRio* se compra um passe diário no valor de 12 reais e no do *Grin*, se coloca crédito no aplicativo e este vai sendo descontado conforme o uso e o valor é 7 centavos por minuto. A necessidade do uso da *internet* móvel para usufruir destes dispositivos remete à Santaella (2009), que afirma que ela hoje funciona a partir de conexões e comunicações em rede e que, a cada momento, novas dinâmicas e relações se estabelecem.

Figura 31: Foto na Praça Mauá utilizando os dispositivos de mobilidade.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Paramos então, com a turma, na Praça Mauá para experimentarmos os dispositivos de mobilidade. Alugamos as bicicletas e patinetes e, mais que isso, entendemos juntos como funcionava o sistema e aprendemos a fazer o aluguel nos aplicativos. Esse tipo de sistema bricola a dimensão física da mobilidade, ou seja, o da locomoção, com a mobilidade

informativa, pois para acessar necessitamos de *smartphones* com acesso a rede e cartão de crédito.

Assim, retomamos ao texto de Lemos (2009) abordado em aula, onde constata que a mobilidade “não é neutra e revela formas de poder, controle, monitoramento e vigilância, devendo ser lida como potência e performance”, e conversamos sobre como as dimensões da mobilidade se conectam no dia-a-dia. Comentamos sobre a conectividade dos espaços e como existe diferenciação entre eles, demarcado no campo com a ausência de patinetes. A aluna Isis comentou sobre como os recursos tecnológicos que existem no centro e zona sul não são comparáveis aos que existem na baixada. Bicicleta e patinetes para alugar não existem na maior parte do Rio de Janeiro e, muito menos, na baixada fluminense, Duque de Caxias, onde mora.

Essa noção política das dimensões da mobilidade também é trazida a partir das falas de Denise. Ao falar de sua história de vida ela demonstra a importância de ter crescido na Zona Sul do Rio de Janeiro porque, assim, teve acesso aos diversos aparelhos culturais da cidade e como foi importante a família dela incentivar essa movimentação por ela. Isso se demonstra também a partir da narrativa que emergiu durante as conversas:

“Eu cresci num mundo letrado. Eu lia desde pequena. Eu dormia elas me contando história. Além disso morávamos na Zona Sul. Não tínhamos posse, dinheiro, mas tinha capital cultural. A gente saía, andava do aterro até a praia, a gente andava mais do que ficava na praia. Chorava para caramba.”

Denise - Aluna

Prosseguimos o campo de pesquisa sempre atentos ao que a cidade nos inspirava. Caminhando e flanando pelo espaço. Devido ao horário paramos para comer na rua do Ouvidor e foi mais um momento para dialogarmos sobre o que foi experienciado em campo. Neste momento, fiz um exercício com todos de reconhecimento do espaço a partir de um mapa impresso. Dei para cada um mapa com todos os pontos visitados marcados e pedi para identificarem outros mais que pudessem reconhecer ou saber.

Figura 32: Foto da parada para o almoço na Rua do Ouvidor, Centro do Rio.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Da experiência foi notável a dificuldade de reconhecimento a partir daquele ângulo. Isso foi comentado por todos, pois, mesmo estando no currículo e fazer parte do cotidiano a partir do *Google Maps*, ainda há dificuldade de localização espacial devido à falta de interatividade.

Inclusive, a aluna Isabella levantou o ponto de quanto é importante apresentar o mapa durante a aula de preparação do campo. Ela, inclusive, evoca a importância da utilização do celular para esse exercício. Para ela:

“O celular funciona em um pré-campo. Dentro de sala de aula para ajudar a construir os conteúdos trabalhados durante ele e aumentar sua produtividade formativa. Não só necessariamente um celular, mas um mapa impresso e fazer um mapa participativo, mostrar os locais. O mapa é trabalhado nas escolas. Está no currículo? Sim. Mas não é trabalhado nas escolas.”

Isabella- Aluna

Concordamos com Bonilla e Preto (2011) que falam da necessidade de currículos, mais afim desse momento em rede. Não necessariamente pensando os dispositivos como recursos pedagógicos, mas pensar o digital em rede exatamente para extrapolar o espaço físico e geográfico das instituições de ensino.

A discussão seguiu através da necessidade da experiência para a educação. Neste ponto é importante destacarmos a discussão trazida por Dewey (2010) sobre a experiência e educação não serem ligadas obrigatoriamente. Ou seja, e trazendo para este caso, o uso de celular em sala de aula não representaria obrigatoriamente a criação de uma experiência. Para o autor a educação não vem da experiência enquanto ato único, mas sim de conexões constantes dessa experiência com experiências futuras.

Para o autor:

Tudo depende da qualidade da experiência que se tem. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o aspecto imediato de ser agradável ou desagradável e o segundo aspecto que diz respeito a sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro aspecto é óbvio e fácil de julgar. O efeito de uma experiência não se origina em sua superfície e isso se torna um problema para o educador. É sua tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que o estimulem e o preparem para experiências futuras. (DEWEY, 2010, p. 28)

Por estes motivos, e por concordarmos com Dewey (2010), utilizamos em diversos momentos e de formas diferentes os dispositivos móveis durante o campo. Tanto para fazermos conhecermos mais sobre o território em que estávamos, quanto para criação de autorias a partir de vídeos e fotos tirados durante o percurso. Além disto, como foi trazido anteriormente, fizemos durante a sala de aula a apresentação e utilização destes dispositivos.

Assim, após o almoço, seguimos para a visita ao CCBB. Este local de visitação foi sugestão da aluna Isis porque a mesma queria ver a exposição do Egito Antigo, que estava tendo durante o período. Quando lá chegamos, para entrar na exposição nos deparamos com uma fila enorme na porta. Juntas, discutimos se era a melhor opção se manter na fila ou procurar outra exposição. Dei a sugestão da biblioteca e, apesar de conhecer e saber as outras exposições que tinham no centro cultura, deixei que procurassem em seus dispositivos e no local por outras experiências.

As alunas descobriram que existia a exposição fixa Bolsa de Valores do CCBB, que mostra a história da moeda e do próprio CCBB. Porém, por questão de logística do local, fomos primeiro à biblioteca. Dentro da biblioteca tivemos a própria experiência do local e discutimos a utilização daquele local por parte dos trabalhadores do centro e, com isso, voltamos a discussão sobre os corpos que circulam pelos espaços.

Além disto, estava presente a mestrandia Lucia, que é bibliotecária da UERJ e possui projeto de mestrado no grupo de pesquisa *EduCiber*. Neste momento ela deu uma aula sobre a organização da biblioteca e a importância daquele espaço na cidade. Perguntamos as

secretárias e descobrimos que ela é conveniada a rede Sírius, rede de biblioteca da UERJ, e os alunos da instituição podem pegar livros na biblioteca do CCBB.

Figura 33: Foto na Biblioteca do CCBB.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Nesse espaço mais uma vez experimentamos a interação entre cidade e *ciberespaço*, pois em vários momentos fizemos pesquisa sobre os livros, ou sobre a posição dos livros na prateleira, através de nossos dispositivos móveis, ou dos dispositivos da própria biblioteca.

Após saímos da biblioteca fomos até a exposição de valores, no andar abaixo. A exposição se tratava da história do dinheiro e das moedas e, neste ponto, trouxe uma memória afetiva para aluna Isabella. Ela possui uma coleção de moedas e, em vários momentos, foi ela que explicou sobre o que estávamos vendo. Isto demarca, mais uma vez, a razão dialógica entre o *aprenderensinar* e remete à Alves (2001). A autora quando traz seus movimentos, tanto fala da necessidade de “beber em todas as fontes”, entender a complexidade da empiria e não a fragmentar enquanto importante ou não importante, a ponto de ser descartado.

Creio que também pudemos ver este ato seguindo a vertente, também do movimento “narrar a vida e literaturizar a ciência”. A aluna, para conduzir a explicação sobre as moedas, utilizou das suas próprias histórias de vida. Para Alves:

É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós, neles inserindo, sempre, o fio de nosso modo próprio de

contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do *aprenderensinar*. Buscamos acrescentar ao grande prazer de contar histórias, o também prazeroso ato de pertinência do que é científico. É possível? Bem, se outros e outras fizeram antes de nós e continuam fazendo, por que não? (ALVES, 2001, p. 35).

Figura 34: Foto na exposição da bolsa de valores – Aluna olhando a exposição enquanto outro aluno utiliza o celular para pesquisa.



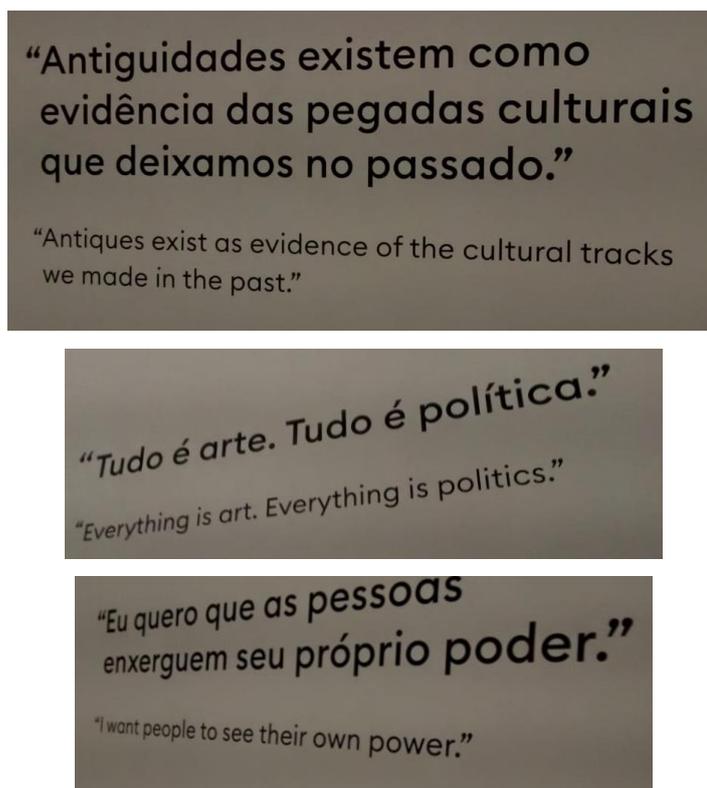
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Com isso, atravessamos toda a exposição interagindo com o que víamos, porém foi na parte da exposição que trazia a história do próprio CCBB que houve maior interesse por parte de todos. Nessa parte da exposição se demonstravam vários cômodos do CCBB no decorrer da história, portanto, se apresentando de diversos signos e dispositivos no seu interior. Dessa forma, nesta parte da exposição, vimos de forma subjetiva a história da comunicação. Vimos telégrafos, máquinas de escrever, telefones antigos de giro, rádios e televisões e, inclusive, os computadores de mesa antigos. Isto foi interessante, principalmente, devido à presença da Isadora, filha da Isis, por ser bem mais nova. Ela que é sempre interessada e falante durante as aulas, ficou impressionada com a existência daqueles dispositivos de comunicação, visto que a mesma não tinha visto boa parte daqueles dispositivos. Traremos maior análise desta parte da exposição no capítulo de cibercultura.

Por fim, fomos a uma exposição “*Ai Weiwei Raiz*” no segundo andar e que não possuía fila. Ela trazia obras do artista chinês Ai Weiwei desenvolvidas enquanto vivia na Bahia. Algumas peças eram interativas e todas eram bastante filosóficas. O artista é reconhecido como ativista dos direitos humanos e pela liberdade e que se utiliza das tecnologias de comunicação e das redes sociais.

Apesar de percorrermos rápido a exposição, devido à duração já extensa da atividade, se tornou clara essas características do artista. A exposição trazia reflexões sobre a sociedade de hoje e os valores dela, se tornando mais evidente através das frases espalhadas na exposição, as quais as alunas fizeram diversas fotos, que gerou uma conversa depois.

Figura 35: Fotos de três frases da exposição Ai Weiwei Raiz.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Após caminharmos pelos espaços dentro do CCBB, percebendo e participando de práticas formativas, fomos para a parte externa do centro cultural. Na frente do CCBB estava tendo a continuação da exposição do Ai Weiwei com a obra “*Forever Bicyclis*”, que aborda tanto a característica da mobilidade, mas também a noção de repetição presente na sociedade atual.

Essa repetição como característica da mobilidade converge com a discussão existente no texto de Alves abordado em aula. A partir da “sociologia da colher” de Boulier (1992) ela aborda sobre as tecnologias mudas, que são os usos comuns e concebidos pela sociedade. Nesse caso, seriam as bicicletas feitas para andar. Porém, ela também abordar sobre os diferentes modos de usar dos artefatos e, no caso, o autor utilizou as bicicletas para fazer arte.

Figura 36: Foto da experiência com a obra *Forever Bicyclis* do Ai Weiwei.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Outros diálogos que foram iniciados a partir do uso desta obra interativa foram sobre mobilidade e direito à cidade. No primeiro aspecto, a obra traz diversas bicicletas em uma formação arquitetônica e se instala em um espaço público e de grande circulação. A bicicleta é considerada, dentro dos meios de transporte, sustentável e, por isso, do futuro, ou melhor, que pensa no futuro. Antes já tínhamos utilizado o aplicativo da *BikeRio*, que se propõe, a partir de seu uso, alugar bicicletas para os seus usuários. Aquela obra, então, mostra o quão importante é a discussão da mobilidade para a sociedade e, mais ainda, fez com que discutíssemos a utilização destes dispositivos de mobilidade, como o *BikeRio*, bem como a utilização daquele espaço público.

