

UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**Direito à Cidade Universitária: “Interacity”, uma ciberpesquisa-formação na
“ComVivência” pedagógica**

Felipe Mariano Soares

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Dezembro de 2023



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**DIREITO À CIDADE UNIVERSITÁRIA: “Interacity”, uma
Ciberpesquisa-Formação na “ComVivência” Pedagógica**

FELIPE MARIANO SOARES

Sob a orientação da Professora
Edméa Oliveira dos Santos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação** no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Dezembro de 2023

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S676d Soares, Felipe Mariano, 1989-
Direito à Cidade Universitária: "Interacity", uma
ciberpesquisa-formação na "ComVivência" pedagógica /
Felipe Mariano Soares. - Seropédica; Nova Iguaçu, 2023.
151 f.: il.

Orientadora: Edméa Oliveira dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2023.

1. Educação Online. 2. Direito à Cidade. 3.
Interacity. 4. "ComVivência Pedagógica". 5. Hipermapa.
I. Santos, Edméa Oliveira dos , 1972-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 152 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.013875/2024-80

Seropédica-RJ, 14 de março de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

FELIPE MARIANO SOARES

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 27/12/2023

Membros da banca:

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS. Dra. UFRRJ (Orientadora/Presidente da Banca).

MAURO GUIMARAES. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

PAULA CAROLEI. Dra. UNIFESP (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 21/03/2024 09:49)

EDMEA OLIVEIRA DOS SANTOS
PROFESSOR TITULAR-LIVRE MAG SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1532583

(Assinado digitalmente em 14/03/2024 18:07)

MAURO GUIMARAES
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeGEOIM (12.28.01.00.00.87)
Matrícula: 1542313

(Assinado digitalmente em 15/03/2024 07:57)

PAULA CAROLEI
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 169.955.078-60

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: **152**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **14/03/2024** e o
código de verificação: **3f4ac8bca1**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha esposa Ana Carolina, que conseguiu me compreender e me tratar com carinho, até mesmo nos momentos em que eu não me compreendi. Também a minha família, mãe, pai e irmão, que são partes de mim que vivem por aí pra me amar e me dar dor de cabeça. Essenciais para que eu chegasse até aqui. Sem amor a vida é uma farsa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dra. Edméa Oliveira dos Santos que desde o primeiro momento acreditou em mim e no que poderíamos realizar enquanto pesquisa. Aquela que na dificuldade me amparou e seguiu me falando: “Amado, vamos!”, me acolheu com tanto afeto e carinho, me corrigiu de maneira firme quando necessário e me acalmou frente aos desafios.

Também gostaria de agradecer a turma de Política e Organização da Educação, que foram tão gentis e parceiros comigo na cocriação do dispositivo, pesquisadores atentos e engajados que implicados viabilizaram que tudo acontecesse sem medir esforços e com muita simpatia e afinco. Os quais, sem eles, não teria ocorrido a pesquisa.

Aos meus parceiros de turma, atravessaram essa jornada comigo, Nathália, Fábio, Jatene e Gabriel, apoiando nos momentos de desespero e sendo suporte presente em muitos momentos da jornada.

Também aos colegas GPDOC, Wallace, que me encontrou nas redes e me avisou sobre a aprovação, ao Sandro, sempre atento e assertivo, pessoa da melhor qualidade, a Janaína sempre preocupada e atenta, ao Jones a quem tenho grande estima, pelas conversas, alertas e suporte sempre presente, assim como a Aline com sua escuta atenta e interessada contemporâneos que viabilizaram muitas trocas. Também agradeço aos colegas GPDOC com quem tive oportunidade de interagir poucas vezes presencialmente, mais pelas redes como a Frieda Marti, Miriam, Maristela e Antonete, com suas intervenções pontuais, sábias e atentas.

Aos professores do PPGEDUC, que sempre nos receberam e nos ensinaram com maestria ampliando nossos repertórios, oportunizando práticas e leituras. Em especial o professor Mauro Guimarães na disciplina eletiva “ComVivência Pedagógica” em que nos proporcionou uma experiência fecunda e agradável no sítio bem-viver e na área do entorno.

Deixo um agradecimento para toda equipe do Sistema de Ensino Elite nas unidades Ilha e Realengo que me suportam falando apenas de mestrado em todos intervalos e temos entre aulas, que deram suporte profissional e técnico nos momentos mais sensíveis, assim como meus colegas de sala de aula e alunos, muito interessados em saber o que eu fazia nesse tal de mestrado.

Também gostaria de agradecer a equipe pedagógica do Colégio Municipal Getúlio Vargas, orientação e direção, funcionários da secretaria que me deram suporte para concluir esse processo.

Para encerrar também deixo meu agradecimento aos meus familiares e amigos que se

questionaram sobre minha ausência nos eventos sociais, minhas negativas a convites em festas de aniversário, batismo e até casamento. Assim como meus colegas, alguns já amigos, que pegam carona comigo no trajeto semanal Rio de Janeiro até Resende e dividem comigo as mazelas cotidianas, nossos lamentos, anseios e frustrações, vocês foram escuta atenta e paciente nesses dois últimos anos. Sou muito grato a todos!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

“A minha alucinação é suportar o dia a dia e meu delírio é a experiência com coisas reais [...] Amar e mudar as coisas me interessa mais.” (Belchior, 1976)

RESUMO

SOARES, Felipe Mariano. **Direito à Cidade Universitária: “Interacity”, uma ciberpesquisa-formação na “ComVivência” pedagógica.** 2023. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023.

Compreender como a produção de ambiências formativas online, com isso *escape room* e hipermapas, viabiliza mediar a formação cidadã na Cidade Universitária da UFRRJ, para construir bricolagens metodológicas a fim de desenvolver, de forma coletiva, práticas mediadas por artefatos e interfaces conectadas em rede, que viabilizem a produção de narrativas e outros olhares sobre seus caminhos e suas experiências *no/com* a Cidade Universitária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), para produzir inovação pedagógica nesse em contexto formativo. O ambiente de pesquisa se constitui na/com a disciplina de Política e Organização da Educação, disciplina da graduação no Instituto de Educação da parte integrante da Cidade Universitária da UFRRJ. Os praticantes dessa pesquisa são graduandos de diversas licenciaturas no 5º e 6º período que produzem a pesquisa com nossa equipe pedagógica na disciplina através do nosso construto de pesquisa que também se estabelece na criação do dispositivo “Interacity”. Como quadro teórico e metodológico mobilizamos a ciberpesquisa-formação (SANTOS, 2014, 2019 e 2020a) em bricolagem com a “ComVivência Pedagógica” (GARNIER e GUIMARÃES, 2017 e 2018) para dialogar de forma multirreferencial (ARDOÍNO, 1998) a partir de um rigor outro (MACEDO, 2020) pelos cotidianos (ALVES, 2008) na perspectiva da auto, hétero e eco-formação (NÓVOA, 2004; JOSSO, 2007) para ampliação dos conhecimentos sobre direito à cidade (LEFEBVRE, 1991) a partir da Cidade Universitária (PINTO e BUFFA, 2009) da UFRRJ. Desta maneira podemos compreender a emergência do direito à cidade e uma formação para/com o direito à Cidade Universitária.

Palavras-chave: Ciberpesquisa-formação; ComVivência Pedagógica; Direito à Cidade Universitária

ABSTRACT

SOARES, Felipe Mariano. **Right to the University City: “InteraCity”, a cyberresearch-training in the pedagogical “ComVivência”**. 2023. 151 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2023

To understand how the production of online formative environments, with this escape room and hypermaps, makes it possible to mediate citizenship education in the university city of UFRRJ, to build methodological bricolages in order to develop, in a collective way, practices mediated by artifacts and interfaces connected in a network, which enable the production of narratives and other perspectives on their paths and their experiences in/with the university city of the Federal Rural University of Rio de Janeiro (UFRRJ), to produce pedagogical innovation in this formative context. The research environment is constituted in/with the discipline of Politics and Organization of Education, an undergraduate discipline at the Institute of Education of the University City of UFRRJ. The practitioners of this research are undergraduates of various degrees in the 5th and 6th period who produce the research with our pedagogical team in the discipline through our research construct that is also established in the creation of the "Interacity" device. As a theoretical and methodological framework, we mobilize cyberresearch-training (SANTOS, 2014, 2019 and 2020a) in DIY with the "Pedagogical CoVivência" (GARNIER and GUIMARÃES, 2017 and 2018) to dialogue in a multi-referential way (ARDOÍNO, 1998) from a different rigor (MACEDO, 2020) through everyday life (ALVES, 2008) from the perspective of self, hetero and eco-formation (NÓVOA, 2004; JOSSO, 2007) to expand knowledge about the right to the city (LEFEBVRE, 1991) from the university city (PINTO and BUFFA, 2009) of UFRRJ. In this way we can understand the emergence of the right to the city and a formation for/with the right to the university city.

Keywords: Cyberresearch-training; Pedagogical “ComVivência”; Right to the university city

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Intervalo pelas áreas da Fundação Osório	19
Fotografia 2 - Intervalo nos corredores do prédio da Escola Vitória	20
Fotografia 3 - Dia das crianças na rua	22
Fotografia 4 - Projeto de visitação hospitalar no Hemorio	28
Fotografia 5 - Quadro de aula	32
Fotografia 6 - Atividade de sensibilização: navegação orientada	56
Fotografia 7 - Atividade de sensibilização: os sons e a paisagem	56
Fotografia 8 - Dança circular	73
Fotografia 9 - Meditação à beira do rio	74
Fotografia 10 - Varal: princípios formativos	75
Fotografia 11 - Escola Municipal Donária Mara Barbosa	76
Fotografia 12 - Reunião do GPDOC	79
Fotografia 13 - Atividade sensorial de postura conectiva	87
Fotografia 14 - Atividade sensorial: privação de sentido	88
Fotografia 15 - Atividade sensorial: exibição da paisagem	88
Fotografia 16 - Atividade sensorial: praticantes em interação	90
Fotografia 17 - Atividade sensorial: praticantes em deslocamento	89
Fotografia 18 - Praticantes no Prédio desocupado de Química (P.Q.) e seus registros	120
Fotografia 19 - Praticantes no Prédio desocupado de Química (P.Q.) e seus registros	120
Fotografia 20 - Praticantes no Prédio desocupado de Química (P.Q.) e seus registros	121
Fotografia 21 - Praticantes no Jardim Botânico e seus registros	121
Fotografia 22 - Praticantes no Jardim Botânico e seus registros	122
Fotografia 23 - Praticantes no Jardim Botânico e seus registros	122
Fotografia 24 - Praticantes no P1 e seus registros	123
Fotografia 25 - Praticantes no P1 e seus registros	123
Fotografia 26 - Praticantes no P1 e seus registros	124