Remetemos, ao entendermos essa a utilização dos objetos da cidade a partir das redes móveis, ao conceito de cidade-ciborgue de Lemos (2004, p. 134) define a “concentração e descentralização territorial articulada por redes telemáticas”. É estruturado pelos espaços de fluxos, que se caracterizam pela interação das redes e de seus nós. Esses espaços são criados a partir dos atores sociais a partir de sua operação na e da rede. Com isso, e conversando com Lemos (2009), devemos pensar que essa mobilidade não é democrática e remete às relações de poder existentes entre os territórios.

Novamente remetemos a discussão trazida pela Isabella sobre onde os corpos se movimentam. A aluna comentou sobre seus alunos que, mesmo sendo de escolas particulares, não circulam pela cidade por serem da Baixada. Além disto, a obra era interativa, ou seja, havia a possibilidade de manipular e girar as rodas, entrar na obra, tirar fotos, e estava locada em um gramado livre propício à utilização. Porém, mesmo com a necessidade interativa da obra e do espaço público, houve um receio por parte dos alunos da utilização daquele espaço. Enquanto professora, e entendendo que aconteceu o desconforto de usar completamente tais dispositivos, propus que nos sentássemos no gramado e tirássemos fotos utilizando aqueles *espaçotempos*. E, enquanto sentados, retomamos a discussão sobre direito a cidade, sobre os motivos por trás daquele medo de utilizar os dispositivos. Essa discussão será retomada quando retomo as discussões sobre as noções subsunçoras.

Figura 37: Foto utilizando o espaço público no centro do Rio.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Experimentado o espaço, decidimos, pelo tardar da hora, que iríamos ao Gabinete Real Português, uma das bibliotecas mais bonitas do mundo. Essa proposta surgiu durante as aulas quando a aluna Denise sugeriu irmos lá. Nesse caminhar, que se inicia ainda em sala de aula, construímos percursos junto com os praticantes e, com eles, propiciamos encontros e engajamentos. No caminhar, experimentar, produzir, conversar, rir, criamos também percursos afetivos. Criamos lugares, onde a vivência criou linhas de afeto. Isto acontece porque ele não está desatento, pois seu olhar captura o outro. O seu engajamento social é

percebido nas manifestações do estar com o outro em relação, como também pela articulação política engajada, sua intencionalidade é frequentemente solidária e caridosa, na pluralidade das várias experiências.

Esses percursos afetivos se cristalizaram, principalmente, a partir das fotos e a visita ao Gabinete Real Português era um dos locais mais esperados, pois, além de muito interessante a visita, o local é lindo e possibilita a criação de fotos maravilhosas ou “*Instangramáveis*”, como disse Isabella durante as aulas. Ou seja, ótimas para serem colocadas no aplicativo de relacionamento com foco em imagens, o *Instagram*. Entretanto, quando chegamos ao Gabinete Real, último local programado para visita, ele já estava fechado.

Quando aqui abordamos a euforia dos praticantes culturais ao estarem participando, ou se planejarem para participar, e usufruir, de locais próprios a criação de fotos “*instangramáveis*” trazemos a discussão Bruner (1998) ao concordamos que na vida da sociedade o lugar da narrativa é central. Para o autor, as narrativas seriam a interpretação da vida em ação e, por isso, uma das principais ferramentas da psicologia popular, pois lida com o material da ação e intencionalidade humana. Para Larrosa (1996, p. 472-473) as narrativas são:

Reconstrução do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é fundamentalmente um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar, matizar ou dar cor a histórias, de contrapor umas às outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam, posto que já se acham constituídos neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura.

Com isso, a partir da cibercultura novas formas de criação de narrativas existem e o papel do *Instagram* e das fotos são fundamentais a essas criações. Para Maddalena (et. Al. 2018, p. 293) a cibercultura cria uma nova configuração relacional entre a vida e técnica, pois:

O desenvolvimento da hipermídia e a liberação do polo de emissão possibilitaram não somente uma nova maneira de contar histórias, como também de compartilhá-las e difundi-las em rede, diversificando, assim, novas formas de narrar. Neste contexto, surgem novos espaçostempos⁴ mediados pelas tecnologias digitais em rede, nos quais muitas práticas de aprendizagem e autoria são criadas e desenvolvidas. (MADDALENA et. al. 2018, p. 293)

Essas histórias narradas a partir dos celulares e computadores são compartilhadas no *ciberespaço* fazendo uma relação híbrida, ubíqua entre as informações. Para as autoras as lembranças e memórias criadas a partir desses dispositivos da cibercultura, constituem parte da formação pessoal e essas narrativas se manifestam como fontes de construção de saberes.

Essas narrativas e relações pessoais afetivas são essenciais para constituir uma experiência formadora (JOSSO, 2004).

Assim, para a compreensão e construção destes percursos afetivos que ocorrem com o caminhar da pesquisa, essas formas de narrativa foram fundamentais. Compreendemos que as narrativas são essenciais para a compreensão das subjetividades emergentes na pesquisa e, para isso, a partir de Bruno (2002) tivemos que nos abrir a uma linguagem emocional que criou um ambiente harmônico para o fluir dela e, em um contexto de pesquisa-formação, foi fundamental para seu desenvolvimento.

Figura 38: Foto apontada como "Instagramável" tirada durante o trabalho de campo no Centro do Rio de Janeiro.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Desta forma, continuamos o nosso percurso até o Gabinete Real Português. Porém, ao chegarmos lá, estava fechado. Nesse momento, pelo tardar da hora e porque, enquanto pesquisadora, notei o cansaço da turma, finalizei formalmente o trabalho de campo. Denise já tinha comentado, desde o começo, que poderia ter dores no corpo e me preocupei com ela e com os demais. Não se faz trabalho de campo sem a turma, não se constrói percursos afetivos

sem o diálogo, sem a troca, sem o contato. Assim, nos despedimos e dividimos. Parte da turma foi em direção ao metro e eu e mais quatro alunas fomos em direção ao trem. Durante o caminho tecemos comentários sobre o que a cidade nos apresentava e utilizamos os dispositivos móveis tanto para criarmos mais narrativas deste momento a partir de vídeos e fotos, quanto para fazer pesquisa sobre a cidade como, por exemplo, para descobrirmos se o Campo de Santana estava aberto (não estava).

Essa integração entre a cidade e os dispositivos, seja para o uso de serviços como o de informações converge com Claude Simon que fala da cidade como organismo vivo permeado por redes que a mantem (Musso, 1997). Lemos (2004) também aborda essa integração a partir do conceito de cibercidades, como estas sendo as cidades da cibercultura. Para o autor:

As cibercidades passam a ser pensadas como formas de re-estabelecer o espaço público, colocar em sinergia diversas inteligências coletivas, ou mesmo reforçar laços comunitários [...] as cibercidades devem aproveitar este potencial para criar formas de relação direta entre um espaço e outro (LEMOS, 2004, p. 2-3)

Santos (2005, 2014, 2020) já comenta a *cibercultura* como a cultura mediada na relação cidadeciberespaço. A autora já não distingue um espaço do outro, tornando os seus sentidos e significações imbricados e ubíquos. A autora ainda explica o motivo da separação da cidade com o *ciberespaço* como fossem segregados:

Vivenciamos uma fase da cibercultura forjada pelo alto desenvolvimento tecnológico que faz a cidade (territórios físicos) mais conectada ao ciberespaço (espaço telemático habitado por seres humanos em processos de comunicação com a internet, atualmente acessível por dispositivos móveis) e vice-versa. Quando Lévy (1999) conceituou, no século passado, a cibercultura como a cultura do ciberespaço, ele jamais separou o ciberespaço das cidades. Sua ênfase no ciberespaço se deu pela emergência das práticas sociais na internet, que na época era acessada por dispositivos sem mobilidade e pelo acesso local, a exemplo dos computadores de mesa conectados à rede inicialmente por conexão telefônica. Com o avanço tecnológico, fomos vivenciando experiências mais imbricadas na relação cidadeciberespaço. (SANTOS, 2020, p. 22)

A conceituação delas se explica exatamente através do exemplo desse trabalho de campo. Nele utilizamos *wi-fi*, trocamos informações com o *ciberespaço*, utilizamos serviços (*BikeRio* e *Grin*) através da rede, descobrimos informações sobre os aspectos de gestão da cidade.

Assim, continuamos nosso percurso experimentando a cidade conexão *ciberespaço* e, já na Avenida Presidente Vargas, antes de atravessarmos, paramos ao lado da Biblioteca Parque e a Isadora perguntou o que era e pediu para que entrássemos. Perguntei aos demais que ainda estavam comigo se queriam entrar e liberei aqueles que não quiseram, afinal,

escolhi fazer a visita com ela e a mãe. Quem nos acompanhou foi a aluna Isabella e fomos nós quatro para a Biblioteca Parque.

Se o processo de formação ocorre *dentrofora* dos limites da escola/universidade, nesse momento estávamos ainda mais “fora”, visto que eu já tinha finalizado a ação formativa, o trabalho de campo. Porém, com a relação e a experiência trazida naquela visita, ela também se tornou uma experiência formadora. Visitamos a biblioteca e nela estava tendo uma feira de livros e, por isto, Isadora e Isabella ganharam, cada uma, um vale para fazer a troca por um livro. Além da própria experiência de percorrer a biblioteca em si, mais uma vez dialogamos enquanto descansávamos nas poltronas no chão, sobre quem utiliza aquele espaço e, mais uma vez, a discussão remeteu ao Direito à cidade.

Figura 39: Foto na Biblioteca Parque.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Após saímos da biblioteca, fomos para o trem e voltamos para casa. Porém, é importante ressaltar mais uma vez o quanto essa experiência foi formadora, não apenas esse final, mas todo o campo da pesquisa. A todo momento houve articulação entre a atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. Para Josso (2004, p. 49) que afirma que a experiência formadora implica “a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas”. Assim, ouvimos, dizemos, percebemos e sentimos através do relacionamento com o outro, com a cidade, com os objetos de forma reflexiva. Foi uma formação a partir dessa experiência dialética entre o saber e o conhecimento, individual e coletivo, interno e externo.

A experiência de andar pela cidade, pensando através do conceito de flunar, trouxe narrativas importantes. Da mesma forma, caminhar e utilizar os dispositivos da cibercultura pode ser mais uma forma de potencializar as práticas pedagógicas e a experiência formadora. Entendemos isto a partir das narrativas dos praticantes culturais, como no caso da Vanessa e Denise:

Neste dia fizemos o trabalho de campo na cidade do Rio de Janeiro, foi uma experiência incrível, pusemos em prática os conceitos de mobilidade como flunar e o ciber-flanêur. O flunador reinventa o passeio. Caminhamos juntas pela cidade utilizando dispositivos digitais móveis, compreendendo como a utilização de dispositivos digitais no caminhar da cibercidade pode potencializar práticas pedagógicas.

Vanessa – Aluna

Apesar de conhecer algumas coisas e ter trabalhado no centro da cidade é outro olhar, é uma riqueza, uma professora explicando para gente. Então eu falei que vou, se der ruim eu pego qualquer, Ônibus e metro e vou embora. Mas vou me permitir. Gente, fiquei igual pinto no lixo. Se eu pudesse, eu subi no morro, andei de bike, eu queria voar. E eu acho que é isso. A gente se permitir, a gente se jogar. Porque eu acho que com toda dor, a parede não vai me ajudar, a cama não vai me botar para baixo.

Denise - Aluna

É importante ressaltar que este processo de formação não é singular e acontece de forma diferente para cada um dos participantes culturais. Através deste trabalho de campo conhecemos novas perspectivas para locais comuns, novos usos ao já conhecido. Utilizamos os artefatos culturais e nos relacionamos com a cidade. Nisso, cada um de nós percorreu um trajeto particular, com a própria significação. Construiu, para si e com os outros, um percurso afetivo. Esse percurso transformou a experiência em formação, o espaço em lugar. Ressignificou o olhar e o uso da cidade. Reinventou a forma de caminhar, se transformando agora em um flunar... significativo, afetivo, construtor.

4 AS NOÇÕES SUBSUNÇORAS DA PESQUISA: NARRATIVAS DO FLANAR UBÍQUO E SUAS INVENÇÕES COTIDIANAS

Romper com o paradigma da ordem e da obediência é importante quando nos propomos a compreender o currículo como algo inventado cotidianamente num movimento constante de tessitura de conhecimentos. Porém, e há sempre um, porém, professores e alunos (as) não se limitam ao que é determinado. Aprendem e ensinam, numa relação que os permite ir além do que é proposto. Este *aprenderensinar* que acontece nos diversos *espaçotempos* é aquele que ultrapassa as propostas curriculares. As práticas educativas vão além dos conteúdos formais, incorporando outros saberes, conversas, negociações.

Inúmeras têm sido as invenções cotidianas, que alteram os sentidos de viver e de se formar. De que invenções estamos falando? daquelas que alteram as propostas curriculares, redesenhando as relações e que emergem como achados, através das narrativas, percepções e sentimentos causados durante o caminhar traçado com os atos de currículo e dispositivos.

Segundo definição de Santos (2005, p.153), as “noções subsunçoras são categorias analíticas, conjuntos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa”. Dessa forma, nesse trabalho as noções subsunçoras que emergiram da pesquisa ocorreram a partir de uma escolha que não se deu de forma linear. Ao trabalharmos de forma implicada junto aos praticantes da pesquisa, essas categorias emergiram com as histórias de vida que circularam durante a pesquisa. Existem a partir desse caminhar entre as redes, histórias, lugares e pessoas.

Assumimos a importância das narrativas nesta pesquisa e são a partir delas que surgem as noções subsunçoras. Emergem no percorrer de seu caminho, durante, a partir da escolha, de uma seleção, das narrativas que foram significativas para o propósito deste trabalho, deste objeto e dos acontecimentos que envolveram as ações, redes, praticantes durante a pesquisa.

Santos (2015, p. 33) afirma que compete ao pesquisador refletir sobre essa escolha de experiências, pois estas possuem significados cognitivos e afetivos. As narrativas, portanto, se transformam em unidades de sentidos ao narrar os etnométodos e no reagrupar destes elementos, as noções subsunçoras se transformam em categorias analíticas. Essas categorias, então, possuem em seu corpo, informações que demarcam as relações e conexões estabelecidas durante o campo e o trabalho. Assim, no contexto da pesquisa acadêmica, as noções são atualizadas constantemente pelo pesquisador ao se deparar com uma nova informação prática ou teórica, sendo dinâmica em todo processo investigativo.

Isso concorda com Josso (2004, p. 38) que coloca as narrativas como “material para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem”. Macedo (2000, p.207) ainda afirma que se portam como conhecimento construído na reflexão entre a relação da teoria e a prática “que tende a vivificar, a vitalizar o conhecimento”. Desta forma, é uma forma de analisar o processo de pesquisa-formação implicado às narrativas dos praticantes culturais.

Com isso, e após esta explanação sobre o que são as tais noções, no desenvolvimento deste trabalho foram escolhidas três noções que serão desenvolvidas durante o trabalho. Foram questões que perpassaram a pesquisa durante as aulas dentrofora da universidade. São estas:

- i. A cidade enquanto ambiente de convívio e pertencimento
- ii. O Slam enquanto Tática da/na/com as Periferias e a conquista do direito à cidade
- iii. A violência que nos atravessa, mas não nos imobiliza, e o papel das mídias locativas

Assim, as noções são aquilo que emergem da pesquisa a partir das percepções e narrativas dos praticantes e será mais bem abordado no capítulo quatro deste trabalho. Nesse capítulo abordaremos sobre alguns pontos que merecem destaque que emergiram da pesquisa. São noções que me fizeram fazer *hiperlink* com novos processos de aprendizagem ou interpretação do que me foi visto. As três noções que poderiam, e estão, integradas ao texto. Retomo as discussões neste capítulo por questão de organização e parar dar ainda mais destaque a elas. Assim, essas interpretações e narrativas já foram trazidas no texto, já foram discutidas e aqui, talvez, ganhem uma nova roupagem, uma nova profundidade.

4.1 A cidade como ambiente de convívio e pertencimento

“E depois da experiência do campo, de entender o flunar, você observa os movimentos de forma diferente, você vê as mobilidades. Nota que a cidade se comporta de forma diferente quando tem um show. Quando a cidade muda, vira outra, dependendo do que acontece. Hoje é sexta e a cidade está em ritmo de festa, e nem é porque o Lula está livre. Hoje estava engarrafado, o fluxo estava diferente. E eu não observaria isso sem ser pelo campo, iria falar apenas “está engarrafado”.” Isabella - Aluna

Conforme visto no capítulo dois, entendemos as cidades como espaços multirreferenciais em essência, como espaço de criação e movimento. Entender a cidade e

suas mudanças é entender a sua movimentação, sua respiração, conforme traz a narrativa de Isabella.

Durante as conversas, tanto durante o Slam quanto durante o flunar pelo centro do Rio de Janeiro, a necessidade de se movimentar pelos espaços foi um ponto trazido continuamente. A cidade se mostrou um espaço de grande valor para a mobilidade em sua dimensão física, porém não só essa foi percebida como importante.

Concordamos com Munford (1988) ao afirmar que a cidade é um lugar de contenção e atração. São complexas, com fixos e fluxos e tem como questão central a sua mobilidade, questão que permeia a cidade desde as necrópoles. Lemos (2009) afirma que vivemos uma época da cultura da mobilidade e que o princípio fundamental é a “mobilidade de pessoas, objetos, tecnologias e informação sem precedente” (LEMOS, 2009, p. 1). Atualmente vivemos uma época em que a cidade se tornou informacional, conectada, compartilhando conexões e mobilidades de diversas formas.

Ao pensarmos em mobilidade, o senso comum dita apenas uma situação: o ato de ir e vir. Nesse movimento muitas vezes pendular e cotidiano, a casa-trabalho, trabalho-casa, a mobilidade se nota quase como um efeito mecânico. Fixada na dimensão física no senso comum, a mobilidade deixa de ser percebida nos detalhes.

Discutimos anteriormente as dimensões da mobilidade e suas noções trazida por Lemos e, assim, concebemos a mobilidade também a partir do seu aspecto político. Assim, essa mobilidade pelo espaço, percorrer ele, se torna muito mais complexo de analisar.

Durante os trabalhos de campo escolhemos locais acessíveis fisicamente e informacionalmente que eram o centro da cidade do Rio de Janeiro e de Duque de Caxias. Porém, para percorrer os espaços não basta ser apenas acessível. A extensibilidade também é importante e, pode ser demarcada através do pensamento. Percorrer o centro do Rio como fizemos, ou participar de rodas do Slam, é acessível a grande parte da população, visto a acessibilidade facilitada do local e por serem atividades gratuitas. Porém, para parte da população não é tangível devido a outros tipos de barreira.

Essa barreira é trazida pela aluna Isis em conversas sobre ela não conhecer o centro do Rio e como aqueles espaços, gratuitos, é um ótimo passeio com crianças e que, porém, não há conhecimento disso ou só não se sente pertencente aos espaços. Da mesma forma, diversas falas emergiram dos alunos semelhantes a um “Por que nunca fiz isso antes? ”, o que converge também com a fala da aluna Isabella quando comentou sobre o assunto referindo-se aos próprios alunos:

“E isso para educação é muito preocupante, porque os meus alunos não se veem naqueles espaços. Estava falando hoje com eles sobre isso. Perguntei se eles já foram no CCBB. Eu estava falando sobre mudanças que aconteceram na época do segundo reinado e falando do Rio de Janeiro.

Eles nunca foram a lugar nenhum, nunca foram ao teatro, nunca foram a um museu. É uma escola particular? é., mas é uma escola particular da baixada. A realidade deles ainda é de pobre.

Eles têm que se entender como pobres sim, mas tem que entender que aqueles lugares também pertencem a eles. Os lugares culturais não pertencem só a quem tem dinheiro. Quando falei que era de graça eles falaram: "mas porque minha mãe não levou". Ai eu expliquei que não faz parte da realidade da maioria das pessoas. É mais fácil pensar em levar ao shopping, mas talvez você se divirta muito mais em um museu. Não faz parte da realidade dos pais levar os filhos. É uma coisa cultural da baixada a gente não se perceber pertencente aquele lugar também. É o mesmo estado. É próximo. Em uma área tão próxima como no Rio de Janeiro é uma coisa muito preocupante a gente ainda não se identificar como pertencentes aquele local, tão proprietários quanto, e isso é muito difícil para a formação.”
Isabella - Aluna

Essa narrativa remete conversa com Lemos (2009) ao falar das dificuldades de movimento. Exatamente por ser política, para o autor não se trata apenas a dificuldade de se locomover de forma física, por alguma impossibilidade natural. Mas, se trata também da imobilidade do pensamento, das barreiras colocadas pela subjetividade ao acesso e ao movimento. É um processo que está vinculado as formas de agenciamentos coletivos do território, ou seja, a uma expressão do território a partir das subjetividades e do pensamento. A partir de Guattari e Rolnik (1986, p. 323):

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323)

A fala de Isabella, e a discussão trazida até aqui, nos remete a discussão sobre a importância do pertencimento, que vem a partir do uso e das mobilidades, e o direito à cidade. Durante todo o trabalho conversamos sobre esta relação e, por isto, se tornou para mim óbvia a escolha das noções subsunçoras.

Concordando com Pimentel (2014, p.443) “a cidade é originalmente um espaço da convivência”. É vivendo e se movimentando por ela, em suas diversas dimensões, que temos a possibilidade da troca, do convívio, da experiência formativa. Assim, pensamos a cidade e o caminhar por ela, aqui retratado a partir do flunar como multirreferencial em essência. Com as

discussões trazidas com a relação com a turma, dos dispositivos e os atos de currículo criados, compreendemos que a cidade tem potencial inventivo e usufruir dela é necessário para o exercício da cidadania.

Para termos esta experiência formativa, profunda e usufruir da cidade de fato, precisamos pertencer a ela. Ao pertencermos e termos uma ligação emocional com um espaço, o concebemos como um lugar, conforme o conceito da Geografia. Para Tuan (1983, p.83) “quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar”. Seguindo essa linha de pensamento conversamos com Carlos (2007, p. 20) que afirma que o lugar permite pensar “o viver, o habitar, o trabalho, o lazer enquanto situações vividas, revelando, no nível do cotidiano, os conflitos do mundo moderno” e, portanto, é nele que há produção do espaço.

Ao fazermos os trabalhos de campo, atos de currículo desta pesquisa, trouxemos a experiência de viver a cidade e mostrar as diferentes territorialidades que ela possui, com diferentes pertencimentos. Isso é trazido pelo Mc Mano Di ao explicar os motivos que levaram a existência do Slam de Duque de Caxias, a necessidade daqueles jovens se virem pertencentes àquele território e poderem falar que são MCs da Baixada Fluminense, sem precisar se esconderem atrás de outra territorialidade mais reconhecida.

Da mesma forma, transitamos, flanamos, pela Central do Brasil, pela Praça Mauá, pela Pequena África, pelo Colégio Pedro II (CPII) do Centro, pela Rua do Ouvidor, pela Praça do Pacificador... todos estes espaços tinham significações diferentes para cada um e, mais ainda, para os que ali existem cotidianamente. Isto se tornou claro com a explanação do vendedor de bala na frente do CP II que, mesmo sem uma educação formal, acadêmica, possuía conhecimentos únicos da evolução urbana do Rio de Janeiro por estar naquele espaço todo dia.

A cidade, portanto, é uma obra de constante descoberta e construção. Seu uso e criação, quando proporcionada, é uma forma de exercer a cidadania. Para isso entendemos a cidade enquanto ambiente formador e, concordamos com Park (1967) ao abordar da formação da cidade enquanto constante construção. Para o autor, ao recriarmos a cidade, também estamos construindo a nós mesmos. Desta forma, o Lugar e a autoformação estão intimamente ligados, pois se dão em uma sinergia própria.

Assim, quando nos proporcionamos a experiência do Slam e do Flanar pela cidade, vimos usos possíveis destes espaços, sendo contra hegemônicos ou não. Usos que inventam e reinventam o espaço e fazem com que a população usufrua daquele lugar enquanto de direito. Cavalcanti (2008, p.70) afirma: “é no exercício da cidadania que se pode arrebatar das classes

dominantes, do capital, a cidade – arrebatá-la para os cidadãos”. Esse movimento de uso pelos cidadãos conduz a uma discussão sobre o direito à cidade.

Estabelecer atos de currículo que fazem a interface entre a cidade e *ciberespaço* é, também, uma tentativa de se estabelecer um exercício de cidadania e, mais ainda, fazer dessa experiência como formadora. O ato de currículo, a experiência, não se isola na ação do trabalho de campo, mas sim durante toda as discussões que existem antes e depois, tudo que reverbera a partir disto. A narrativa de Isabella sobre a nova forma de ver os movimentos da cidade a partir de seu flunar pessoal é um exemplo, porém Denise e Vanessa também trazem narrativas que comungam com o que estamos dizendo:

“Apesar de conhecer algumas coisas e ter trabalhado no centro da cidade é outro olhar, é uma riqueza, uma professora explicando para gente. Então eu falei que vou, se der ruim eu pego qualquer, Ônibus e metro e vou embora. Mas vou me permitir. Gente, fiquei igual pinto no lixo. Se eu pudesse, eu subi no morro, andei de bike, eu queria voar. E eu acho que é isso. A gente se permitir, a gente se jogar. Porque eu acho que com toda dor, a parede não vai me ajudar, a cama não vai me botar para baixo.”

Denise – Aluna

A vivencia é muito maior quando a gente vai até onde está acontecendo a coisa. É muito mais real, a gente se sente muito mais integrante. Então, eu acredito que proporcionar isso para os alunos faz uma grande diferença na questão da educação. Denise – Aluna

A partir destas narrativas, voltamos a Pimentel (2014) quando entendemos a cidade enquanto ambiente de convívio e, complementando, de pertencimento. Assim, também fazemos a convergência com Josso, pois a cidade se torna, portanto, ambiente de heteroformação. É fundamental, portanto, dentro do ambiente formativo, fazemos movimentos para proporcionar tais experiências. Vanessa coloca isso perfeitamente a partir de sua narrativa:

“Neste dia fizemos o trabalho de campo na cidade do Rio de Janeiro, foi uma experiência incrível, pusemos em prática os conceitos de mobilidade como flunar e o ciber-flanêur. O flanador reinventa o passeio. Caminhamos juntas pela cidade utilizando dispositivos digitais móveis, compreendendo como a utilização de dispositivos digitais no caminhar da cibercidade pode potencializar práticas pedagógicas”.

Vanessa - Aluna

Denise traz também sua experiência enquanto formadora para demonstrar o quão considera importante ajudar a criar esses processos formativos e, mais ainda, também fala do próprio processo de autoformação. Da mesma forma, Vanessa afirma a quão preciosa é a experiência para o processo formativo:

“Eu tiro meus alunos da sala para ir abraçar a árvore. Olha a sombra que ela dá. Olha aqui e vê a raiz. Aí aponta a raiz para eles contemplar. Não ficar só naquele espaço. Vamos na escola vizinha. Conhece o redor. Não fica só na escola. ”

Denise - Aluna

“Vou conhecer o espaço. Entrar naquela rua, entrar na outra, vê que tem uma academia. Você se apropriar do espaço. É como a gente aprende na pedagogia. Como falar de uma coisa que não conheço? ”

Denise - Aluna

“É algo tão acessível, e tão enriquecedor, que acredito que fez todo diferencial na minha formação e vou querer levar para sala de aula, aliás, para os alunos fora da sala de aula. Essa coisa de conectar a cidade, a escola, e aprender em todas as situações e todos lugares ficou algo marcado.”