IMAGENS

Imagem 1 - Reportagem sobre os alunos presos no ônibus	21
Imagem 2 - Complexo do São Carlos 2023	25

Imagem 3 - Complexo do São Carlos 2000	26
Imagem 4 - Mapa dos locais relatados	26
Imagem 5 - Ilustração da Cidade Universitária da UFRRJ	41
Imagem 6 - Mapa do Município de Seropédica com destaque para a Cidade Universitária da UFRRJ	42
Imagem 7 - Tópico associado ao dispositivo “Interacity”	48
Imagem 8 - Logotipo criado para o dispositivo	55
Imagem 9 - Mapa mental utilizado como disparador	58
Imagem 10 - Nuvem de palavras como balizador de marcos iniciais	59
Imagem 11 - Hipermapa em construção	59
Imagem 12 - Desenho Metodológico da Pesquisa-Formação na Ciberultura	83
Imagem 13 - Recorte do desenho didático sobre Pesquisa-Formação na Ciberultura	84
Imagem 14 - Objetivo e metodologia da aula 1 do dispositivo “Interacity”	86
Imagem 15 - Cartaz do filme “O menino e o mundo”	91
Imagem 16 - Código QR disponível no módulo como material de consulta	92
Imagem 17 - Interação no portfólio da praticante AF	94
Imagem 18 - Interação no portfólio do praticante IA	95
Imagem 19 - Interação no portfólio do praticante IA	96
Imagem 20 - Interação no portfólio do praticante IA	98
Imagem 21 - Objetivo e metodologia para a participação no IV e-DOC	100
Imagem 22 - Portfólio da praticante TS	101
Imagem 23 - Portfólio da praticante LF	103
Imagem 24 - Objetivo e metodologia da aula 3	105
Imagem 25 - Hipertexto sobre direito à cidade	106
Imagem 26 - Hipertexto sobre direito à cidade	109
Imagem 27 - Hipertexto sobre direito à cidade	114
Imagem 28 - Construção do hipermapa	116
Imagem 29 - Objetivo e metodologia da aula 4	119
Imagem 30 - Portfólio da praticante JS	125
Imagem 31 - Portfólio da praticante JF	125
Imagem 32 - Portfólio do grupo 1 (P1)	126
Imagem 33 - Portfólio do grupo 2 (PAT)	127

Imagem 34 - Portfólio do grupo 5 (Lago do I.A.)	127
Imagem 35 - Objetivo e metodologia da aula 5	128
Imagem 36 - Convocação ao ato antirracista no P1	129
Imagem 37 - Portfólio individual do praticante GM	132
Imagem 38 - Quadro produzido para aula de Geografia exibido na interface Google Meet	137
Imagem 39 - Sala unidirecional	137
Imagem 40 - Sala unidirecional no Ensino Remoto Emergencial (ERE)	138
Imagem 41 - Desenho metodológico do dispositivo “InteraCity”	139
Imagem 42 - Interação no portfólio do praticante IA	143
Imagem 43 - Interação no portfólio do praticante BB	144

LISTA DE QR CODE

QR code 1 - Localização do E. D. I. Bárbara Ottoni	18
QR code 2 - Localização da Escola Vitória	19
QR code 3 - Localização da Fundação Osório	25
QR code 4 - Perfil criado em rede social	32
QR code 5 - Vídeo das cidades vazias na pandemia de COVID-19	40
QR code 6 - Hipermapa interativo	43
QR code 7 - Constituição brasileira de 1988: Artigo 225	47
QR code 8 - Estatuto da Cidade: Lei nº 10.257/2001	48
QR code 9 - Acesso ao Sistema Aberto de Escape	60
QR code 10 - Acesso ao site Thinglink	61
QR code 11 - Hipertexto sobre direito à cidade	115
QR code 12 - Acesso ao hipermapa	118
QR code 13 - Outras imagens dos grupos em campo	124
QR code 14 - Produzindo narrativas	126
QR code 15 - Emergências do campo	130
QR code 16 - Vídeo do jogo Med Vet (grupo 6)	131
QR code 17 - Vídeo do jogo Jardim Botânico (grupo 4)	131
QR code 18 - Jogo do lago do I.A. (Grupo 5)	133

SUMÁRIO

DESCOMPRIMINDO OS RASTROS E ATUALIZANDO OS CAMINHOS	15
1 DOS REPERTÓRIOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA AOS LUGARES DAS VIVÊNCIAS	18
1.1 Por uma trajetória acadêmica: dos desafios do trabalho à formação cidadã	29
1.2 Nas trincheiras da pesquisa: para encontrar, precisamos buscar	34
1.3 Da inércia ao deslocamento: os ventos da orientação e o movimento da pesquisa	38
1.4 A emergência do direito à cidade e a Cidade Universitária	39
2 OBJETIVO GERAL	44
2.1 Objetivos específicos	44
3 METODOLOGIA	46
3.1 Dilemas de pesquisa	50
3.2 Pergunta de pesquisa	52
3.3 Paisagem teórica e sua caminhada conceitual	53
3.3.1 Sobre a Cidade Universitária	54
3.3.2 Como materializamos a metodologia	55
3.3.3 Do contexto do período ao contexto da pesquisa: vida e formação em escala	62
3.3.4 “ComVivência” Pedagógica: outras formas de perceber a relação com o espaço e/em formação	67
3.3.4.1 Impressões da interface	68
3.3.4.2 As faces dos encontros	72
3.3.5 Intencionalidade e (di/con)vergências: alguns dilemas de pesquisa	76
3.3.6 Bricolagem	77
4 INTERACITY, SEGUINDO OS RASTROS DO DISPOSITIVO	80
4.1 Microdispositivos de pesquisa (O que foi? Como foi?)	84
4.2 Aula 1 - Sensibilização	85
4.2.1 Interação assíncrona - aula 1	93
4.3 Aula 2 - IV e-DOC: Encontro Internacional Docência e Cibercultura	99
4.4 Aula 3 - O direito à cidade como disparador conceitual para um direito à Cidade Universitária	103
4.5 Aula 4 - Um caminhar pela Cidade Universitária: produzindo narrativas com os espaços	119
4.6 Aula 5 - Indignação ética, emergências e a oficina de escape room	128
5 BAGAGENS, ATUALIZAÇÕES E DESCOBERTAS PARA CONTINUAR CAMINHANDO	134
5.1 Da prática do quadro ao quadro da prática: cartografando sentidos	136
5.2 A capacidade mobilizadora: princípio e/ou engajamento formativo?	140
5.3 Despertar cidadão: reconhecer a si, o outro e o espaço que produzimos	144
6 DOS CAMINHOS AS PERSPECTIVAS: UM HORIZONTE QUE SE EXPANDE	145
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	147

DESCOMPRIMINDO OS RASTROS E ATUALIZANDO OS CAMINHOS

Por que os professores decidem que precisam buscar outras maneiras de formar e se formar? Com as mudanças exigidas pela pandemia, como transformar as aulas? O que era preciso para atualizar as minhas práticas?

Não. Definitivamente, esse não é um texto que fala sobre a minha superação profissional/acadêmica. Esses foram os disparadores e algumas das minhas preocupações iniciais, antes mesmo de pensar nesse trabalho, uma emergência do período pandêmico.

Contudo, tratar da importância e compreensão da ciberpesquisa-formação como ato contínuo de revolução didático-pedagógica.

A ciberpesquisa-formação, segundo SANTOS (2014, 2019) é um método consolidado de pesquisa, que se constitui enquanto ciberpesquisa-formação quando se inspira nas abordagens de pesquisa-ação em Barbier (2002), do conceito de formação abordado em Freire (1998), Macedo (2000 e 2001), Nóvoa (1995, 2002, 2004) e pesquisa-formação em Josso (2004) que atrelado a perspectiva criada por Santos (2014, 2019) na prática cultural da cibercultura produz ações de pesquisa em contextos de educação *online* e institui o que é chamado de ciberpesquisa-formação. Isso, é parte da compreensão que tenho construído com o programa de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares do PPGEDUC/UFRRJ e com o Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), liderado pela Prof^a. Dra. Edméa Santos, que também é minha orientadora. Também conto com parceiros intelectuais de longa data e outros recentes, além de ilustres desconhecidos que nos atravessam efêmeramente nos deslocamentos, causos e situações ordinárias que auxiliam a construção deste exercício.

Como forma de elucidar alguns dos princípios que transformaram a perspectiva inicial, trago a observação de Nóvoa (2004) ao afirmar que:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (auto-formação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (hetero-formação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (eco-formação) (Nóvoa, 2004, p. 16).

Esta itinerância se constitui a partir do esforço que a prática e a transformação, dela, suscitam, para a compreensão do papel do professor como mediador das interações e construção do processo formativo.

Por isso, peço licença para descomprimir os rastros que descrevem e atualizam essa aventura pensada, de quem não pode ser visto apenas pela sua profissão, habilidades ou atuação na sociedade. Mas também como sujeito constituído a partir das complexas trocas com o meio e com o outro. Para através da escrita do vivido, exprimir meu lugar de fala (RIBEIRO, D. 2017) do qual emerge às argumentações e narrativas de si a partir de uma perspectiva amplamente divulgada pelo grupo de pesquisa do qual participo, GPDOC, de uma formação em contexto com abordagem multirreferencial, a partir da construção de etnométodos, cerzindo espaços, tempos e metodologias.

Minha escrita e diário se constituiu em diversas interfaces, artefatos e dispositivos. Pelas dificuldades impostas, pela intensa circulação no cotidiano, cadernos, agendas, folhas, *whatsapp*, Evernote¹, bloco de notas etc. Registros em diversos estilos como: fotos, vídeos e áudios que se constituíram em orientações a distância, troca com os parceiros do grupo, postagens no instagram que compilaram provocações, notas e recomendações para o esforço deste exercício.

Por isso, decidi buscar compreender o que me trouxe até aqui e decupar algumas memórias da minha relação de formação com a escola, com a cidade e também a partir das rememorações², da transformação sociotécnica pelas quais atravessei e sou atravessado.

Da infância, tenho memórias em escala, recortes de momentos coletivos e de auto reflexões acerca de aspectos da paisagem e das vivências que moldaram minhas ações e percepções. Atualmente, essas são mobilizadas a partir das conexões que estabeleço através das memórias que tenho dos espaços, dos fatos e das pessoas. Acredito que ajusto-as a partir dos vínculos que ainda carrego enquanto enlace afetivo, que moldam a minha cosmovisão e permitem, também, perceber as experiências³ constituídas nas práticas e reflexões atuais.

Desde a forma com que minha família e amigos se distribuem historicamente pelas áreas, a percepção econômico-social constituída, circunstâncias que proporcionaram escolhas que me trouxeram até aqui.