Vanessa - Aluna

Tais narrativas trazem novamente a discussão Deleuze e Guattari (1992) quando trabalham com os movimentos do territorialização e desterritorialização, que remete também as dimensões da mobilidade trazidas por Lemos (2009). No caso deste trabalho, flunamos ubiquamente no Centro do Rio e experimentamos uma batalha de Slam, enquanto estávamos imersos na *cibercultura*. Nisso percorremos espaços, reconhecemos territorialidades, vivemos novas formas de ação e resistência. Mais que isso, pensamos e criamos e isto se faz e fez no processo desterritorialização, pois, segundo Haesbaert e Bruce (2009, pág. 16), “o pensamento só é possível na criação e para se criar algo novo, é necessário romper com o território existente, criando outro”. A partir dos campos, dos movimentos feitos na pesquisa, dos encontros e arranjos elaborados com ela, processos de desterritorialização e reterritorialização, ou ainda des-reterritorialização cotidiana, do aconteceram.

Assim, emoções, possibilidades, desejos, foram construídas e a necessidade de pertencer, percorrer, criar nos diversos ambientes foi retomada em diversas conversas, narrativas ou escritos. Entendemos essas significações a partir do seu aspecto político, pois se sentir pertencendo a um espaço e não a outro é também entender o espaço enquanto produção. Da mesma forma que a mobilidade, também o espaço é político e, portanto, essa discussão feita sobre a necessidade de ocupa-la está diretamente relacionada ao seu direito e, por isso, precisamos abordamos essa dimensão. O próximo subcapítulo é mais uma reflexão que surgiu desta noção subsunçoras e, para efeito de organização do texto, foi seccionada, porém, está diretamente relacionada.

4.2 O Slam enquanto tática da/na/com as Periferias e a conquista do direito à cidade

“Você pode mudar de escola. Há professores que trabalham em várias escolas. Nós circulamos de poder e de lugar. Por que essa mobilidade me faz estar nesse, nesse e não naquele lugar?”

Vanessa - Aluna

Trago a narrativa da Vanessa para iniciar esta noção subsunçoras. A aluna durante as aulas, conversas e narrativas, aborda essa dimensão política da mobilidade e se questiona o porquê percorre alguns espaços e não outros. Essa questão ficou ainda mais latente com a nossa ida ao Slam. Para a aluna a experiência do Slam:

“O Slam foi uma surpresa realmente, porque eu tinha uma ideia muito vaga, muito remota sobre o que era. Já tinha ouvido falar sobre, mas não tinha ido a uma batalha. Então não sabia da organização, não sabia de como era estruturado. As competições, a organização, os locais, como era feito, por quem era feito, os objetivos. Então foi bem legal ter participado. Foi uma experiência única que com certeza estarei levando. E foi melhor do que ter assistido na FEBF. É aquela questão, a gente sai da nossa zona de conforto, a gente explora realmente o local, a cidade”

Vanessa - Aluna

O Slam foi um trabalho de campo complexo nesta ciberpesquisa-formação exatamente por conta da sua característica periférica, porém, ao quebrarmos as barreiras e fazermos ele, houve uma experiência formativa gigante para todos. Através dela pudemos conhecer e experimentar uma tática criada na e para a periferia, com ritmo, linguagem, estilo próprios. É uma forma de criar uma nova territorialidade e nova significação para o espaço através da prática, da ação. Portanto, se trata de um movimento para a retomada do direito à cidade.

A batalha é, tradicionalmente, uma forma de racionalidade produzida e mantida por aqueles que são excluídos e se contrapõe à racionalidade do capital. Cavalcanti (2008) afirma que essas novas racionalidades, produzidas pelos excluídos, resultam nesse movimento contraditório da vida social no cotidiano. A autora ainda afirma que a cidade passa, então, a ser entendida como um território construído por estas diferentes territorialidades existentes a partir da vida cotidiana, individual e coletiva.

A autora conversa com Lefèbvre (2002) que afirma ser através da dialética entre o capital e o espaço urbano que se materializam as práticas sociais e, portanto, em exercício da cidadania. Ele ainda faz referência ao papel dos movimentos sociais urbanos para a produção do mesmo. As contrarracionalidades são construções de resistência no e do lugar e dependem de alguma organização coletiva da sociedade, da conquista de territórios e da prática da

cidadania consciente. Cidadania aqui é o exercício do direito a ter direitos (VIEIRA, 1997). Cavalcanti (2008, p.85) ainda afirma:

Com isso, pode-se defender a ideia de que cidadão é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que é possível, então, transformar direitos formais em direitos reais. (CAVALCANTI, 2008. p.85)

A noção de que há um movimento como o Slam, que acontece em uma praça e a ressignifica, indo contra o hegemônico e criar novas territorialidades vai de encontro com o conceito trazido por Certeau (1994) que trata das criações anônimas e das táticas, ou seja, desvios no consumo de produtos, indicando o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina. O autor desloca do indivíduo a noção da passividade e alienação do consumo dos produtos para torná-lo praticante a partir do desvio do uso que faz de tais produtos, que chama de criação anônima. Essas criações anônimas, para Certeau (1994. P. 13), são “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado produto por uma prática” e, portanto, perecíveis, não se capitalizam e deveriam ser objeto de maior interesse de pesquisa.

Outro conceito que pode ser à prática do Slam, ainda mais a partir de uma produção do espaço como é o Slam da Baixada, ou seja, em uma praça pública construindo novas territorialidades, é o de devir periférico de Negri e Hardt Santos (2005). Os autores, a partir do conceito, trazem uma visão da periferia como um local de potencialidades, resistências e transformações com desvios possíveis. Para eles, a periferia, exatamente por estar distante, de forma subjetiva ou geográfica ou ambos, dos focos de poder, são locais de potencialidades, resistências e transformações como desvios possíveis. Ou seja, o devir periférico se trata exatamente do que em nós se constitui como modo de ser periferia, não em seu aspecto negativo, mas também trazendo à tona os aspectos positivos.

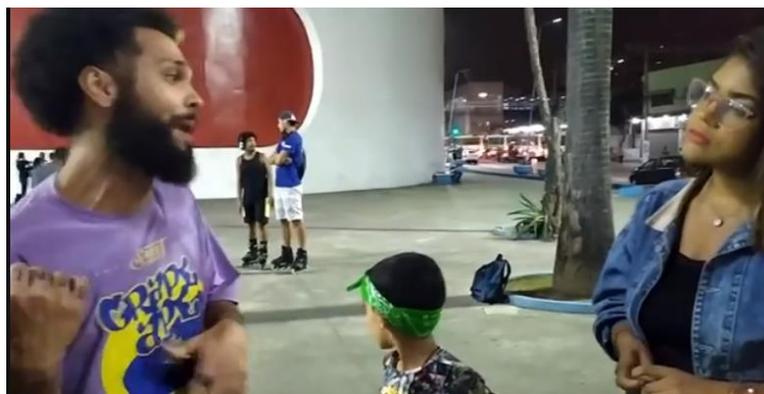
Santos (1996) já afirmava o protagonismo dos que são periféricos, marginalizados, excluídos. Para o autor, devido ao ritmo lento, e seus espaços opacos, há maior abertura para um “debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes (SANTOS, 1996, p. 221). Assim, coloca nessa população a possibilidade de escapar do capitalismo, sendo agente de mudança.

O autor (2008) ainda fala sobre a produção imaterial nos territórios periféricos a partir da solidariedade e liberdade e conjuga com Lacaz (2012, p. 56) que afirma que o cotidiano periférico existe a partir de formas de solidariedade e integração que produzem, pois se trata de “um cotidiano que escapa às formas de trabalho e vida que o capital reproduz”. Assim, o

Santos (1996) afirma que pobres não experimentam a cidade da pressa, ou seja, a cidade cooptada pelo capitalismo, das zonas luminosas e espaços de exatidão. Ao não experimentarem essa cidade, para ele, só os resta a invenção. Eles escapam do “totalitarismo da racionalidade” (SANTOS, 1996, p. 221) e dos “rigores das normas rígidas” (SANTOS, 2008, p. 154). Desta forma, esses homens que não experimentam a cidade da pressa, os homens lentos, refazem o cotidiano da cidade através de novas significações e sentidos.

Criam com isto novos territórios urbanos, para além da reprodução da cidade luminosa criando usos não previstos, gerando novos sentidos. Este é o caso do Slam. Um movimento da periferia, na periferia, para corpos periféricos. São indivíduos que resistem para existir. Durante a entrevista com Isabela, o Mc Mano Di dialogou exatamente sobre a importância de reconhecimento enquanto slamers da Baixada Fluminense.

Figura 40: Foto da Entrevista da Aluna Isabella com o MC Mano Di.



Fonte: Autora (2019).

O próprio Slam, que é um movimento próprio da periferia, não tinha ações no território da Baixada. Um movimento atrelado ao povo preto, ao movimento que por si só é resistência. São níveis de periferia que criam. Segundo Pelbart (2003), são produções de territórios existenciais e subjetivos na contramão da mediação do capital e, portanto, são resistências de lugares e pessoas marginalizadas, tornadas opacas.

Essa necessidade e potência do Slam dentro do movimento na cidade é trazida pela Isabella através da narrativa:

“A gente vai para o centro do Rio. Mas aqui dentro da baixada mesmo eles não se colocam como pertencentes ao espaço. Uma universidade da Baixada que o morador não se vê pertencendo? A faculdade sendo da baixada tinha sim que trazer esses jovens. Fazer projetos que incluam esses jovens que tragam questões acadêmicas e fora da realidade como algo possível para eles e trazer a cultura que eles têm como uma coisa importante para nossa formação, como foi mostrado no campo do BXD.”

Isabella – Aluna

Nesta narrativa ela demarca a necessidade de se focar na baixada, local que muitos veem como “imóvel” ou opaco dentro da perspectiva do capital, do pensamento. Trazer a luz a estes movimentos é uma forma de luta. Com isso, pensar em mobilidade é pensar politicamente. É pensar em dinâmicas da sociedade. Por isso entendemos a importância de discutir as mobilidades dentro do contexto educativo e incentivar a ação, o ato de se mover, seja em qualquer e em todas as dimensões. Propor esta ação, propor o movimento, criar ele é uma forma de criar também movimentos de cidadania. É transitar entre a acessibilidade e extensibilidade, entre a aceleração e a velocidade.

Ainda seguindo a linha de pensamento sobre a produção da periferia e de seu espaço urbano pelos seus cidadãos, a partir da prática da cidadania consciente, trazemos as proposições da Carta da Maré – Um Manifesto das Periferias (2017) que busca identificar e valorizar as criações da periferia. Nesse manifesto afirma-se que há necessidade da definição de periferia (ou periferias) ser construída e reconhecida pelos seus conjuntos de práticas cotidianas. Para o Manifesto, a periferia, portanto, é uma forma de materialização de uma organização do tecido social.

Com essa construção do conceito reivindicada pela Carta da Maré, a periferia não se torna apenas lugar da falta, mas sim, de um local de potência inventiva com “formas diferenciadas de ocupação do espaço e arranjos comunicativos contra hegemônicos e próprios de cada território”. Esse manifesto foi elaborado durante o primeiro Seminário Internacional, na Maré, Rio de Janeiro e realizado pela Internacional das Periferias.

Conversando novamente com Certeau (1994), a periferia como potencialidade inventiva seria também, portanto, o local de potencialidades táticas. Para o autor as táticas, ou maneiras de fazer ou modalidades de ação, utilizam como referência um lugar próprio¹², que possui normas e ordem próprias. Porém, ao utilizar estas referências do lugar próprio, a tática o subverte através dos desvios produzidos pelas práticas, reorganiza e desorganiza este lugar de forma a transformá-lo em espaço praticado e, para Ferraço (*et. al.*, 2018), permite criar redes que produzem *conhecimentossignificações*.

Assim, voltando a prática do Slam, entendê-lo como um exemplo de prática que subverte a hegemonia na cidade é fundamental para compreender a importância de se manter e incentivar tal atividade. Assim como esta, vários outros são exemplos que envolvem essa discussão. A periferia, a cidade, o espaço urbano, é criado a partir desse movimento dialógico,

¹² “Um espaço que é controlado por um conjunto de operações, estratégias, fundadas sobre um desejo e sobre um conjunto desnivelado de relações de poder” (JOSGRILBERG, 2005, p. 23)

dessas criações, dessas táticas. São formas que subvertem as estratégias elaboradas pelo capital e criam territorialidades próprias, locais.

São situações que remetem a um movimento de democracia, de cidadania. De um coletivo a partir de uma necessidade ou vontade. Esse levante de um grupo para melhorar o seu cotidiano, se organizando através das redes sociais, remete à fala de Maricato (2019) sobre a necessidade da criação de uma cidade cooperativa e solidária. Para a autora “essa cidade dividida, explosiva, insegura, insustentável não interessa aos 99%, que moram nela. A cidade cooperativa, solidária, diversa, humana, pacífica e criativa sim, interessa. A construção é longa, mas não temos escolha” (MARICATO, 2019, p. 5). Assim, a discussão, o uso e as relações na/da/com as cidades são fundamentais como instância participativa na democracia.

Com isso, conhecer, desenvolver, proporcionar ambientes coletivos para pensar e viver o urbano é fundamental para o cidadão. A Batalha na praça não é apenas um grupo de jovens se divertindo, mas sim cidadãos que criam um espaço, uma territorialidade, própria e proporciona a uma parte da população novas experiências de cidade e de vida. Inclusive, com ações solidárias, como a distribuição de sopão após a batalha. Apesar da natureza marginalizada, viver a experiência, é gratificante não só para quem está acostumado com o ambiente, mas também para pessoas de fora daquele ciclo cultural. Vivenciar estes espaços mesmo sem pertencer a eles se torna uma prática de cidadania e reconhecimento do próximo.

Todo esse processo que envolveu a ida até a batalha ocorreu a partir da interface cidade-ciberespaço e serviu para ampliação do repertório cultural (SANTOS, 2014). Esse tipo de atividade faz com que os praticantes culturais vivenciem práticas cotidianas, criando redes de docência e aprendizagem e, com isso, sem separá-las do ambiente acadêmico.

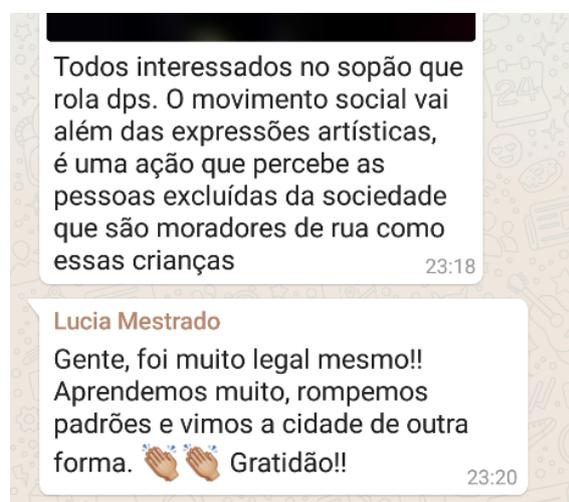
Cabe ressaltar ainda a importância da integração de cidade e ciberespaço. A conectividade, mobilidade e ubiquidade presentes a partir do uso do celular possibilitou que os praticantes se autorizassem “constantemente a narrar-explorar-criar”, pois a todo momento utilizaram os celulares para criar as narrativas, fotos, áudios e vídeos (BORBA, 2003, p.6). Com isso, todo o campo foi comentado durante e depois no grupo do *WhatsApp*. Mesmo quem não pode participar conseguiu assimilar a potência de conhecer outras experiências e ampliar o repertório cultural.

Além disto, outro ponto que entrou em debate sobre o Slam foi a importância dele para mudança dos aspectos locais e, mais ainda, como um movimento social. Este aspecto veio à tona quando, durante a batalha, o organizador falou sobre o sopão que teria após o evento.

Devido a todos estes aspectos cabe entender o Slam como um fenômeno complexo e de formação, visto que podem ser analisadas as dimensões de Pineau (2006). Autoformação,

heteroformação e ecoformação estão presentes naquela experiência. Por reconhecer o Slam enquanto potência educacional, precisamos reconhecer o outro, estando dentro da dimensão da heteroformação, ou seja, entendemos que a formação ocorre em ambiência de pluralidade e heterogeneidade. Da mesma forma, com o sopão, o Slam acaba contribuindo para a formação e deformação do ambiente em que se instaura sendo, portanto, a dimensão da ecoformação. Para abordar temas cotidianos, de forma crítica, os praticantes precisam tomar consciência sobre a vida e sobre seu mundo, e isto passa pela dimensão da autoformação. É importante ressaltar que Pineau (2006) afirma que não devemos hierarquizar as dimensões, sendo todas importantes.

Figura 41: *Print* da conversa sobre o Sopão durante o conhecer o Slam no Grupo do *WhatsApp*.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Com todas essas narrativas e a partir da experiência formativa, foi construído junto com a turma um percurso afetivo onde o Slam ganhou destaque. Além dos preconceitos, além das racionalidades do capital, o Slam deve ser concebido, e o concebemos, como ambiente de formação. Se abre, portanto, possibilidades de *aprendizagem* *em* *sino* para além das referências clássicas e, com isso, reafirmamos a escolha sobre a abordagem multirreferencial. Da mesma forma, reiteramos a discussão sobre os movimentos *nos/dos/com* os cotidianos de Alves (2019) ao assimilarmos os Slammers e o que foi criado nestes *espaçostempos* como personagem conceitual ao experimentarmos o Slam como espaço cotidiano de aprendizagem. Para a autora: “essa complexa realidade só poderá ser percebida se assumo os múltiplos usos dos tantos produtos aí existentes como fontes possíveis de conhecimento”. (ALVES, 2008, p. 29). Sendo, a saída, o trabalho de campo, o ato de currículo, fundamental para a formação dos docentes.

4.3 A violência que nos atravessa, mas não nos imobiliza, e o papel das mídias locativas

Como foi visto no capítulo que tratamos sobre a ida ao Slam, a discussão sobre o medo foi levantado e quase causou o cancelamento do evento. A turma tinha receios sobre a atividade por ela, tanto por ela vir de um movimento periférico, quanto pelo local em que acontecia que tem uma territorialidade marginal, com moradores de rua e ligação psicológica com assaltos.

Esse medo é trazido em diversas narrativas, mas a que me impactou foi a da Isabella. Ela foi a praticante que deu a ideia de ir ao SLAM e a própria relatou que sentia este medo antes de conhecer e, por isso mesmo, era importante ir ao evento. Para a aluna:

“O campo do BXD foi o campo que acrescentou muito para muitas pessoas. Surgiu uma nova possibilidade de enxergar a baixada fluminense como produtora de cultura. Uma coisa que acontece aqui, que a gente vê com maus olhos, eu via com maus olhos: “ah, esse bando de maconheiro ali”. Eu via com maus olhos. Até que outras pessoas me fizeram ver e eu comecei a entender que o movimento é algo que a gente deve prestar mais atenção.”

Isabella - Aluna

Esse medo foi discutido também durante as aulas e, como já foi dito, quase nos imobilizou de fazer a atividade. Com isso, entendemos a partir dele, uma forma de segregação. A possibilidade de transitar ou não por alguns espaços, estar ou não neles, interagir ou não com grupos e espaços faz parte de uma lógica segregacional.

Bauman (2008) aborda o medo do outro como um dos aspectos que são difundidos a partir dessa segregação. A partir do conceito do “medo líquido” entendemos que a segregação socioespacial provoca um medo urbano, difuso, que se sente a partir da insegurança. Tal insegurança pode ser real ou imaginária e é estimulada constantemente no cotidiano. Para o autor, em entrevista concedida em 2011 na conferência “Fronteiras do Pensamento”, no Brasil, o medo líquido:

Significa o medo fluído, não ficando no mesmo lugar, mas difuso. E o problema com o medo líquido é que, ao contrário do medo concreto e específico, que você conhece e com o qual está familiarizado, é que você não sabe de onde ele virá. (...) não há estruturas sólidas ao nosso redor nas quais possamos confiar e nas quais investir nossas esperanças e expectativas (FÁBIO, 2017).

Bauman (2008) também formulou o conceito de mixofobia que consiste no medo de se misturar. Ou seja, ele aborda o medo do desconhecido sendo reforçado a partir do temor da violência urbana, que gera uma desconfiança generalizada. Esse medo repercute na cidade

através do uso dos espaços públicos. Nos trabalhos de campo, atos de currículo deste trabalho, vemos isso em diversas situações. Começamos este subcapítulo dando o exemplo do Slam, mas o mesmo se aplica à prática do flunar pelo centro do Rio de Janeiro, pois, mesmo sendo em uma área central, o medo foi novamente trazido à tona.

O espaço público historicamente é um local do exercício da cidadania são nas praças, nos parques, que aconteceram os maiores marcos de revolução. Eles são espaços de encontro, compartilhamento de experiências e, portanto, um espaço democrático. Entretanto, com a segregação socioespacial há um esvaziamento de tais espaços. Não temos o objetivo aqui de discutirmos este processo, porém, precisamos entender o quanto é ruim à vida urbana este esvaziamento.

Caldeira (1997) trabalha sobre a mudança das áreas de convivência passarem dos espaços públicos para os espaços privados. Ele tece uma crítica sobre estes locais, por exemplo shoppings centers, não serem abertos para encontros de diferentes pessoas, com origens distintas. Essa crítica é também a do flunar que prefere às ruas aos espaços de consumo para observar e sentir a cidade.

Com isso, portanto, essa cultura do medo tira as pessoas da rua, às faz se confinar em espaços privados e de consumo, faz com que consumam, inclusive, dispositivos de segurança para suas casas e suas vidas (BAUMAN, 2008). Para o autor:

O problema, porém, é que, com a insegurança, estão destinadas a desaparecer das ruas da cidade a espontaneidade, a flexibilidade, a capacidade de surpreender e a oferta de aventura, em suma, todos os atrativos da vida urbana. (BAUMAN, 2009, p. 31)

Assim, trazemos essa discussão do medo porque ela foi presente em toda conversa sobre os trabalhos de campo durante a disciplina. Medo de percorrer os espaços, de usar os dispositivos da *cibercultura*, de caminhar, de conhecer a batalha do Slam. Percebemos, então, o medo como uma das características de mudança dos aspectos cotidianos. Mudamos nossa rota diária, nossos horários de andar pela cidade, até mesmo em que produções culturais nós vamos. O medo, portanto, muda diversos aspectos do cotidiano.

Lefèbvre (1991) aborda esse tema, e concordamos com ele, ao entender que essa forma produção o espaço urbano a partir do medo, do cercamento, transforma também o cotidiano em um produto social. Para o autor, é a partir do protagonismo urbano que há uma transformação revolucionária do cotidiano. Para ele:

Para quebrar o círculo vicioso e infernal, para impedir que se feche, é necessária nada menos que a conquista da cotidianidade, por uma série de ações – investimentos, assaltos, transformações – que também devem ser conduzidos de acordo com uma estratégia. Somente o futuro dirá se nós (os que quiserem)

reencontraremos assim a unidade entre a linguagem e a vida real, entre a ação que muda a vida e o conhecimento (LEFEBVRE, 1991, p. 82).

Desta forma, apesar de eu, enquanto pesquisadora, entender a importância formativa daquela experiência, com as colocações das alunas sobre o medo de assalto na atividade, eu estava quase desistindo de fazê-la. Porém, para minha surpresa, duas alunas tiveram a iniciativa de tentar convencer a turma de participar da atividade.

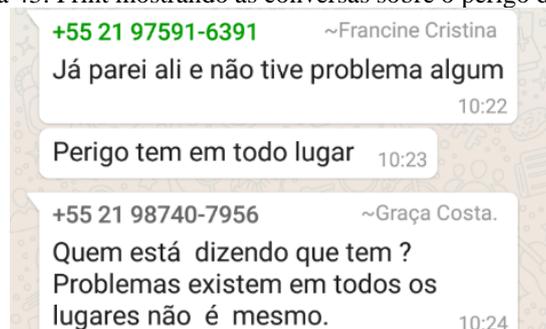
Como já foi dito, elas utilizaram as redes para fazerem pesquisas sobre o tema Slam e, mais que isso, pesquisar sobre o Slam da Roberto Silveira. Elas compartilharam essas pesquisas no grupo do *WhatsApp* e durante as aulas abordarem o assunto incentivando a execução do trabalho de campo. Além disso, durante a aula a aluna Isabella explicou o potencial pedagógico daquela prática, inclusive falando da atividade que fez com os próprios alunos durante as aulas que ministrava em seu emprego. Elas foram fundamentais para este trabalho, pois sem esse movimento de convencimento que emergiu voluntariamente, provavelmente não haveria a atividade. Outras alunas também participaram deste movimento de defesa da ida ao Slam ao conversarem sobre o medo que envolvia a praça.

Figura 42: *Print* mostrando a pesquisa pelo Slam feito pelas alunas e compartilhado no grupo do *WhatsApp*.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 43: *Print* mostrando as conversas sobre o perigo da praça.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

É importante destacar que a aluna Isis não conhecia o Slam antes dessa atividade, diferente da Isabella que ajudou a organizar. Ela mesma se mostrou com medo durante todas as conversas e, por isso, foi procurar saber mais e utilizou a *internet* para isto. Ela vai com a filha para as aulas e, conseqüentemente, para a atividade. Por este motivo, precisava ter certeza de que era seguro a ida.

Uma das alunas também teve este momento de superação demonstrado. Ela foi a que mais teve receio da atividade no primeiro momento, pois já tinha sofrido um mini sequestro ao andar pela praça Roberto Silveira. Assim, sua carga de medo vem além das criações subjetivas do espaço, mas existe a partir da experiência. Entretanto, com a investida das amigas ela também foi procurar mais sobre o que era Slam para se sentir segura, compartilhando inclusive, um *link* no Grupo do *Facebook* para que todos vissem. Além disso, depois comentou na postagem se referindo à batalha que vimos durante a atividade, pois ela torceu durante as batalhas.

Figura 44: *Print* do Grupo do *Facebook* com a publicação sobre o Slam.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Assim, um dos aspectos que foi latente durante esta pesquisa, que se tornou claro durante todos os movimentos e caminhar, que fizemos foi o quanto as mídias, que são locativas por essência hoje, configuram cada vez mais as subjetividades do espaço, criando novas territorialidades a partir da dimensão do pensamento (LEMOS, 2009). Hoje, a

segurança de transitar pelos espaços passa, quase que obrigatoriamente, por uma pesquisa no *Google*, nas redes sociais, no *Google Maps*¹³ ou pelo *Waze*¹⁴. Precisamos saber para onde estamos indo, como é o lugar, como chegaremos e como sairemos dele. Se para Santaella (2008, pág. 97) “as mídias locativas estão criando oportunidades para se repensar e re-imaginar o espaço cotidiano”, hoje os espaços estão sendo legitimados, ou não, pelo ciberespaço em uma conexão híbrida.