Para isso, a percepção das mudanças sociotécnicas, que envolviam uma cultura de espectador televisivo e “*player*” de console se misturam a outras práticas da infância, do futebol na rua com pedras ou chinelos para sinalizar e marcar o gol, dos “piques” com temáticas variadas, sem

¹ É uma interface digital que permite utilizar, imagens, textos e sons para construir páginas de análise textual e/ou produzir textos em hipermídia.

² Para Benjamin (1987 p.224) Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso.

³ De acordo com Bondía (2002), a experiência é "o que nos passa", "o que nos acontece", "o que nos toca". Ela não se refere apenas ao que acontece, mas sim ao que nos afeta e nos toca de alguma forma. A experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova, um evento ou situação que afeta e toca o indivíduo de alguma forma, e que pode ser experimentado e provado.

imputar o reconhecimento de elementos da rua e/ou das questões sociais. Tudo isso com a ingenuidade de quem se apropria da realidade como abraça a mãe, sem medo de ferir ou ser ferido. Hoje alcançamos outro parâmetro que nos impõe atualização e multiconexão na experiência, também sociotécnica, alterando a maneira como nos formamos, como isso se estabelece com o outro e como experienciamos isso espacialmente.

Marcas de um processo de vida e formação, constituído pelas relações com a cidade e suas contradições, com os jogos e brincadeiras que desafiavam a compreensão das relações e na convivência com outros sujeitos e realidades.

Sobre isso, vida e formação, Josso (2004) nos diz que o sujeito aprendente tem a formação no centro das narrativas da vida, opera com a contribuição para uma teoria da formação na perspectiva do sujeito aprendente e utiliza as histórias de vida como metodologia de pesquisa-formação. Esse é o balizador do nosso processo, que parte da perspectiva etnometodológica para a construção de uma bricolagem ciber-etnometodológica e espacial que se constitui neste exercício orientado pela perspectiva de Macedo, Pimentel e Galeffi (2009) ao afirmar que:

Para Lévi-Strauss, formulador da idéia de uma pesquisa como bricolagem, esse conceito surge a partir de uma visão de complexidade e de imprevisibilidade do domínio cultural. Neste caso, o ato de pesquisar terá que se constituir num ato incontornável e constante de autorização para invenção de novas possibilidades e maneiras de produzir conhecimento. Como ato de autorização, envolve o sujeito, o seu imaginário e a sua capacidade de inventar dispositivos de pesquisa (Macedo, Pimentel e Galeffi, 2009 p. 119).

Por isso nossa autoria se constitui a partir do nosso fazer/pensar, com as práticas e os praticantes sob a perspectiva dos acúmulos espaço-temporais, de nossos repertórios e das nossas criações autorizadas, que rasgam o véu da comprovação daquilo que se entende como resultado “perfeito”, mas a partir do que Macedo, Pimentel e Galeffi (2009) e Nóvoa (2020) tratam como incongruências, imperfeições, ambivalências, transgressões etc. da complexidade dos seres humanos não alcançada pela pesquisa. Isso se desenrola na compreensão orientada pela convergência dessas complexidades, suas histórias de vida e formação com/no espaço-tempo.

1. DOS REPERTÓRIOS DAS HISTÓRIAS DE VIDA AOS LUGARES DAS VIVÊNCIAS

O cenário da minha infância era a “Coréia”, nome dado a uma parte do Complexo do Morro do São Carlos, que abrange os bairros do Estácio, Catumbi, Santa Teresa e Rio Comprido. Mais uma das periferias, segregada, em áreas centrais da cidade fragmentada que é o Rio de Janeiro, constituída de forma histórico-geográfica por sua expansão espontânea e desigual.

QR code 1 - Localização do E. D. I. Bárbara Ottoni



Fonte: produzido pelo autor com Google Maps

Os caminhos que me levaram ao Colégio Municipal Bárbara Ottoni nos limites da Praça da Bandeira e São Cristóvão - primeira infância - via metrô, me permitiram encantamento do transporte que anda em baixo da terra e da magia que era entrar em um buraco e sair em outro lugar, ver carros aos montes circulando sem a compreensão do que era aquilo, no entanto, chegar a um espaço de trocas e de memórias afetivas do lanche com café com leite, refresco de groselha, macarrão com salsicha, do recreio e das festas de aniversário na sala de aula.

No fim do da educação infantil os caminhos mudaram para as linhas de ônibus 201 e 110, permitiu o deslocamento Estácio x Rio Comprido que depois foi substituído pela linha de ônibus 711 no trajeto Maracanã x Rio Comprido e lá se foram quase dez anos estudando sobre o morro perfurado pela primeira galeria do túnel rebouças (importante via de conexão entre as zonas Sul e Norte do Município do Rio de Janeiro, na Fundação Osório⁴.

⁴ Instituição Federal fomentada pelas três forças armadas, Exército, Marinha e Aeronáutica que até o início dos anos 1990 funcionava exclusivamente como internato feminino para filhas órfãs de militares. Após, se tornou uma instituição aberta a crianças e adolescentes do sexo masculino integrando na sua maioria filhos de militares. No entanto, depois, também passou a oportunizar vagas para civis por meio de sorteio.

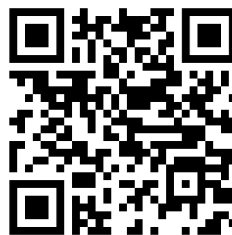
Fotografia 1 - Intervalo pelas áreas da Fundação Osório



Fonte: Acervo do autor

No final do ensino fundamental e início do ensino médio algumas mudanças para um colégio particular na Praça Saens Peña, turma lotada e outras experiências com a cidade e com os desafios que envolvem violência e fluxo no transporte público.

QR code 2 - Localização da Escola Vitória



Fonte: produzido pelo autor com google Maps

Ao ser reconduzido ao itinerário Maracanã x Estácio nos dois últimos anos do ensino médio, estudei na Escola Vitória⁵, outra parte fundamental dessa construção, e um reencontro com as vivências daquele bairro.

Fotografia 2 - Intervalo nos corredores do prédio da Escola Vitória

⁵ Escola confessional privada, fomentada pela Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro que na época atendia da educação infantil até o ensino médio.



Fonte: Acervo do autor

Na perspectiva de quem viveu grande parte da infância naquele lugar, me permitiu (re)estabelecer vínculos sociais e criar novas vivências. Visto que mesmo com pouco dinheiro, ou nenhum, as relações com a igreja viabilizaram a continuidade da prática musical dentro e fora do estabelecimento, igreja, assim como experienciar novos lugares no centro e na Lapa.

Em todos esses itinerários a condição do deslocamento no transporte público sempre foi uma experiência difícil: de ônibus sempre lotados, de pedir pra ficar antes da roleta, de sentar no capô do motor, de ônibus que não paravam, desviavam o caminho etc. Nesta época, na escola pública, vivenciei a tentativa das empresas, que faziam o trecho, de vetar o acesso dos estudantes aos coletivos de forma gratuita. Há época, ocorria a criação do cartão Riocard Estudante (Cartão de gratuidade para os estudantes de escolas públicas).

Como exemplo das circunstâncias, me permito um breve relato: - Certa vez o motorista conduziu os estudantes até a delegacia porque entramos no ônibus, que estava no ponto e quando fomos descer, o mesmo se recusou a abrir a porta afirmando que deveríamos pagar pela passagem. Argumentamos que tínhamos direitos, forcei a porta e desci tentando liberar e liderar os demais colegas naquele momento. O motorista arrancou com o ônibus e conduziu os estudantes que ficaram no coletivo que seguiu até a delegacia. Sem saber, naquele momento, nós praticava-mos um ato de desobediência civil e de luta por nosso direito à cidade. Isso saiu na capa de jornais da época e somou-se à luta de vários outros estudantes da educação básica que ajudaram a consolidar aquele direito que foi questionado naquele período.

Imagem 1 - Reportagem sobre os alunos presos no ônibus



Fonte: Acervo do autor

A minha relação com a escola e com a cidade em seus múltiplos aspectos sempre foi profícua, na formação acadêmica e cidadã, ali se encontravam os desafios, as oportunidades e uma outra convivência, para além da minha realidade socioeconômica.

Isso porque a minha experiência, era de quem vivia em espaços de segregação socioespacial. Cheio de histórias e cultura, refúgio e residência de artistas que representavam a realidade local, da população negra e migrantes do nordeste brasileiro, como parte da minha família que chegou aqui vinda do Agreste de Pernambuco, São Benedito do Sul - PE. Quanto aos artistas, posso citar figuras como Luiz Melodia, que cresceu na rua em que eu morava, que hoje possui o nome do pai do músico, e chama-se Rua Oswaldo Melodia. Gonzaguinha, o cantor, também morou na comunidade. Além de muitos sambistas que frequentavam o Largo do Estácio e criaram o Grêmio Recreativo Escola de Samba Estácio de Sá.

Enquanto parêntese nesse texto, uma curiosidade, os sambistas do Estácio tinham uma certa “rixa” com os sambistas de Vila Isabel como Noel e outros e rivalizavam a respeito do estilo do samba no Município do Rio de Janeiro. Esse cenário tinha um imaginário cultural muito rico, mas ainda era um lugar de muitas contradições. Talvez, por isso, hoje eu ainda goste tanto de samba e Música Popular Brasileira (MPB).

Sobre a "Coréia", apartada das políticas de Estado, costurada por casas e pessoas com diferente poder aquisitivo, intercaladas, ou não, ao lado umas das outras, com fome, carente do

básico pra vida, ou com piscinas, produtos tecnológicos e uma lógica que insistia em ser rasgada pela convivência mútua de desigualdades sociais que se constituíam nas relações daquele lugar.

Contudo, esse espaço, na minha memória, remete até hoje a ideia de comunidade, coletividade, da afetividade que as parcerias nas brincadeiras, festas na rua, cumplicidade e lógico, as confusões geradas por elas, marcaram e ainda marcam o imaginário.

Fotografia 3 - Dia das crianças na rua



Fonte: Acervo do autor

No entanto, esses espaços também reproduziam problemas que fomentam o medo, pautado pelas disputas territoriais entre criminosos e a violência da polícia, incutida na política de guerra às drogas que age sobre as comunidades e descumpre regras legislativas com premissas básicas como mandados de busca e apreensão para entrar nas casas, muitas vezes devassadas com violência, além das fugas do presídio, das balas “perdidas” e do genocídio do povo preto e pobre que, também, vive lá. Isso nos remete a Necropolítica que é praticada no Brasil e que Mbembe (2016) expressa como:

[...] as formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte (necropolítica) reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. [...] a noção de biopoder é insuficiente para explicar as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte. [...] a noção de necropolítica e necropoder para explicar as várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (Mbembe, 2016, p.25).

Retratam também as ausências de inúmeras políticas públicas, enquanto reflexo do biopoder que se estabelece nas diversas áreas do país. Mbembe (2016, p.2 e 7) explica que o biopoder se relaciona com a soberania na medida em que a expressão máxima da soberania reside no poder e na capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder. O biopoder, portanto, é uma forma de poder que se concentra na gestão da vida e da morte, e que é exercida pelo Estado ou outras instituições que detêm o poder político.

Dentre as decisões que se estabelecem no/com o poder político, o estabelecimento e cumprimento de políticas públicas corroboram ou/não para as práticas do biopoder e o direito à cidade, que privaram e ainda priva muitos dos acessos, para além do que já foi dito, das coisas básicas como água e esgoto tratado. São instrumentos que podem tornar os sujeitos, mais ou menos suscetíveis às consequências das práticas da necropolítica. Já que o mau cheiro, insetos e ratos comumente sentido e vistos, dentro e fora das residências, escadas, becos e vielas onde era necessário passar. Também tornam a qualidade de vida mais precária, aumentando os riscos de morte, por ausência de políticas que corroborem com o exercício do direito à cidade.

Da minha casa, lugar de afeto, que compunha aquele espaço, a estética arquitetônica não era diferente das demais. Uma casa construída em cima da outra e no terceiro andar eu tinha uma vista privilegiada, podia ver as principais áreas do centro da comunidade. Nos fundos, o campo de futebol do antigo complexo de presídios Frei Caneca, onde ocorriam campeonatos locais e partidas de atletas amadores. Seus pavilhões penitenciários (hoje conjuntos habitacionais) ornavam a paisagem, além de um emaranhado de moradias que, construídas na encosta dos morros, amontoavam-se em suas desigualdades e lógicas arquitetônicas próprias, constituídas de improviso e com inteligências que cobriam as necessidades emergentes.

Abaixo da minha casa estava a dos meus tios, por parte de pai, que era ocupada antes pela minha avó paterna, e no térreo meus avós maternos, uma habitação complexa que já havia sido ocupada por outros familiares em tempos-espacos diferentes. Algo muito comum nas comunidades.

Quantas memórias poderia narrar aqui, só a respeito desta casa? Incontáveis! Porém, com o aumento da violência, o fato de quase ter sido atingido por uma bala perdida dentro de casa e a chegada da adolescência, quais eram os riscos? Esses fatores, foram importantes mobilizadores para o esforço sobre-humano dos meus pais para sairmos de lá.

Como se a busca por um lugar em que a iminência do envolvimento com a criminalidade e/ou de se tornar vítima da violência tivesse menor probabilidade no Rio de Janeiro? Como fazer

isso sem uma clara ascensão social? Tentativa quase inatingível na realidade dos espaços da cidade do Rio de Janeiro, mas fundamental como medida de proteção e cuidado.

Nos deslocamentos para a escola, as experiências metrô e ônibus fizeram parte da conexão, experiência formativa no/com o urbano que permitiu a ampliação dos usos dos espaços da cidade. Para além, o transporte local das comunidades que se constituía de veículos, na sua maioria do modelo Kombi (chamadas também de lotação) e depois diversificado para as motos, amplamente utilizados hoje como “moto taxi”. Permitiram a compreensão de que existiam espaços dotados de regulamentações e outros sem as mesmas. Visto que a superlotação e ausência de equipamentos de segurança eram a “norma”. Pessoas penduradas na porta da lotação, quatro pessoas em cima de uma moto, sem capacete, crianças, jovens e idosos sem o menor pudor em transgredir ou colocar sua vida em risco. Também sem qualidade de linhas que chegassem a um baixo custo e permitissem mobilidade para suas residências. Mas com o afeto das relações locais, que se constituíam nas conversas com os motoristas das lotações, que também eram vizinhos, com a espera ou com o célere deslocamento pelas ruas porque haviam muitos moradores aguardando para subir.

Lembro bem, que em outros momentos, nas experiências de carro com meu pai, na maior parte do tempo carros de trabalho, ele sempre dizia: *“Fica atento aos lugares que você passa, pra aprender a ir e voltar para casa.”* Isso funcionava, para mim, como um desafio, criado na minha mente, para reconhecer os espaços e as paisagens, geralmente voltava comentando e perguntando a respeito dos caminhos, e acredito que isso tem um espaço no processo de reconhecimento da vivência no/com o urbano. Visto que naquela época não possuía acesso a GPS⁶, muito menos tecnologias como smartphones com acesso para difundido no Brasil.

O interesse por reconhecer, junto as curiosidades que surgiam a partir das observações da paisagem, me permitem atribuir isso a disparadores que influenciam escolhas na minha vida adulta, como o interesse e curiosidades quanto a veículos, paisagens, fenômenos econômicos-sociais que me levaram a justificar minha escolha pela graduação em Geografia.

As escolas públicas e privadas, pelas quais passei em minha formação básica, conservavam atributos especiais, penso que isso é um fator importante que auxilia na minha compreensão atual do papel da escola, pois foi a escola quem me apresentou outras estruturas socioambientais e viabilizou a ampliação de repertório.

⁶ Esta é uma sigla em Inglês para *Global Positioning System*, que em livre tradução chamamos de Sistema de Posicionamento Global. Instrumento utilizado para localizar as referências no planeta Terra de acordo com a sua posição no sistema de coordenadas geográficas.

QR code 3 - Localização da Fundação Osório



Fonte: produzido pelo autor com Google Maps

Os espaços escolares foram variados no cumprimento do ensino fundamental, realizado na Fundação Osório, possuía vasta área de vegetação de mata atlântica, com presença de animais soltos, até programas de ensino de música, equipamentos ginásticos e culturais que me permitiram ampliar experiências com/no urbano, passeios ao “museu do índio”, Museu Histórico Nacional, Planetário da Gávea, assim como as “olimpíadas escolares” (jogos escolares) realizados no Centro de Capacitação Física do Exército no bairro da Urca. Já nas escolas privadas do ensino médio os espaços eram reduzidos a prédios e salas de aula com no máximo uma quadra. Não tinha verde, não havia saídas para conhecer outros espaços e hoje é possível reconhecer um currículo engessado que focava nos vestibulares.

Imagem 2 - Complexo do São Carlos 2023



Fonte: produzido pelo autor com Google Earth Pró

Imagem 3 - Complexo do São Carlos 2000



Fonte: produzido pelo autor com Google Earth Pró

Imagem 4 - Mapa dos locais relatados



Fonte: produzido pelo autor com Google Earth Pró

Para além, extraclasse, a convivência com pessoas de diferentes níveis econômicos, que traziam consigo suas experiências, também apresentavam outras cosmovisões. Isso, em diferentes níveis de acesso socioeconômico, religioso e cultural, proporcionaram idas a clubes de convivência de altas patentes militares, áreas de lazer e eventos, na Barra da Tijuca, Lagoa, Niterói, experiências com pesca e barco a vela, eventos sociais, os quais não tinha acesso cotidiano. Fico me perguntando: “Quando uma criança moradora da comunidade poderia pensar em ter acesso a isso?” Ou desejar estar nesses espaços, se não os conhecia? Reconheço mais uma vez a negação do direito ao acesso à cultura, a espaços de lazer e experiências diversas, quando retomo minha história.

A ampliação dos espaços experienciados na cidade ainda não me davam a dimensão de toda a complexidade que compunham. Mas poder estar nesses espaços diversos permitiu sonhar com a possibilidade de ocupá-los. Descortinar as barreiras socioeconômicas e físicas para ampliar novas experiências permitiu também enxergar o que havia de simbólico nos lugares. O "pedir permissão" e o educar para comportar-se de forma “adequada” aos padrões, eram exigências que emergiam daquela vivência.

Após deslocalizar minha referência de comunidade e casa, em outra área da cidade do Rio de Janeiro se abria às minhas experiências, no bairro do Maracanã, estes símbolos passaram a ser mais presentes, não só no imaginário, mas nos discursos. O comportamento *blasé* dos vizinhos do condomínio, que passei a morar com minha família, causava inicialmente estranhamento e medo, por não me sentir parte daquilo. Isso, me permitiu outra perspectiva e construções do/no/com urbano frente ao momento de ascensão de uma nova classe média na primeira década dos anos 2000 no Brasil e no Rio de Janeiro.

As roupas de marca, os lanches no shopping, as matinês e festas que exigiam uma vestimenta característica daquele grupo social, enquanto símbolo de pertencimento e a realidade econômica estampada no privilégio de acesso. A incompreensão de quem eu era naquele grupo, o sentimento de não-pertencimento e realidade socioeconômica causou alguns constrangimentos, frustrações que passaram a fazer parte do meu imaginário e do desejo de compreender o porquê de ser atravessado por aquelas questões.

A condição urbana que representativamente mudou a forma de lidar com as situações e (re)existir no cotidiano trouxeram outras percepções, como a falta de dinheiro para deslocamento em transporte público, ou por outra perspectiva, o alto custo do transporte público para se ter acesso a outras áreas da cidade. A dificuldade de acessar espaços públicos e de ampliar repertórios

culturais que não estavam disponíveis naquele contexto. Porque não havia uma cultura de acesso aos equipamentos públicos.

O que foi bastante provocativo, quanto ao que me levou a debruçar sobre as questões sociais, espaciais e também sociotécnicas. Visto que a partir dos anos 2000 o crescimento econômico, também do volume de produtos eletrônicos e o acesso aos mesmos foi ampliado, assim como a interação, a partir disso, também ocorreram mudanças.

Os deslocamentos passaram a ser mais distantes, Vista Alegre, Anchieta, Itaipuaçu, Campo Grande, Santa Cruz, Escola de música no Centro do Rio, maior convivência com música e arte, vivência musical dentro da Primeira Igreja Batista do Rio de Janeiro, voluntariado para trabalhos com igrejas dentro e fora do estado do Rio de Janeiro, visitação hospitalar como na ala de Hemoterapia do Hemorio, nas alas infantil e juvenil de tratamento para o câncer no sangue e na medula.

Fotografia 4 - Projeto de visita o hospitalar no Hemorio



Fonte: Acervo do autor (adaptado)

Essa última descrição ocorreu no ano que eu passei no vestibular e decidi pelo curso de Geografia em São Gonçalo, na Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ), um momento muito importante para construir e preparar os novos caminhos.

1.1 Por uma trajetória acadêmica: dos desafios do trabalho a formação cidadã

Associado aos fios condutores do/no urbano que sempre me fizeram experimentar as diferentes relações de centro-periferia e viabilizaram vivências a partir de outras perspectivas, uma convivência com outras formas de se organizar da/na cidade certamente me proporcionou espaços formativos por outros olhares.

O acesso à Universidade pública, foi como uma glória para o aluno considerado mediano e desinteressado, com dificuldades de concentração desde a adolescência por causa de questões de diferentes níveis de complexidade que envolviam desatenção, desinteresse pela escola tradicional e dificuldade em seguir regras. Junto a isso, a ampliação de repertório cultural e acadêmico que veio com a experiência vivida e ampliada pelo processo de formação da licenciatura em Geografia.