As alunas utilizaram o *Google* para pesquisar sobre o movimento Slam e o *Facebook* e *Instagram* para pesquisar especificamente sobre o do Roberto Silveira e outros eventos que acontece no Rio. Também fizeram pesquisa no *Youtube* e em reportagens de jornais online para ver exemplos de como acontecem às batalhas de rima.

Neste ponto é importante destacarmos o papel das mídias locativas para a construção da sensação de segurança. Lemos (2008, p. 25) define este termo como um “conjunto de tecnologias e processos info-comunicacionais cujo conteúdo informacional vincula-se a um lugar específico”. O autor afirma que as mídias locativas tornam possível a troca de informação móvel, ou seja, dinâmica em ambientes. Para isto ser possível uma informação tem que estar geolocalizada, ou seja, conectada em algum lugar do espaço. Na época do artigo, em 2008, o mundo geoglocalizado estava emergindo com força e, atualmente, já está consolidado.

Hoje todas as nossas informações são geolocalizadas, tudo que fazemos pode ser computado, estudado, criar estatísticas e, mais importante, criar espacializações. Os Sistemas de Informação Geográficas (SIG) estão em todos os sistemas e redes. Se antes exigia aplicativos específicos, hoje as redes sociais criam e distribuem informações geolocalizadas, inclusive gerando mapas.

Essas informações geradas por essas mídias transformam o espaço urbano e a vivência deles. Essa hibridização e hipermobilidade entre os espaços traz implicações quanto às referências. Como no caso do Slam, foi a partir da pesquisa sobre o Slam, onde se conseguiu ver imagens do local, classificação do local, comentários sobre o evento e o local no dia deles, que foi mudado a percepção sobre segurança. Foi a partir da interface com o *ciberespaço* que o espaço físico se tornou possível, criando uma nova forma de territorialização ausente do medo.

¹³ Site de Mapeamento da Google

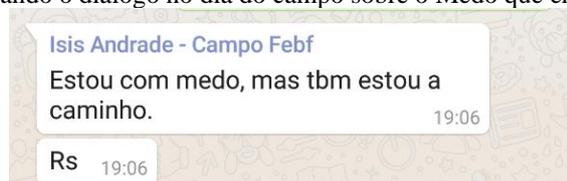
¹⁴ Aplicativo de criação de Rotas

Assim, ao fazer essa hibridização, a consulta às mídias, locativas todas hoje, se percorreu também as três dimensões da mobilidade: a física, representada pela própria praça, a informacional, através das redes, e a do pensamento, através da criação de nova territorialidade através da mudança da perspectiva do medo.

Dessa forma, com a criação desta nova territorialidade, entendemos que as redes podem auxiliar na criação destas experiências formativas quando abordamos o medo como impedimento. Se ele nos imobiliza, a informação pode libertar, o que me remete ao Mito da Caverna, de Platão.

Assim como os prisioneiros, que só podem enxergar as sombras enquanto amarrados, erámos nós sem pesquisar nas redes sobre o tema. Após pesquisarmos e o começo da experiência, da mesma forma que o prisioneiro liberto, nós também ficamos resabiados e até um pouco deslocados. Foi após realmente conhecermos e conversarmos com um dos organizadores e vermos a batalha que estivemos, aí sim, a experiência formadora, da mesma forma que o prisioneiro entendeu o contexto após se acostumar com a claridade do mundo exterior. Isto tudo pode ser resumido na seguinte narrativa da Aluna Isis feita no dia do trabalho de campo:

Figura 45: *Print* mostrando o diálogo no dia do campo sobre o Medo que envolvia ir até lá.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

O *print* acima conversa bastante com o que acabamos de dizer. Isis apresenta seu medo, porém também sua coragem para conhecer o desconhecido. Esse movimento trazido pelo Slam e pelas pesquisas que levaram até ele foi, para nós como sair da caverna. O ato das praticantes de pesquisar nas mídias foi o ato de coragem que o prisioneiro precisou ter para sair da caverna.

Estamos imersos em uma cultura do medo e a violência nos atravessa em todos os instantes e de formas múltiplas. O uso das mídias locativas, com as alunas compartilhando informações nas diversas redes sociais e durante as aulas, demonstra como estas podem servir como ferramenta criadora de coragem. Uma argumentação para sair da bolha do medo e, porque não, como um movimento de ruptura desta cultura do medo. Assim, com todas compartilhando e conversando e interagindo, conseguimos que o trabalho de campo

acontecesse e, com isso, que todos alcançassem esse conhecimento do que é o Slam. Finalizo esta parte do texto com a foto que, para mim, representa o que foi o Slam. A foto da Isadora, filha da Isis e participante das aulas, lendo o poema que fez para levar para o Slam. Essa foto representa uma mãe superando seus medos e proporcionando para si, e para a filha, uma experiência única de formação através do contato com um universo não comum a elas.

Figura 46: Foto e poema de Isadora lendo o Poema feito para o Slam.

Essa casa é de cimento e quem mora nela é um jumento
Essa casa é tão bonita, quem mora nela é a cabrita
Essa casa é de caco, quem mora nela é o macaco
Essa casa é de telha, quem mora nela é a abelha
Essa casa é gelada, quem mora nela é a barata
Essa casa é elegante, quem mora nela é elefante
E descobri de repente que não falei em casa de gente

Fonte: Acervo da autora, 2019.

SEGUIR A CAMINHAR, OBSERVAR E FLANAR: PERCEPÇÕES FINAIS DESTE TRABALHO

Há muitas coisas que não se aprendem só pensando, é preciso vivê-las.
Michael Ende

Início e termino esse texto com uma frase do livro mais importante para minha vida. *Momo e o senhor do tempo* é da autoria do grandioso Michael Ende e trata, de forma mágica, sobre a relação do tempo, com o homem, seu cotidiano e sua vida. Ele retrata, a partir da interferência dos vilões “homenszinhos cinzas”, uma sociedade que se preocupa em consumir, tornando as ações utilitárias e individualistas. Em contraponto, Momo é uma criança sem teto que tem uma habilidade única: Ela sabe ouvir. Assim, o texto discorre sobre a descoberta de Momo sobre os homenzinhos cinzas e o combate a ele trazendo lições incríveis que ajudam em minha formação constante.

Trago essa explicação porque nesse trabalho eu, com intencionalidade, trouxe todas as reflexões que emergem do livro e perpassam o meu ser. No campo de pesquisa, necessitamos saber ouvir para mergulharmos em suas subjetividades, narrativas, sentimentos e significações. Enquanto pesquisadora precisei compreender o valor do outro e do sentimento de comunidade para forjar os atos de currículo da pesquisa.

Precisei também fugir do utilitarismo inerente à minha formação mais técnica e engessada da ciência moderna e o fiz a partir da pesquisa com os cotidianos e seus movimentos. Através da base epistemológica e da metodologia *ciberpesquisa*-formação multirreferencial com os cotidianos compreendemos os praticantes se constituindo em rede, entendemos a impossibilidade e impropriedade de pensar a pesquisa fora do universo social em que ela se inscreve, ou seja, a pesquisa se dá *dentrofora* do universo educacional.

Através da metodologia em questão pude, enquanto pesquisadora e docente, formar e me formar em um contexto cibercultural, interagindo, compartilhando e me integrando a partir da mediação dos dispositivos e interfaces digitais. Os movimentos da pesquisa se deram a partir da complexidade sociocultural da integração com as alunas, através das redes e do *ciberespaço*, nos diversos *espaçostempos dentrofora* da universidade.

Foi no contexto dessa metodologia, dessa forma de *fazerpensar* a formação e a pesquisa, que foram criados os atos de currículo e dispositivos da pesquisa. Ao entendermos o

cenário da cidade enquanto espaço de saberes, multirreferencial, integrada ao *ciberespaço*, os atos de currículo, provenientes do acionamento dos dispositivos, serviram para mobilizar experiências formadoras, dentro do currículo proposto da disciplina, que se apropriassem desse contexto ubíquo para que emergissem processos de *aprendizagemensino*.

Buscamos, ao cria-los, não apenas aplicar uma técnica ou ação, mas sim pesquisar em formação, relação e comunicação criando ambiências formativas nos diversos *espaçostempos* formativos. Assim, para pesquisa foram acionados dispositivos como rodas de conversas durante as aulas e nos múltiplos *espaçostempos* da *cibercultura*, através do grupo da disciplina no *WhatsApp* e no *Facebook*. Também experimentamos em movimento *dentrofora* do ambiente acadêmico a partir da construção das experiências formativas do flunar ubíquo pelo centro do Rio de Janeiro e no Slam da praça Roberto Silveira. Por fim, também foram acionados a criação de memórias de aula.

Percorremos os espaços *dentrofora* do ambiente da universidade integrado aos dispositivos em rede através do uso do celular, com os aplicativos em rede e de comunicação, como *Facebook*, *WhatsApp*, *BikeRio*, *Grin* e *Google Lens*. Os atos de currículo propostos, então, foram a partir das relações estabelecidas dessas itinerâncias. Em sala de aula e nos ambientes em rede foram discutidos os atos e construídos juntos, desde a escolha do dia para a ida, aos trajetos percorridos e o próprio ato em si. Em conjunto, nos imbricamos nessa relação *cidadeciberespaço* e nos utilizamos dos dispositivos da *cibercultura* em todos os momentos, seja para conversarmos e discutimos os pontos trazidos em aula, seja para pesquisarmos, tirar fotos, e fazer qualquer ação decorrente dessa interatividade.

Assim, neste trabalho propus a fuga ao simples consumismo intrínseco à esta sociedade em rede a partir da proposta do flunar ubíquo. Com ele me abri a possibilidades sem consumir de forma fria a cidade e seus dispositivos, construindo e me integrando com um campo fecundo, cheio de sentimentos, significações, narrativas, possibilidades. Percorremos as cidades apreciando seus fluxos, pessoas e cotidianos de forma curricular.

O flunar ubíquo, então, foi um dispositivo chave para esta pesquisa, pois nos oportunizou experiências únicas e em conectividade. Experimentamos a cidade e a periferia com suas singularidades e experiências. Ao nos darmos espaço para experimentarmos e pensarmos a cidade imersa no *ciberespaço* observamos tensões e discutimos política. Através dele foi observado as diferenças de mobilidade no espaço urbano e a necessidade e, principalmente, a dificuldade de ocupá-lo. Seja por medo, por não experiência, por não se colocar subjetivamente naquele espaço, o caminhar pela cidade não é meramente um ato. Tem política, tem intenção, e, portanto, é um ato político. Assim, sentimos, experimentamos,

criticamos, formamos juntos e em sincronia com a cidade e suas relações imbricadas com o *ciberespaço*.

Assim, na experiência construída por este trabalho, o caminhar pela cidade ganhou novos significados e se mostrou uma forma de fazer-pensar-sentir a cidade. Criticamente observamos e a experimentamos em sua integração com o ciberespaço. Vimos as dimensões da mobilidade em conexão e a partir do seu aspecto político. Compreendemos a cidade como um local de contenção e atração, de criação e de potência. Experimentamos as táticas vindas da periferia e sua potência criativa para se reconfigurar e reinventar.

Compreendemos, portanto, o aspecto educador proveniente do andar pela cidade, do caminhar por ela, por entre seus fixos e fluxos. O espaço urbano, imerso e experimentado a partir da *cibercultura*, nos mostra, então, possibilidades inventivas, educacionais, formativas múltiplas. Seja dentro dos ambientes formais, a partir dos trabalhos de campo, ou até com início nas redes sociais, são diversos os movimentos possíveis para propiciar as ambiências formativas.

Assim, nessa integração do espaço urbano com o *ciberespaço*, com intencionalidade formativa, dentro do contexto metodológico da *ciberpesquisa*-formação multirreferencial com os cotidianos, diversas experiências e narrativas emergiram. Fizemos usos do *Google Lens*, para ler o espaço urbano dentro do ciberespaço, nos movemos entre ambos a partir do *Grin* e do *BikeRio*, experimentando as relações entre os tipos de mobilidade a partir do smartphone.

Da mesma forma, discutimos as subjetividades do espaço, as expressões do medo e da ausência, a necessidade de usufruir, usar, ocupar, experimentar como luta pelo direito à cidade. Como nessas táticas que emergem das ações dos indivíduos são criadas maneiras diferentes de se posicionar e criar o espaço, como acontece com o Slam Roberto Silveira.

Também vimos como as redes sociais podem auxiliar a criar e recriar o imaginário subjetivo de um lugar ou ação. De como os dados geolocalizados, opiniões, fotos, e tudo que é computado, estudado e medido, pode criar espacializações de forma a gerar movimentos para além do medo. Nesse trabalho o uso dessas mídias, o compartilhamento das informações entre elas, a pesquisa pelas redes sociais se transformou em argumentação, como uma ferramenta criadora de coragem. E, dessa forma, pudemos todas experimentar, compartilhar, interagir naqueles *espaçostempos* de cultura.

Assim, esse trabalho compreendeu que os ambientes formativos podem, e devem, se apropriar dessa relação inerente da cidade com o *ciberespaço* que emerge com a *cibercultura*. Com essa interação e proposta formativa, potencialidades inúmeras podem ser criadas, visto a fecundidade desses *espaçostempos*. Com as ações propostas nesse trabalho, elaboradas

coletivamente, em formação, em diálogo, se mostrou pertinente como a experiência de caminhar pela cidade, de experimentá-la, observá-la, pode ajudar a construir uma experiência formativa.