Das formalidades, a graduação em Geografia ocorreu na/com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores, referenciada no município de São Gonçalo, campus periférico da Universidade do Estado do Rio de Janeiro situado na região metropolitana. Como narrei anteriormente, sobre localização e de onde falo, gostaria de salientar que moro desde os 9 (nove) anos a cerca de 1 (um) quilômetro do campus Maracanã da UERJ, campus central da Universidade do Estado do Rio de Janeiro estabelecido na capital do estado. Contudo o desejo de “voar”, ascender ao devaneio da ilusão da independência, na juventude, e de manifestar minha individualidade, fizeram-me escolher São Gonçalo. Junto a isso, as referências que outros colegas da época me deram acerca do campus e das possibilidades e oportunidades que lá encontraria.

Enquanto graduando em Geografia, participei do Núcleo Interdisciplinar Resistência e Arte (NIRA), primeiro como voluntário e depois como bolsista. Tive meu primeiro contato com mídia e educação. Nesse contexto, fui provocado a pensar o processo formativo com arte e cultura, na criação de metodologias com uso das mídias. Neste contexto produzimos cine debates através do Laboratório Audiovisual Cinema Paraíso e até mesmo criamos uma Web Rádio, intitulada Web Rádio Paraíso, onde realizamos intervenções artísticas, sonoras no espaço da universidade, fora também. Fizemos cursos de rádio arte e militamos pela comunicação livre, construímos trabalhos para divulgar cientificamente nossa maneira de desenvolver o papel comunicacional no processo

formativo dentro/fora da universidade. De modo que passamos a fazer parte do cotidiano cultural em determinado momento entre os anos de 2009-2011. Permaneci nesta atividade por longo período, também transitei por outros laboratórios com o grupo “Vozes da Educação” no núcleo da UERJ-FFP através do convite da professora Márcia Soares de Alvarenga, assim como na revista “Vozes em diálogo” a época coordenada pelo professor Charles da França Antunes, que me acompanharam até próximo a conclusão da licenciatura plena em geografia no ano 2015.

Cabe ressaltar, que entrei na faculdade de formação de professores com a ideia de que não seria professor de Geografia na educação básica, o projeto era viver aquilo e depois fazer o bacharel, trabalhar com algo que desse “mais dinheiro”. Ter uma segurança, porque de forma geral sempre escutei dos meus pais: *“Professor não costuma ficar sem emprego, apesar de não ser bem remunerado.”* Contudo, confesso que também fiz pelo desejo juvenil de querer tornar o mundo um lugar melhor, na perspectiva de que a educação é um caminho sólido para que isso aconteça. Hoje acredito que essa visão diz muito sobre essa trajetória, de tentar sobreviver e de transformar a realidade dos outros e a minha própria.

Por falar nas relações de trabalho, em que me inseri, é importante salientar que estas circunstâncias remetem também à minha implicação com a escolha do meu curso, das necessidades financeiras, a época, e da minha trajetória.

Atuei como garçom em restaurante e bares na zona sul, fui taxista, motorista de aplicativo e caminhei no/com o urbano com experiência de vida, formação e trabalho. A atuação nas escolas privadas veio apenas no segundo semestre de 2015 de maneira informal em um curso na Baixada Fluminense.

Posteriormente, em 2016, veio o contrato formal por outra instituição privada de ensino. Fui confrontado com a realidade didático-pedagógica que reproduz a lógica bancária, narrada por Freire (2000), de um currículo de escritório, apressado e conteudista que influenciou minha prática, o qual, trouxe reflexões e muitos incômodos.

Para Freire (2000) Educação bancária é um termo cunhado para descrever uma abordagem pedagógica tradicional, na qual o educador é visto como detentor do conhecimento e os educandos são tratados como “recipientes vazios” a serem preenchidos com informações pré-determinadas. Nessa abordagem, o processo de ensino é unidirecional, com o educador transmitindo conhecimentos aos educandos de forma mecânica e descontextualizada, sem levar em conta as experiências e vivências dos educandos.

Dessa forma, a organização escolar, as práticas pedagógicas e o currículo são apresentados ano após ano, como um sistema engessado, pouco discutido e massificado, contribuem para a reprodução dessa prática. Isso tem proporcionado aos profissionais da educação e também aos educandos, dificuldades em conviver no/com o espaço escolar. Frente às dinâmicas que se apresentam pouco ou nada interativas em um novo contexto comunicacional, os desafios de adequação da linguagem, de contextualizar conteúdos e de estabelecer vínculos coexistem com as práticas duras. Contudo, estes desafios estão mobilizando a comunidade escolar a busca por maneiras de subverter a lógica posta com táticas e astúcias (Certeau, 2009).

Inúmeras vezes reproduzido no aspecto que remetem ao período industrial, enfileirados, atentos a uma lousa estática e a um processo monocrático, sem mediação, o qual por teimosia nomeamos aula. Pode ser transformado, quando mediado de maneira interativa, criando atos de currículo e dispositivos que integrem o processo de construção coletiva.

Para isso, compreender como fazer é necessário. Assim, iniciei inúmeras tentativas de mudanças, desde a reprodução de práticas, compartilhamentos de metodologias e outros, mas com a dificuldade para atravessar a barreira didático-pedagógica que parecia estabelecida. Frente a reprodução metodológica que se constitui como prática. Busquei no desenho e na construção de uma comunicação imagética, uma maneira de transformar minha forma de fazer/pensar a construção das aulas com os educandos. Mudar a maneira como me comunico foi um ponto importante.

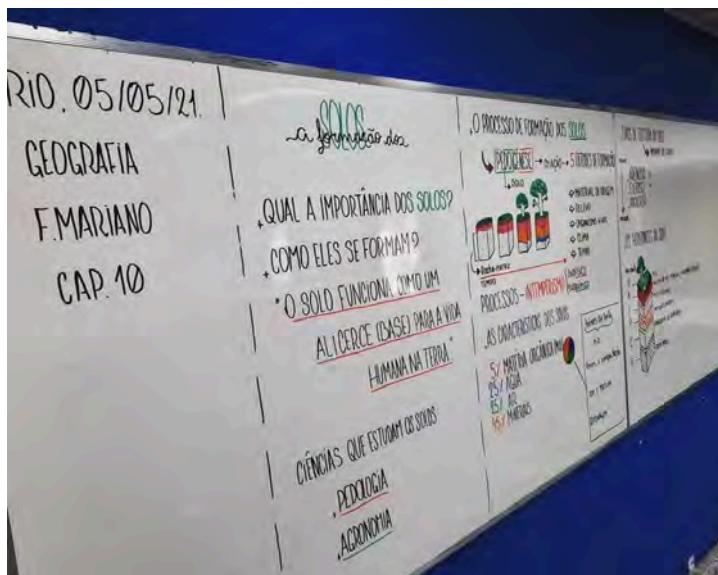
Para Freire (2000) apenas isso não basta e afirma que:

A escolha e a decisão, atos de sujeito, de que não podemos falar numa concepção mecanicista da história, de direita ou de esquerda, e sim na sua inteligência como tempo de possibilidade, necessariamente sublinham a importância da educação. Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto ao serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. Por isso, falo da educação ou da formação. Nunca do puro treinamento. Por isso, não só falo e defendo mas vivo uma prática educativa radical, estimuladora da curiosidade crítica, à procura sempre da ou das razões de ser dos fatos. E compreendendo facilmente como uma tal prática não pode ser aceita, pelo contrário, tem de ser recusada, por quem tem, na maior ou menor permanência de *status quo* a defesa de seus interesses (Freire, 2000, p.27).

Para isso, não bastava, apenas, mudar a forma de fazer, mas precisava me posicionar de forma radical para trazer uma nova proposta. Construí-la fora de moldes e modelos, mas com os educandos para estimular uma postura crítica frente ao que estava posto. Mediando suas relações,

percebi que manter-se implicado é difícil, quando não se tem a visão da totalidade do processo, mas quando acompanhamos implicados, reduzimos algumas expectativas e construímos passo a passo a ordem que nos interessa nas etapas.

Fotografia 5 - Quadro de aula



Fonte: acervo do autor

No entanto, fomos atravessados pela pandemia da covid-19 e aquilo que tinha estabelecido como estratégia já se colocaria em desuso, devido às novas emergências, as provocações relacionadas às práticas e a experiência em curso não davam conta das demandas que surgiam cotidianamente.

QR Code 4 - Perfil criado em rede social



Fonte: https://instagram.com/mariano_geo2?igshid=NzZlODBkYWE4Ng==

No entanto, quando acometidos pela pandemia do vírus SARS-CoV 2 (COVID-19), a aparente impressão de paralisia, para além daquela que já estava em curso, frente ao desmonte educacional estabelecido pelas políticas vigentes, antes e após golpe parlamentar de 2016, que reproduz a prática do governo, eleito em 2018.

Abro parênteses para evidenciar que este, estabeleceu práticas negacionistas, frente a gravidade da doença, como a não adoção de medidas de segurança sanitárias efetivas frente ao crescimento do número de casos, à exemplo, o desestímulo ao uso de máscaras e apoio à imunização. Para além, as notícias do período dão conta de estabelecer parâmetros das dificuldades enfrentadas mediante a tantos problemas sanitários, sociais, ambientais, econômicos e políticos.

Até aqui, exerço o magistério na educação básica há 7 (sete) anos, cuja máxima contedista impera. Este relato parte de práticas nos espaço privados e também públicos que trabalho. O comportamento popularmente nomeado como “auleiro” (aquele que apenas fala e não provoca interações em sala) remete também a um comportamento *blasé* identificado como prática social muitas vezes desenvolvida como uma política de mercado que parece usurpar as experiências cotidianos para “aplicação” de uma proposta uniformizada. Isso, foi prática do percurso formativo que estava integrado, no entanto, saliento, sempre gerou incômodo.

Retomando, diante daquilo que não sabíamos lidar, situações de confinamento para grupos que pudessem fazer e a circulação perigosa para aqueles que não possuíam alternativa, gerou discussões a respeito da relação com a cidade, ser na cidade e circular na cidade. A quem serve e quem serve a cidade? Como se formar com as ausências e com o isolamento dos encontros físicos? Como interagir com aqueles que não podem se conectar e que ao mesmo tempo são expostos ou confinados dentro da necropolítica que está estabelecida? Nós, docentes, fomos criando grupos nas redes sociais, buscamos auxílio entre pares a fim de lidar melhor com interfaces, aplicativos e artefatos que auxiliassem na dinâmica das aulas *online*. Financiemos, por vezes, o processo e fomos parte atuante na luta por acesso para viabilizar uma forma de fazer.

Este foi tema debatido por diversos grupos na comunidade da educação e que aproximou-se como proposta geral pelo entendimento e prática do ensino remoto emergencial (ERE). Determinada pela Portaria N° 343, de 17 de março de 2020⁷. Para isso Machado, Soso e Kampff (2020) elucidam que:

⁷ rt. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Brasil,2020)

A interrupção das atividades presenciais nas instituições de ensino provocou uma rápida adoção de ambientes virtuais para o seguimento do trabalho pedagógico. Essa transposição para modelos não-presenciais tem sido confundida com a modalidade de Educação a Distância (EaD), porém as diferenças são explícitas do desenvolvimento à execução. Hodges⁸ et al. (2020) refletem a questão comparando um projeto de EaD e as aulas que foram projetadas para execução presencial, mas que no momento estão sendo realizadas remotamente, aulas que os autores sugerem que sejam chamadas de Emergency Remote Teaching – ERT (Ensino Remoto Emergencial – ERE). (Machado, Soso e Kampff, 2020).

Contudo, isso ocorria apenas quando os educandos possuíam oportunidade de ter acesso e estrutura para interagir com/em plataformas e interfaces gerenciadas pelos professores, instituições e secretarias municipais e/ou estaduais de ensino. Estas, em grande parte foram marcadas pela reprodução das metodologias bancárias. Aulas-palestra, silêncio dos educandos, uma ordem que não nos interessa, assim como falta de interação, foram “lugar comum”.

Para nós, o conceito de interação parte da perspectiva de Silva (2021) de que a interação refere-se à ação de interagir, ou seja, à comunicação e troca de informações entre duas ou mais partes. No contexto educacional, a interação pode ocorrer entre estudantes, entre estudantes e professores, ou entre estudantes e o conteúdo de aprendizagem. Ela pode ser facilitada por meio de discussões em grupo, atividades colaborativas, debates, feedbacks, entre outras estratégias que promovam a participação ativa dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

1.2 Nas trincheiras da pesquisa: para encontrar, precisamos buscar

Na tentativa de subverter a lógica que se constituía enquanto Ensino Remoto Emergencial (ERE), me tornei integrante do GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisa Cibercultura e Educação da Universidade Federal Fluminense, coordenado pela professora Dra. Helen Pereira Ferreira, iniciamos estudos e discussões sobre o tema que me levou ao encontro dos textos da professora Dra. Edméa Santos, que me marcaram e me apresentaram práticas outras, para lidar e pensar o processo-formação na construção didático-pedagógica com educação *online*.

(inserir figura dos encontros online e falar mais sobre as dinâmicas do grupo)

Conceituada como modalidade de ensino, por Santos (2017), iniciamos a compreensão do fenômeno da cibercultura, Ensino Remoto Emergencial, a partir do entendimento que:

⁸ Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o Ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária da modalidade de instrução para um modelo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Isso envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, caso contrário, seriam ministradas pessoalmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. (HODGES, 2020, *apud* Machado, Soso e Kampff, 2020).

A educação *online* é uma modalidade de educação que pode ser vivenciada e exercitada tanto para potencializar situações de aprendizagem mediadas por encontros presenciais; a distância, caso os sujeitos do processo não possam ou não queiram se encontrar face a face; ou híbridos, onde os encontros presenciais podem ser combinados com encontros mediados pelo digital em rede (Santos, 2017, p.3).

Por isso notamos que aquilo que estava sendo praticado não era Educação Online, isso me provocou o desejo de buscar oportunidade para compreender melhor o que era, estudar e aprender mais sobre aquele método poderia ser a solução.

Foi quando decidi fazer o processo seletivo do mestrado na UFRRJ, almejando estudar com ela em seu grupo de pesquisa - Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC/UFRRJ). Construí um pré-projeto em que relacionava minha prática com quadros, desenhos e esquemas, pensando associar a interatividade a partir de QR code e construção coletiva da aula a partir do *Design thinking*, com polos hierarquizados. Entendemos *Design Thinking* a partir da perspectiva de Cavalcanti (2016, p.19) ao apontar que “esta é uma abordagem que usa sensibilidade e os métodos dos designers para conciliar as necessidade das pessoas com o que é tecnologicamente exequível, visando converter oportunidades que agregam valor em soluções para um contexto específico.”

No entanto, acabei por fazer uma avaliação errada das possibilidades de utilizar um quadro analógico de forma “ciber”, no que concerne ao planejado. Ao passo que a Educação Online demandava uma metodologia sem pólos hierarquizados, pois ela é interativa.

Para Santos e Silva (2009) interação é como a produção conjunta da emissão e da recepção, ou seja, é a co-criação da comunicação e do conhecimento entre os participantes de um processo comunicacional. A interação é caracterizada pela participação-intervenção, que não se limita a responder "sim" ou "não" ou escolher uma opção dada, mas supõe interferir no conteúdo da informação ou modificar a mensagem. Além disso, a interação é bidirecional, ou seja, envolve a codificação e decodificação de mensagens pelos dois pólos da comunicação, e é permutável, ou seja, supõe múltiplas redes articulatórias de conexões e liberdade de trocas, associações e significações. A interação é um conceito fundamental para a compreensão da comunicação e da aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem, pois permite a construção coletiva da comunicação e do conhecimento em rede.

Para isso, criar práticas a partir da hipertextualidade, sem compreender como operar conceitual e metodologicamente evidenciaria ainda mais a necessidade de buscar formação. Visto que Santos (2020b) atualiza o tema e aponta que:

Para nós, educação *online* é fenômeno da cibercultura, devemos investir na linguagem hipermídia, engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos (...) produzindo colaborativamente

conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (Santos, 2020b).

O projeto citado, junto com o meu desejo de continuar me formando e meu empenho na entrevista me permitiu acesso ao Mestrado em Educação, mas passou por modificações para se adequar ao desejo de transformar minha prática.

Com isso, passei a conhecer os colegas mestrandos, doutorando e egressos do GPDOC e toda sua rede, nas reuniões e nas disciplinas, que têm transformado minhas perspectivas e práticas.

Percebi através dos dispositivos de parceiros do grupo como construir o meu próprio e aprendi como criar novas práticas para co-criar com autoria. Isso também é fruto das reflexões das disciplinas cursadas como Tópicos especiais - Educação e cibercultura: Pesquisa-formação e currículos *online*, que me permitiram entender mais sobre educação *online* em uma perspectiva da pesquisa-formação, na construção dos currículos de diversos tipos e no processo de formação com uma ontologia do pensamento que nos auxilia na formação em perspectiva, auto, hetero e eco formacional.

A interação com o desenho didático construído pela professora Dra. Edméa Santos, passou a ser inspiração para perspectiva de outros arranjos possíveis e da inventividade na compreensão de um currículo em construção permanente. Para Santos e Silva (2009) o desenho didático interativo na educação online é percebido como um conjunto de proposições e interfaces que favorecem a construção coletiva da comunicação, do conhecimento, da docência, da aprendizagem e da avaliação em um ambiente virtual de aprendizagem. Ele leva em conta a comunicação personalizada, operativa e colaborativa em rede, permitindo aos docentes e discentes operar individual e coletivamente os conteúdos e situações de aprendizagem dispostos na sala de aula online. O desenho didático interativo também pode integrar várias linguagens (sons, textos, imagens) na tela do computador online e oferecer interfaces online como fórum de discussão, chat, portfólio e blog, que são espaços de encontro dos praticante da pesquisa, capazes de ensinar a construção coletiva da comunicação e do conhecimento na internet. Em Certeau (2009), o praticante é o homem comum, ordinário, que por meio de suas táticas busca driblar estratégias instituídas.

Assim, como o rigor da pesquisa aplicado à produção de conhecimento e sua complexidade em Macedo (2000), nos permite compreender a pesquisa como formação heurística universitária, para criar “*atos de currículo com e pela pesquisa*” que se constituem a partir do currículo ação.

Dessa forma, ilustrar que processos relacionais com saberes eleitos como formativos implicam currículos em estado de fluxo, em plurais *espaçostempos* e suas políticas de sentido.

Macedo (2000) aponta ainda, que assim é realizada a pesquisa como um dispositivo curricular-formacional, sendo o processo de aprendizagem considerado como ato de currículo. Para Macedo (2011) “atos de currículo” constituem às ações dos praticantes da pesquisa para potencializar, atualizar e amalgamar o currículo, ou seja, uma ação socioeducacional que interfere e altera os processos curriculares e formativos, por se dar em processualidade criativa e materialidade, mas acima de tudo por responsabilização e participatividade dos sujeitos.

Além do cultivo de uma pesquisa como implicação formacional. Como parte integrante do processo de formação contínua que se estabelece na relação vida e formação. Para isso, se faz necessário entender que para chegar até esta etapa de construção foi preciso recalcular as rotas, com frequência, por diversos motivos que impactaram o recorte da pesquisa e a forma como ela foi pensada.

A tentativa inicial era trabalhar com a escola básica e pesquisar com as turmas que leciono, no município de Resende, para construção de metodologias e prática para o formação espacial a partir de aulas de campo na construção de jogos, do tipo “caça ao tesouro” com mapas interativos que permitissem que os praticantes culturais pudessem reconhecer as transformações espaciais interagindo com a cidade.

Contudo os entraves criados desde a burocracia para a redução de tempos como forma de apoio a pesquisa na matrícula pública, falta de apoio logístico e o momento político de mudanças intensas dificultou a construção do campo na educação básica no município de Resende. Além, falta de recursos materiais e acesso das crianças mediante políticas públicas de Estado que obrigam o uso de interfaces, porém não garantem acesso das mesmas às tecnologias e a recursos básicos como dispositivos e o acesso a internet.

Através das dificuldades, outras articulações foram construídas e acionamos a escola privada no Rio, contudo, esbarramos na dificuldade do currículo, comprimido, muitas matérias para apresentar em um curto tempo além da falta de apoio financeiro para realização das atividades acadêmicas.

Com a pressão da relação vida-trabalho, que implicava dias específicos para realização das disciplinas do mestrado, articulado ao pouco tempo disponível para realizar a pesquisa com as minhas práticas em sala de aula. Todo ou quase todo ele ocupado pelo trabalho nas instituições públicas e privadas. Somado a isso, o curto tempo que envolve o período de formação no mestrado.

Não me restaram alternativas, a não ser pedir para reduzir a carga de trabalho onde era possível. Com isso, veio a dificuldade financeira gerada pela redução de carga no trabalho, mas

ainda sim com ao menos 35 horas semanais em sala de aula. Como consequência a dificuldade de lidar com tudo, junto a um cansaço mental e a pressão para a conclusão do processo formacional, fatores de tensão incutidos no andamento desse projeto.

As complexidades que engendram trabalho, estudo, vida social e relacionamento romântico, que são fruto dessa trajetória, moldaram também como as práticas puderam ser oportunizadas. Afinal a vida se vive em acúmulos de contínuos espaços-tempo.