Pensando adiante, para além desse trabalho com suas falhas e potencialidades, devemos pensar essa educação integrada com os *espaçotempos* e com os dispositivos disponíveis. A academia, portanto, possui um papel importante e integrador para esses movimentos, sendo responsável por criar, pensar, estruturar, integrar movimentos, ações, práticas e teorias que envolvam essas dinâmicas.

Mais ainda, quando essa academia é localizada em uma periferia urbana, como a FEBF, é essencial que os diálogos e estruturas levem em consideração as vivências e sentimentos do seu entorno, não se fixando neles, mas buscando expandi-los e reestruturá-los. Criar novas realidades e possibilidades através de um movimento de educação libertadora, autônoma. Tais movimentos são complexos, esbarram em diversos aspectos, desde medos pessoais, de si e do aluno, quanto à uma esfera política. Porém, a prática educativa a partir de uma perspectiva formativa e ciber cria potências integradoras e possibilitam novas facetas de práticas e interpretações de si, do espaço e do cotidiano.

Assim, para finalizar o texto, proponho que a academia siga se integrando cada vez mais com seu entorno e seu cotidiano, criando práticas integradoras, formativas e libertadoras. Saliento a importância de se integrar os dispositivos da *cibercultura* nesse movimento, pois eles estão presentes no cotidiano e possuem potencialidades formativas. São diversas pesquisas que enredam a academia dentro dessa perspectiva de cibercultura e educação servindo para direcionar práticas educativas promissoras.

É importante destacar que, dentro do contexto de formação e *cibercultura*, são muitas as tensões envolvidas, como demonstrado no texto. É a partir do diálogo, das ações conjuntas, da multirreferencialidade e do cotidiano que estas são integradas para a construção de um ambiente formativo fecundo, dinâmico e agregador.

Outrossim é a importância do olhar atento para a formação da cidade e de si. Com a perspectiva do flunar ubíquo nos foi experimentado que observar a cidade em seu contexto, percebendo suas subjetividades e cotidianidades, faz com que resinifiquemos os lugares e expressões de si, criando novas realidades e em contexto.

Com isso, nesse trabalho, através do flunar ubíquo, prestando atenção no cotidiano da cidade e do que emerge dela em conexão com o ciberespaço, criamos novas formas de ver e sentir o espaço, novos sentimentos, registros, imagens e cores. Além disso, foi também uma forma de expansão cultural e de reflexão sobre o cotidiano e espaços que nos circulam. Uma

forma de repensarmos os territórios e tensionarmos o que não era assimilado por ser comum, compreendendo, o que nos atravessa cotidianamente, mas que não nos é percebido. Assim, como Momo, através de nossa atenção e escuta sensível, construímos uma forma de expandirmos as possibilidades de existência nos diversos *espaçotempos* em um movimento de autoformação e heteroformação constante e em conjunto.

UM EPÍLOGO POSSÍVEL E NECESSÁRIO FRENTE ÀS ATUALIZAÇÕES DO MUNDO

Como qualquer boa caminhada, não queremos parar. Mesmo quando efetivamente paramos, continuamos a pensar através dos *hiperlinks* e emoções criados durante o ato. Essa parte do texto, então, faz parte desse processo devaneado do pós-caminhar e sua necessidade, para mim, ocorre por um motivo: O mundo virou de ponta cabeça durante meu flunar, minha formação, durante a pesquisa.

O campo da pesquisa-formação objeto deste trabalho foi feito no segundo semestre do ano de 2019, como bem já explicamos. Estar fazendo a pesquisa-formação é estar implicado com uma forma de pensar que se distancia de dicotomias e entende que há uma impossibilidade de pensar a pesquisa dentro de um espaço social e que a formação é experiencial. Quer dizer também que, dentro desse método, eu, enquanto pesquisadora, formo e me formo nesses movimentos e por este motivo que escolhi escrever este epílogo. Se o campo da pesquisa, que formou as experiências, narrativas, flanares, foi no ano de 2019, a escrita, reflexão e amadurecimento desse texto ocorreu no ano de 2020 e, caros leitores, esse ano foi (está sendo) um acontecimento histórico.

Poderia explicar exaustivamente como foi o ano, porém, como um resumo deixo um vídeo do *Youtube* do canal do Porta dos Fundos¹⁵, que se trata de um esquete de humor, porém que condensa bem o que foi o ano. Em resumo, durante a escrita do texto, nesse ano tivemos o evento epidemiológico da COVID-19. Esse vírus de alta transmissão modificou o cotidiano do mundo, criou novas regras sociais, foi um módulo de realce das desigualdades sociais e tornou evidente a hiper mobilidade em que vivemos. A partir da quarentena forçada, do uso de máscaras e álcool e o constante medo, cada um, à sua maneira e possibilidade, criou táticas para conseguir manipular essa nova realidade.

Figura 47 - QR CODE para acesso ao vídeo do Canal Porta dos Fundos



Fonte: QR CODE gerado pela Autora, 2021

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=wG6VVri5mwo>

Esse contexto de pandemia, quando volto ao meu texto, durante a escrita dele, me faz refletir nas mobilidades possíveis e como a educação se apropria delas. Longe de querer exaurir esse tema, muito menos abordar ele profundamente ou finalizá-lo, busco apenas refletir, mais um pouco, a partir dessa nova realidade, ou, como de forma popular se diz: “novo normal”, ou como prefiro “anomalia atualizada”.

Com o campo de pesquisa experimentamos as diversas dimensões da mobilidade. Nesses movimentos e em conjunto, discutimos a necessidade da mobilidade para formação e percebemos o quão importante é tanto para a educação formal como para o desenvolvimento da cidadania, do direito a cidade, das experiências, de percursos formativos, criação de coragem para enfrentar medos, etc. Se mover fisicamente, sentimentalmente, informacionalmente é necessário para sermos e pertencermos aos espaços.

Ao refletir sobre a necessidade de percorrer os espaços durante a dissertação eu quis mesclar todas as dimensões dessa mobilidade ubíqua. Percorremos os espaços, flanamos, caminhamos ubiquamente. Experimentamos as dimensões por termos a possibilidade de nos deslocar pelos espaços físicos munidos com *smartphones*. Experimentamos essa cidade inserida na *cibercultura*. Porém, durante a escrita do texto me foi impedido o deslocamento, o caminhar ubíquo, o flamar.

Um dos impactos da COVID-19 foi a modificação da mobilidade na vida cotidiana. “*Quarentenados*” não pudemos mais percorrer os espaços fisicamente. Espaços e atividades culturais fecharam, para muitos o pêndulo casa-trabalho foi quebrado seja por desemprego, seja por *home office*. A simples ação de ir ao mercado se tornou complexa, adquirindo novos ritos de passagem... é necessário agora lavar tudo antes e depois, higienizar a si e as compras, trocar de roupa a cada saída. Enfim, um evento natural criou novas ações que logo se tornaram cotidianas.

Nessa quebra dos deslocamentos físicos, da mobilidade física, as outras mobilidades tomaram novos brilhos. Se agora não podemos mais percorrer os espaços físicos, não podemos mais caminhar, o fazemos através do *ciberespaço*. Mais ainda, estamos vivendo uma mobilidade informacional cotidianamente e nos mantendo ativos através das redes, porém, cada vez mais fazemos isso através de um computador de mesa. Sentados. Segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel) o consumo de *internet* fixa aumentou entre 40% a 50%, o que reflete essa característica fixa, fisicamente, em que estamos vivendo.

Nesse cercamento forçado a *cibercultura* se mostrou então cada vez mais. *Lives* conectaram de todas as formas. Primeiro com as pessoas tentando aproveitar o efeito de estar

mais tempo em casa. Movimentos de *lives* culturais, de *shows*, *lives* de meditações e exercícios, ensinando as mais diversas técnicas aconteceram. Depois a Academia, as universidades, foi ocupando os espaços e fazendo discussões públicas, eventos, seminários, cursos, todos *onlines*. A universidade, apesar da ausência das aulas, não parou nenhum segundo. Os grupos de pesquisa, inclusive o *EduCiber*, se mantiveram ativos, praticantes, participantes. Nesses encontros online foi possível eliminar as barreiras de distância, o que levou há uma integração entre professores de outros estados e países, facilitando a ampliação do repertório cultural das discussões. Eu mesma fiz cursos em plataformas de diversas universidades pelo mundo, além de ter a oportunidade de participar de diversos eventos online. Se tornou comum todos estarem imersos e aproveitarem a hiper mobilidade mais clara a partir do COVID-19.

E, claro, essa frase acima totalizante precisa ser repensada.

Eu a ouvi, e a outras semelhantes, durante todo o ano; muitos empolgados pela hiper mobilidade trazida pelo digital em rede e aproveitando, verdadeiramente, ela. Porém, não podemos nos limitar à essa interpretação, pois, se a hiper mobilidade, de fato, tem potência, não podemos esquecer de que é também política, ou seja, se muitos possuem mobilidade, outros muitos não a possuem. E nisso eu retomo ao campo de pesquisa.

Durante ele tecemos, juntos as alunas, discussões sobre essa troca de informações necessárias à disciplina. Dessa forma, optamos pela utilização do *Facebook* para colocar, como banco de dados, as fotos e vídeos porque para muitas não era possível ficar utilizando o *WhatsApp* e fazer o *download* de todas as informações. Algumas alunas não sabiam configurar o aplicativo para não fazer o *download* automático, e com isso evitar o consumo de dados, e muitas não possuíam espaço amplo no celular, o que impossibilitava o *download*, além da ausência de boa internet para as ações.

Essa problemática da troca de informações foi tão presente como pauta de discussão que levou algumas alunas a saírem do grupo do *WhatsApp* da disciplina. A mobilidade enquanto potência não exclui a mobilidade enquanto política. A mobilidade de uns é a não mobilidade de outros e, se durante o campo de pesquisa eu tinha mais mobilidade do que alguns alunos (por ter espaço no celular e rede), durante a pandemia sofri com a ausência de mobilidade também informacional. Devido à um celular furtado e outro quebrado, minha comunicação durante o ano ficou prejudicada.

Não ter, ou ter menos acesso, à um celular diminuiu e muito a minha possibilidade comunicacional e informacional. Enquanto pesquisadora em formação e formando isso me retomou reflexões sobre a pesquisa. Nesse contexto de pandemia volto a refletir sobre a

mobilidade, educação e direito à cidade, temas que percorreram essa pesquisa. Reforço o sentido da cidade imerso na cibercultura e, a partir desse entendimento, entendo o direito à cidade também o direito às redes.

Assim, pensar o direito à cidade não pode ser lido como o direito a partir das dimensões físicas dela, mas também informacionais. O direito à rede faz parte da construção da cidadania. As criações inerentes e possíveis trazidas pelo digital em rede devem ser potencializadas e vistas como um direito.

Quando abordamos essa temática na educação – o que tem sido muito refletido visto à clara desigualdade entre as instituições públicas e privadas de ensino – reforçamos o acesso como um direito a ser adquirido, pois o mesmo apresenta diversas limitações. Vemos as universidades e movimentos sociais cada vez mais lutando por essa pauta, pois já entendemos que a rede, o acesso à informação, é visto como uma necessidade.

A pandemia fez com que essa desigualdade ao acesso às informações e às redes se tornasse claro. Escolas públicas não podem voltar de forma remota porque muito não possuem meios para tal. As universidades tiveram que fazer campanhas para que seja mais acessível a maioria. Os grupos de pesquisas e movimentos sociais se debruçam em estudos e informações sobre. A pandemia, então, tornou clara a política da mobilidade.

Assim, esse epílogo como uma atualização à minha pesquisa, que parece ter sido criada em um outro tempo. Uma reflexão a partir da nova realidade que pode gerar trabalhos futuros. Se, em minha pesquisa, reafirmo a necessidade de percorrer os espaços em todas as dimensões e proporcionar aos alunos, aos praticantes, esses movimentos, hoje tenciono mais ainda a necessidade de ocupação do *ciberespaço*.

Assim, caminho para o final desse devanear que não tem pretensões de ser visto como um ponto final, mas sim como um processo. Uma reticências no final do texto. Trago aqui algumas reflexões e questionamentos que me fiz ao reler, reescrever, me formar durante a escrita do texto fazendo um movimento entre um campo passado, que parece tão distante, e uma realidade atual, que poderia ter sido escrita numa distopia. Deixo aqui reflexões e um pouco das minhas inconclusões enquanto pesquisadora e, como já aborda Paulo Freire (1996) é nessa inconclusão do ser que a educação se constitui como um processo permanente e, nele, sigo.

REFERÊNCIAS

- AIETA, V. S.; ZUIN, A. L. A. Princípios Norteadores da Cidade Educadora / Guiding Principles of Educating City. **Revista de Direito da Cidade**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 193-232, abr. 2020. ISSN 2317-7721. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717/7616>. Acesso em: 13 mar. 2020.
- ALMEIDA, M, G. Fronteiras, Territórios e Territorialidades. **Revista da ANPEGE**, n.2. p.103-114, 2005.
- ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, p.13-38, 2001.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 23, maio-ago. 2003.
- ALVES, N. (org.) **Criar currículo no cotidiano**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ALVES, N. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1195-1212, out.-dez. 2010.
- ALVES, N. **Questões epistemológicas do ‘uso’ cotidiano das tecnologias**. IV Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom (NP 11 - Comunicação Educativa). Porto Alegre: PUC-RS, 2004. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/141498383787419673618328094799504121700.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2019.
- ALVES, N. OLIVEIRA, I. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP et A, 2008.
- ANDRADE, N.; CALDAS, A. N.; ALVES, N. In OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SUSSUKIND, Maria Luiza; PEIXOTO, Leonardo (orgs). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liberlivro, 2007.
- BARBOSA, J.G.; MACEDO, R.S.; BORBA, S. **Jacques Ardoino & a educação**. Belo Horizonte Autêntica, 2012.
- BASTOS, M. T. A. Flâneur, blasé, zappeur: variações sobre o tema do indivíduo. **E-Compós**, v. 10, 11. 2007. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/200> . Acessado: 09 maio 2020.