O que nos faz questionar, enquanto trabalhadores, se aquele espaço é mesmo o nosso lugar? Podemos ocupar com mais afeto? Problemas de saúde física e mental, para além daqueles que são comuns a todos, no desafio da existência no mundo capitalista, da competição, consumo, produtividade.

Por isso, a ausência de tempos lentos dentro das metrópoles ágeis de espaços-rede intensos e luminosos (Santos, 2006) dificultam a construção contemplativa do tempo Kairós (Macedo, 2020) fundamental para a produção intelectual, e que nos faz remar todo dia contra a correnteza do fluxo.

1.3 Da inércia ao deslocamento: os ventos da orientação e o movimento da pesquisa

Desacreditado após os esforços para realização do campo serem frustrados, foi necessário enfrentar este dilema de pesquisa que se apresentava como entrave na realização do campo. Ao relatar dificuldades, a minha orientadora, Prof^a Dra. Edméa Santos em diálogo com os colegas do GPDOC em uma reunião, traçamos novas estratégias para a pesquisa. A sugestão era trabalhar com a turma da graduação que estava iniciando e tentar aproveitar aquilo que havia sido pensado anteriormente como estratégia para reduzir os impactos.

Naquele momento, passamos a pensar coletivamente na estrutura que se constituía enquanto dispositivo sobre desenho didático da Prof^a. Dra. Edméa Santos para a disciplina de Política e Organização da Educação (POE). Essa, em questão, também era a turma que eu iniciei o estágio docente, uma premissa no processo de formação no mestrado.

Algumas coisas ficaram previamente decididas, utilizamos parte da estrutura e da estratégia do que já havia sido pensado, como o mapa interativo e um dos fenômenos da cibercultura que são os jogos de escape room, ao invés da realização da “caça ao tesouro”. Apresentado por amigos como uma possibilidade de entretenimento em 2019, os jogos para escapar das salas ganharam projeção e se tornaram eventos e filmes. Impulsionam a curiosidade das pessoas e por nós foi acionado enquanto disparador na criação de ambientes virtuais para o desenvolvimento disparar

reflexões. Esses, que são jogos que desafiam as pessoas a escaparem de situações de urgência descobrindo enigmas em tempos pré determinados, exigem concentração e muita perspicácia para solucioná-los, fariam parte do dispositivo enquanto fenômeno da cibercultura.

Neste caminho, pensamos em trabalhar com a cidade de seropédica como recorte do projeto e na discussão do grupo fomos percebendo os entraves de diversas ordens que impactaram e moldaram o nosso recorte, desde o deslocamento, o financiamento e a falta de acesso a internet. Tudo foi pensado coletivamente para que chegássemos a uma estrutura referencial.

Para substituir a construção de um ambiente de escape room, Sandro, hoje Dr. egresso do nosso programa de pós-graduação e membro do GPDOC recordou uma oficina realizada com a professora Paula Carolei da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) que atua na produção, reflexão e pesquisa de jogos exploratórios e de escape room, apontando que ela havia orientado um aluno e que construíram um site gratuito para criação de jogos de escape room digital. Dessa forma fui provocado pela Prof^a. Dra. Edméa Santos a pensar e criar um dispositivo que deveria compor o desenho didático criado por ela para a disciplina de POE.

No entanto, tínhamos o recorte espacial como desafio, por causa da violência, da falta de orçamento para deslocar os praticantes culturais da pesquisa. Como cerzir o tema da disciplina com a pesquisa? Como produzir um dispositivo que agregasse mapas digitais interativos e jogos de escape room com os temas sobre Política e Organização da Educação?

1.4 A emergência do direito à cidade e a Cidade Universitária

Iniciada a disciplina, apresentações coletivas, um encontro organizacional para que os praticantes culturais compreendessem como a disciplina seria estruturada em interação síncrona e assíncrona a partir do SIGAA⁹, como apontamento para reflexão inicial foi apresentado um trecho do texto “Política é para todos” da Gabriela Prioli.

Esse, serviu como disparador para dinâmica inicial em que cada praticante deveria responder em uma folha “O que é a política?” e espalhados pela sala em pé deveriam ir até outro

⁹ Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas, criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e que auxilia na construção de Ambientes Virtuais (AVA) com interface que oferece várias possibilidades de ação, a depender do uso atribuído a ele. Desde a gestão da burocracia acadêmica, até a criação de ambientes virtuais de aprendizado.

praticante que deveria escrever no verso da folha, que ele havia escrito a pergunta, o que ele pensava a respeito.

Essa dinâmica resultou em diversas perspectivas do que era a dimensão política para eles e serviu como disparador de conversas para a mediação da Prof^a. Dra. Edméa Santos sobre o tema e construiu um caminho coletivo através do conceito trabalhado.

Suas falas a respeito do ser político, mediadas e em contexto fizeram emergir situações experienciadas na/com a pandemia, como o confinamento, experiências com aulas online que suscitaram uma explanação mais aprofundada e crítica a respeito das práticas.

Outro momento que provocou consternação e reflexão ocorreu quando os praticantes relataram dificuldades para retomada, fatores psicológicos, financeiros e sanitários que impactaram os encontros dos corpos que voltaram a circular pelos espaços.

Reclamações de escassez e/ou ausência de infraestrutura de transportes que deixavam transportes públicos lotados, o custo da circulação pelo território, assim como a mudança de perspectiva a respeito da necessidade da circulação. Apontaram impactos a respeito da plataformização que se intensificou no período de reclusão e esgarçou as estruturas desiguais de acumulação que impactam as pessoas de diferentes poder aquisitivo. A saída compulsória para trabalhar e os efeitos da COVID-19 enquanto impacto social nas rendas familiares.

QR code 5 - Vídeo das cidades vazias na pandemia de COVID-19



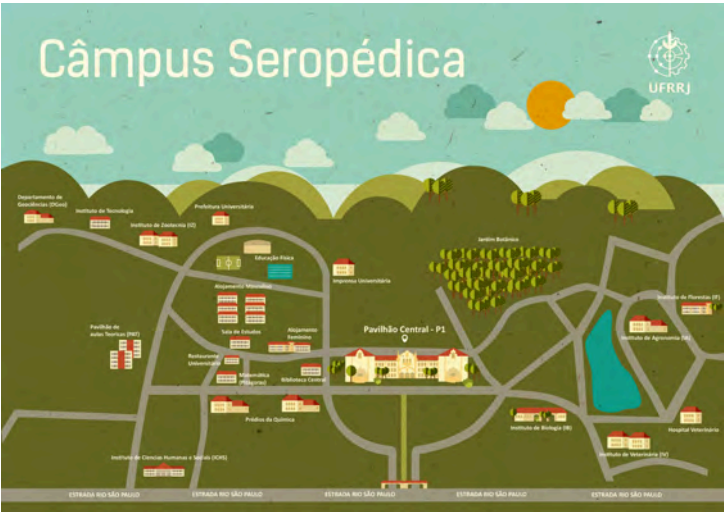
Fonte: <https://youtu.be/iF0jIYjDORo?si=4KzzpMSfsA2SoO67>

As emergências, fruto dos debates e mediações em sala, motivaram a reflexão a respeito das demandas por transporte, habitação e necessidades básicas que implicam no deslocamento e permanência dos praticantes culturais.

Isso, suscitou questionamentos mais amplos a respeito do acesso a aparelhos culturais e da falta de espaços e áreas de lazer dentro do município de Seropédica. O qual encontra-se longe da Cidade Universitária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Assim como as políticas que o governo em vigor no período adotou, transformaram a experiência de convívio na cidade que expôs a falta de políticas públicas eficientes para a garantia do bem-estar da população em um período tão crítico.

A pandemia de COVID-19 reconfigurou os fluxos de circulação e demandou da estrutura múltiplas rede(s) da cidade, outras práticas para aqueles que estão *dentrofora* da universidade. A experiência do autor repercutiu no processo de criação do dispositivo pensado para este exercício, pois buscava fomentar processos criativos com a cidade de Seropédica, com o objetivo de formar e se formar na Cidade Universitária.

Imagem 5 - Ilustração da Cidade Universitária da UFRRJ



Fonte: CCS/ UFRRJ - disponível em [CCS \(ufrrj.br\)](http://ccs.ufrrj.br)

Para isso, percebemos as emergências dessas demandas que suscitaram a discussão do tema “da cidade”, fizemos uma leitura mais detalhada a respeito daquilo que estava emergindo da cidade e notamos que a maioria daqueles alunos em períodos avançados tiveram suas vivências na Universidade interrompidas e naquele semestre estavam se reencontrando naquele espaço. O que permitiu um novo recorte espacial para o campo de pesquisa, a Universidade.

Imagem 6 - Mapa do Município de Seropédica com destaque para a Cidade Universitária da UFRRJ



Fonte: produção do autor

Como emergência da mediação percebemos que os alunos não (re)conhecem os espaços, por vezes não frequentam porque não sabem sua função, ou acreditam não possuir acesso. Relatam também que os aparelhos públicos, áreas comuns, possuem muitos problemas estruturais que servem a comunidade universitária e externa, por vezes, de forma incipiente.

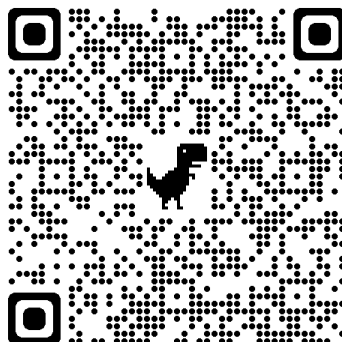
Dessa maneira, passamos a notar, através da conversa com os praticantes e na “ComVivência” na/com a Cidade universitária, que o acesso da comunidade externa, que vive no entorno, no município de Seropédica, tem uma certa tensão no trato social. Alguns praticantes culturais que (re)produzem preconceitos trajados de “apelidos” como “bicho da goiaba” repercutem essa lógica. A maioria dos praticantes culturais residem fora do município, vem da capital, cidades do interior do Rio de Janeiro e também de outros Estados como São Paulo e Minas Gerais. Dependem da estrutura local da Cidade universitária, assim como do município de Seropédica.

Estas questões que emergiram das falas dos praticantes permitiu estabelecer um recorte espacial e conceitual para o nosso construto de pesquisa, materializado nas falas dos praticantes, que demandaram uma discussão a respeito dos usos e das condições de uso dos espaços da Cidade Universitária da UFRRJ.

Para nossa surpresa, as entrelinhas, entre o final da aula síncrona e a participação assíncrona nos fóruns de apresentação disponibilizados no SIGAA a emergência de falas dos praticantes desnudam práticas docentes no contexto universitário, muitos deles no 5º e/ou 6º período, em um diálogo entre pares expuseram que até aquele momento da graduação ainda não havia participado de uma aula interativa e mediada daquela maneira. Na sua maioria, experimentaram aulas-rádio, termo utilizado pela minha orientadora, a Prof^ª. Dra. Edméa Santos, cujo fluxo é pouco ou nada interativo e propositivo, uma dinâmica que para SILVA (2022) é de um modelo unidirecional, em que os educandos apenas escutam e não participam.