BAUMAN, Z. **Medo Líquido**. tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUMAN, Z. **Zygmunt Bauman: Behind the world's 'crisis of humanity'**. Entrevista AlJazeera. 2016. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/programmes/talktojazeera/2016/07/zygmunt-bauman-world-crisis-humanity-160722085342260.html> Acesso: 05 maio 2020.

BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009. Disponível em: <https://zahar.com.br/sites/default/files/arquivos//t1243.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas III – Charles Baudelaire: um lírico na época do capitalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1997.

BERNET, J. T. Cidades Educadoras: bases conceptuales. In: ZAINKO, Maria Amélia Sabbag (org). **Cidades Educadoras**. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

BODUKI, N.; ROLNIK, R.. Periferia da Grande São Paulo: Reprodução do Espaço como expediente de reprodução da força de trabalho. In MARICATO, Ermínia (org) **A produção capitalista da casa (e da cidade) no Brasil Industrial**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

BONILLA, M. H. S.; PRETTO, N. de L. (Orgs). **Inclusão digital: polêmica contemporânea**. Salvador: EDUFBA, 2011.

BORBA, S. C. **A complexa arte de avaliação: contribuições da psicanálise, filosofia, história, pedagogia, sociologia e antropologia**. Maceió: EDUFAL, 2003

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**.

BRUNER, J. **Realidad mental y mundos posibles**. Barcelona: Gedisa, 1998.

BRUNO, A. R. **A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores**. 2002. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22288/2/Adriana%20Rocha%20Bruno.pdf> Acesso: 16 nov. 2020.

CALDEIRA, T. P. R. Enclaves fortificados: a nova segregação urbana. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 47, p. 155-176, 1997.

CALLAI, H. C. et al. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí, Unijuí, 1988.

CAMARGO, C. P. F. et al. **São Paulo, 1975 Crescimento e Pobreza**. São Paulo: Edições Loyola, 1976.

CARLOS, A. F. A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1994.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, L. S. A. **Geografia escolar e a cidade**: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2009.

CIDADES EDUCADORAS. **Carta das cidades educadoras**. 1990.

COLFERAI, S. A. Um jeito amazônida de ser mundo – A Amazônia como metáfora do ecossistema comunicacional: uma leitura do conceito a partir da região. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Pós Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia. 2014. Disponível em:
<<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/5138/2/Tese%20-%20Sandro%20Adalberto.pdf> >
Acesso em: 10 março 2020

COSTA, A. S. V. Reflexões sobre as novas configurações espaciais: a emergência do ciberespaço e suas implicações sobre o espaço urbano. BOCC. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, v. 1, p. 1-9, 2009.

DAMIANI, A.L. O lugar e a produção do cotidiano. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da geografia**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FABIO, A. C. 4 reflexões de Zygmunt Bauman, Das redes sociais o "mundo líquido". **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: nexojournal.com.br/expresso/2017/01/09/4-reflexões-de-Zygmunt-Bauman-das-redes-sociais-ao-medo-líquido. Acesso em: 02 março 2021.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, C. S.; ALVES, N. Bases 'prácticoteóricas' das pesquisas com os cotidianos – Certeau em sua atualidade. **Revista Currículo sem fronteiras**. Pelotas/RS: v. 16, n. 3, set./dez. 2016: 455-467 Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol16iss3articles/ferraco-soares-alves.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

FERRAÇO, C. E.; SOARES, M.C.S.; NILDA, A. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. EdUERJ, Rio de Janeiro, 2018.

FONSECA E SOUZA, M.; RIBEIRO FILHO, G. B. **Refletindo sobre o marketing urbano**. A venda da cidade ilusória nos subúrbios ingleses e em condomínios fechados no Brasil. *Arquitextos*, São Paulo, ano 17, n. 202, Vitruvius, mar. 2017. Disponível em:
<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.202/6480>. Acesso em: 20 abr. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, S. Â. Técnicas de Biogeografia. In: VENTURE, L. A. B. (Org). **Praticando geografia**: Técnicas de campo e laboratório em geografia. São Paulo: Oficina de textos, 2005. p. 99-130. Disponível em:
http://gege.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/t%E9cnicas%20em%20geografia%20f%EDsica/2-T%E9cnicas-de-Geomorfologia.pdf Acesso: 11 nov. 2019.

GADOTTI; P. R. P. ; CABEZUDO, A.. Cidade Educadora: Uma proposta para os Governos Locais. In: **Cidade Educadora: princípios e experiências**. São Paulo: Editora Cortez. 2004.

GARCIA, (Org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN: EDUFRN, 2010.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, I. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.281-314.

LACAZ, A. S., **Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores: Jovens e Resistências no Contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, 2012. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/2916>. Acesso em: 20 abr. 2019.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul. 2011. ISSN 1982-9949. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 13 maio 2020.

LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura – estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Alertes, 1996.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos**: ensaio de Antropologia simétrica. (Trad. Carlos Irineu da Costa) Rio de Janeiro: 34 ed. 1991.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991

LEFEBVRE, H. **A revolução Urbana**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002

LEITE, J. e PONTUAL, V. Da cidade real à cidade digital: a flânerie como uma experiência espacial na metrópole do século XIX e no ciberespaço do século XXI. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 30, 2006.

LEMOS, A. Ciber-Flânerie. **Comunicação na Cibercultura** ed. São Leopoldo : Editora Unisinos, 2001. Disponível em: <http://www.andrelemos.info/artigos/ciberflanerie.pdf>. Acesso: 10 maio 2020.

LEMOS, A. **Cibercultura e mobilidade**: a era da conexão. Razón y Palabra, n. 41, out. 2004.

- LEMOS, A. **Cibercidade**. As cidades na *cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora e-papers:, 2004.
- LEMOS, A. Mídias Locativas e Territórios Informativos. In: SANTAELLA, L., P. A. (eds.) **Estéticas Tecnológicas**. Novos modos de sentir. São Paulo, Educ., 2008, p. 207-230.
- LEMOS, A. Cultura da Mobilidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL ABCIBER, 3., 2009, [s. l.]. [Anais]. [S.l.], 2009
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2001.
- LINDON, A. Geografias da vida cotidiana. In: LINDÓN, A., HIERNAUX, D. (orgs.). **Tratado de Geografia Humana**. Barcelona: Antrophos, 2006, pp.356- 400.
- LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.
- MACEDO, R. S. **Currículo, diversidade e equidade: luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- MACEDO, R. S. Outras luzes: um rigor intercrítico para uma etnopesquisa política. In: MACEDO, R. S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, Á. **Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa**. Salvador, BA: EDUFBA. 2009.
- MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010
- MACEDO, R. S. **A etnopesquisa implicada: pertencimento, criação de saberes e afirmação**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MACEDO, R. S. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MACHADO, J. Coordenação territorial da educação: local por proposta, municipal por lei. **Comunicação no 2º Congresso do Fórum Português de Administração Educacional (Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação)**, Em 16 de maio de 2003 (policopiado).
- MADDALENA, T. L., D'ÁVILA, C. , SANTOS, E. . Visual Storytelling e Pesquisa-formação na Cibercultura. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica** 3.7 (2018): 290-305.
- MAFFESOLI, M. **Du nomadism. Vagabondages Initiatives**. Paris: Librairie Générale Française, 1997.
- MARICATO, E. **A escandalosa apartação social e urbana é necessária para manter uma extravagante desigualdade**. Carta Capital. 04 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/br-cidades/as-cidades-pedem-socorro-e-repensar-o-brasil-e-preciso/> Acesso em: 14 jul. 2019.

- MARICATO, E. Urbanismo do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **Perspec.**, São Paulo São Paulo, v. 14, n. 4, p. 21 a 33 de outubro de 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.
- MANOVICH, L. Novas mídias como tecnologia e idéia: Dez definições. In: LEÃO, Lúcia (org.). **O chip e o caleidoscópio**: Reflexões sobre as novas mídias. São Paulo: Senac, 2005.
- MOREIRA, R. **O movimento operário e a questão cidade-campo no Brasil** (estudo sobre sociedade e espaço). Rio de Janeiro: Vozes, 1985.
- MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- MUMFORD, L. **A Cidade na História**. Suas origens, transformações e perspectivas. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- MUSSO, P., **Télécommunications et Philosophie des Réseaux.**, Paris, PUF, 1997.
- NEGRI, A.; HARDT, M.. **Multidão**: guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record, 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/resumo_final_multidao_pdf_0.pdf. Acesso: 14 jun. 2019.
- NÃO ENTRE AKI. **Hoje eu vou dormir cedo**. Disponível em: <http://www.naoentreaki.com.br/1785187-hoje-eu-vou-dormir-cedo.htm> Acesso em: 20 maio 2019.
- ONDE TEM TIROTEIO. [S.I.]. Disponível em: <https://www.ondetemtiroteio.com.br/>. Acesso em: 20 maio 2019.
- OSTETTO, L. E. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2019.
- PARK, R. **On Social Control and Collective Behavior**. Chicago. 1967
- PEREIRA, R. M.; SOUZA, J. C. de. Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. **Revista Mirante**, Goiânia, 2. ed., v. 01, n. 01, p. 1-15, set. 2007.
- PELBART, P. P. **A nau do tempo-rei**: sete ensaios sobre o tempo da loucura. Rio de Janeiro: Imago, 1993.
- PIMENTEL, L. V. O amor na cidade: percursos afetivos e amadores. In: MATOS, Kelma S. A. L. de (org.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade IV**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 441-451. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49421>. Acesso: 01 maio 2020.
- PINEAU, G. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, E. C. De; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, p.42-59, 2006.

PONTUAL, V.; LEITE, J. Da cidade real à cidade digital: a flânerie como uma experiência espacial na metrópole do século XIX e no ciberespaço do século XXI. **Revista FAMECOS**, v. 13, n. 30, p. 99-105, 14 abr. 2008.

ROCHA, A. A.W.N. **Educação e Cibercultura**: narrativas de mobilidade ubíqua. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

ROUGÉ, L. Les «captifs» du périurbain. Voyage chez les ménages modestes installés en lointaine périphérie. In: CAPRON, G.; GUETAT, H. e CORTES, G. **Liens et lieux de la mobilité**. Paris, Belin. 2005.

RYBCZYNSKI, W. **Vida nas Cidades**: expectativas urbanas. tradução de Beatriz Horta - Rio de Janeiro: Record, 1996

SANTAELLA, L. Corpo e comunicação: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? ReCeT: **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação – São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, E. **Educação online: cibercultura e pesquisa formação na prática docente**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. UFBA, Salvador, 2005.

SANTOS, E. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, E. RANGEL, L. O **caminhar na educação**[recurso eletrônico]: narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020 Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/573166/1/O%20Caminhar%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Narrativas%20de%20Aprendizagens%2C%20Pesquisa%20e%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 25 agosto 2020

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, M. **A natureza do espaço** – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, R. **Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura**: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SATURNINO, R. O último suspiro do flâneur. Universidade de Lisboa, 2012. In: **Biblioteca online de ciências da comunicação**. Livros Labcom. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/saturninorodrigoo-ultimo-suspiro-do-flaneur.pdf>. Acesso em: 05 maio 2020.

SHANFFER, N.O. Ler a Paisagem, o Mapa e o Livro... Escrever nas Linguagens da Geografia. In: NEVES, I.C.B et al (org) **Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas**. porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

SHETH, A. P. Citizen Sensing, Social Signals, and Enriching Human Experience. In: **IEEE Internet Computing**, Washington, v. 13, n. 4, p. 87-92, julho, 2009. Disponível em: <http://corescholar.libraries.wright.edu/knoesis/728>. Acesso em: 25 set. 2017.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, M. Globalização, Informação e Direito de Escolha. In: A. L. Lúcio. **Congresso da Cidadania, Autonomias, Globalização e Conhecimento**. Ponta Delgada, Ministro da República para a Região Autónoma dos Açores. 2005.

SILVA, M. S. F.; SILVA, E. G. **Laboratório de ensino em geografia**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2010.

TECMUNDO. **Farol projetado no chão é arma para salvar pedestres obcecados com celular**. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/transito/114449-farol-projetado-chao-arma-salvar-pedestres-obcecados-celular.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.

TRILLA J. A educación non formal e a cidade educadora. Dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación. **Revista Galega do Ensino**, nº 24, p. 199 211, 1999.

TUAN, Y. F. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. (2015). Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação Unisinos**. v. 19, nº 3. 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.193.02>>. Acesso em: 03 de maio de 2020

VIEIRA, L. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro, Record, 1997

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na Educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, v.2, n.1, p. 01-12, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Renato_Diniz2/publication/267235410_Atividades_de_campo_no_ensino_das_cincias_e_na_educacao_ambiental_refletindo_sobre_as_potencialidades_destas_estrategia_na_pratica_escolar/links/54e4c02b0cf29865c334fb46.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

WIKIMEDIA. **Le Flaneur**. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/42/Rosler-LeFlaneur.jpg>. Acesso em: 20 maio 2019.

XAVIER, O.S. ; FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-convencionais. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus Editora. 2008.