Percebemos que os problemas apresentados pelos praticantes também eram parte da solução que adotamos, visto que o campus da UFRRJ, também funcionava como uma cidade com sua própria dinâmica, problemas, instâncias de gestão e reclamação, além de serviços a serem mobilizados.

QR code 6 - Hipermapa interativo



Fonte: produção do autor

Por isso, pensar na construção de uma inteligência pedagógica que auxiliem a percepção dos praticantes no exercício da cidadania e na construção de uma consciência política e social de pertencimento para com o espaço universitário em interação com o município de Seropédica é fundamental. Perceber que os fluxos caminham para além dos muros, mas pelas malhas de redes

que constituem a Cidade Universitária e entender quais são seus limites é fundamental para pensar e transformar sua relação com os lugares e territórios.

2 OBJETIVO GERAL

Compreender como a produção de ambiências formativas online, com isso *escape room* e hipermapas, viabiliza mediar a formação cidadã na Cidade Universitária da UFRRJ.

Para isso, buscamos mobilizar microdispositivos que constituem o dispositivo “Interacity”, a fim de estabelecer referenciais teórico-metodológicos e conceituais que auxiliem na compreensão e construção dos nossos objetivos geral e específicos.

Objetivos específicos

Todavia, realizamos diversos esforços individuais e coletivos, que se apresentaram a partir da seguinte estrutura e que vamos desenvolver no decorrer desta dissertação:

1. Construir de forma coletiva, práticas mediadas por artefatos e interfaces conectadas em rede;
2. Produzir narrativas e experiências na/com a Cidade Universitária da UFRRJ;
3. Analisar os rastros gerados a partir da docência online;
4. Criar práticas teórico-metodológicas que auxiliem para a inovação do processo formativo;
5. Fomentar a reflexão crítica para a produção de soluções, práticas e outros que mobilizem e reconheçam o *fazerser* cidadão.

A partir desses objetivos pretendemos colaborar para a compreensão de um rigor outro (Macedo, 2020) como forma de produzir atos de currículo que mobilizem os praticantes a mergulharem com os sentidos em nossa pesquisa pois de acordo com Macedo (2020):

Mobiliza-nos compreender a pesquisa como formação heurística universitária, como atos de currículo com e pela pesquisa. Atos de currículo implicam em processos relacionais com saberes eleitos como formativos, currículos em estado de fluxo, em plurais *espaçotempos* e suas políticas de sentido (Macedo, 2013). Assim é que a pesquisa como um dispositivo curricular-formativo e processo de aprendizagem é considerada aqui como ato de currículo (Macedo, 2020, p. 16).

Na construção de atos de currículo, como explicitado em Macedo (2020) observamos que os currículos estão em estado de fluxo e em plurais *espaçotempos*, para que isso ocorra é necessário enfatizar que para Macedo (2020) o método vai se materializando, ao longo da pesquisa, mediante um rigor outro (diferente) e plural, alicerçado na capacidade sociotécnica, nas competências científica, política (melhor dispositivo), ética, cultural, estética (sensibilidade) e implicacional (modo de criação de saberes – sem sobreimplicação).

Faz-se necessário compreender o contexto, de maneira que para Macedo (2020) não lidamos com objetos ou dados e, sim, com compreensões situadas. Visto que a formação acontece com e pela pesquisa e a inteligibilidade institucional da universidade. Atento às normas, exigências e controles da instituição.

3 METODOLOGIA

Em perspectiva, optamos por uma construção da metodologia a partir da ciberpesquisa-formação, criada por Santos (2005, 2014 e 2019) que atualizou o método da pesquisa-formação a partir de trabalhos, orientações e defesas de Mestrado e Doutorado através de uma pesquisa ética e longa com o Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC) no Brasil, a partir de uma análise multirreferencial (Ardoíno, 1998) que dialoga com a complexidade (Morin, 2007) e viabiliza a valorização do conhecimento comum (Santos, 2019), que vem sendo atualizado pela análise feminista a partir de escrituras (Evaristo, 2011) de maneira decolonial (Ribeiro, 2017) constituído pela noção de formação presente nos trabalhos de Macedo (2010, 2011) e na experiência de Dewey (2010).

Por isso entendemos que a pesquisa-formação, como base desse processo é inerente a atualização para uma ciberpesquisa-formação que se conecta também a partir das relações de convergência de histórias de vida e formação, espaços em rede e metodologias que se preocupem com as demandas do atual, que reverberam a construção criativa e coletiva, frente aos desafios da atualidade. Por isso vemos na perspectiva de Josso (2007) que:

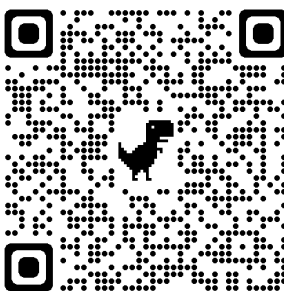
O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social. As subjetividades exprimidas são confrontadas à sua frequente inadequação a uma compreensão liberadora de criatividade em nossos contextos em mutação. O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular (Josso, 2007, p. 1).

Neste exercício, buscamos ampliar a compreensão da relação cidade-ciberespaço, já presente nos trabalhos de Santos (2014, 2019, 2020a) na bricolagem metodológica com a “ComVivência Pedagógica” a partir de Guimarães e Garnier (2017, 2018), aqui utilizamos o termo grafado “ComVivência” dessa maneira, como forma de respeitar e atender a atualização da compreensão do fazer com e experienciar as vivências com o outro, a partir das perspectiva que se integram a noção da vivência com o outro em seu meio e sob a sua perspectiva de cultura e existência.

O “reencontro com o natural” é a possibilidade de restituição ao ser humano do seu ambiente vital, de sua capacidade ancestral de sentir-se em comunhão com o todo, e com isso, naturalmente “ouvir” a natureza; de se reencantar pela força conectiva da amorosidade com outros seres e elementos com quem coabitamos no planeta; de sacralização da vida (incluindo a morte) como um bem maior. É uma proposta otimista, que evoca uma libertação, tanto para si como para a Terra, das ameaças representadas pelos incessantes equívocos e descontrolada ganância, que vêm caracterizando as atividades humanas no planeta, priorizando os interesses econômicos acima de tudo (Guimarães; Garnier, 2017, p.14).

Por isso, em consonância, buscamos construir uma bricolagem teórico-metodológica que amplie a interação das perspectivas. Para construir a partir dos princípios formativos da “ComVivência Pedagógica” uma relação também com o/no espaço urbano. Entendendo que a constituição brasileira no seu artigo 225, delibera sobre o acesso e direito a um “meio ambiente equilibrado”, como disposto “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.”

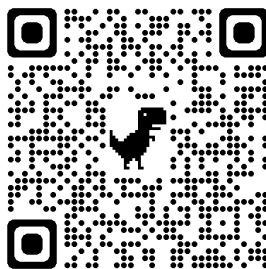
QR code 7 - Constituição brasileira de 1988: Artigo 225



Fonte: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

Assim como também aparece o direito à cidade, descrito no Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001), no art. 2º, incisos I e II, que dispõem sobre o direito a cidades sustentáveis. Esse estatuto regulamenta os artigos referentes à política urbana no âmbito federal (arts. 182 e 183 da Constituição Federal de 1988 – CF/1988).

QR code 8 - Estatuto da Cidade: Lei nº 10.257/2001



Fonte: Lei nº 10.257/2001 disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEI

Por consequência da evolução do meio urbano, que Lefebvre (1991) questiona sobre o valor do espaço de uso frente ao valor do espaço de troca. Buscamos também um (re)encontro com as cidades, em que a ciberpesquisa-formação amálgama o dispositivo “Interacity” enquanto parte inerente da pesquisa desenvolvida.

Imagem 7 - Tópico associado ao dispositivo “Interacity”



Fonte: Santos, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Esse dispositivo é algo que criamos em contexto, a partir da produção de atos de currículo na disciplina Política e Organização da Educação com o desenho didático elaborado pela professor Dra. Edméa Santos em sua disciplina. Dessa maneira buscamos operar teórico-metodologicamente

para a produção de atos de currículo que busque ampliar as contribuições para formação cidadã bricolando espaços, tempos e metodologias. De maneira que Ferreira e Pereira (2020) contribui para o reconhecimento do papel da cidade no processo formativo ao relatar que:

[...] o ensino de cidade tem força e grande potencialidade no ensino de Geografia, visto que, a partir da leitura e compreensão geográfica e crítica da cidade, podem-se construir ações intencionalmente direcionadas rumo à efetivação do direito à cidade, corroborando para maior participação de jovens escolares na tomada de decisões relacionadas aos direitos básicos do indivíduo. A cidade é, neste sentido, um espaço profícuo para a construção de aprendizagens significativas, de leitura e compreensão crítica da realidade-mundo em sua totalidade, pois ao se estudar a cidade vinculam-se reflexões sobre a construção da efetiva cidadania e a necessidade de buscar uma sociedade com garantias de direitos, para uma vida com dignidade e menos desigualdades (Ferreira e Pereira, 2020 p.7).

Para que a cidadania seja exercida em sua forma mais plena, possível, o conhecimento crítico que instrumentaliza a construção de inteligência(s) espacial(is), sensibiliza e reconhece suas formas, desafios, possibilidades, estrutura e funções. Transforma as práticas dos sujeitos, enquanto (trans)formadores das categorias do espaço e como praticantes culturais do seu tempo. Tem no exercício prático da vida em sociedade a formação educacional como proposta dialética dos caminhos que serão (des)(re)construídos e para isso Cury (2013) diz que:

A educação escolar, pois, é erigida em bem público, de caráter próprio, por ser ela em si cidadã. E por implicar a cidadania no seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também a educação infantil um direito, a educação básica e dever do Estado. E como se trata de um direito juridicamente protegido, em especial como direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja garantido e cercado de todas as condições (Cury, 2013 p.4).

No entanto, garantir a continuidade de uma formação cidadã, com instrumento jurídico na forma da lei, para além da educação básica, amplia as garantias da aplicação dos documentos curriculares que se estabelecem nos documentos parametrizadores como as Leis de diretrizes e Bases (LDB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como assegura a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96 em seu Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Não só a educação básica, mas o ensino superior também tem sua contribuição no formar-se cidadão que de acordo com Art. 43 apresenta nos incisos de I a VIII:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Brasil, 1996).

Ampara legalmente a atuação profissional e suas formação continuada a partir da reflexão dos currículos criados e suas transformações, pois pensar e fazer com suas práticas exigem amplo debate teórico-metodológico, ampliação de repertório e atuação coletiva. Para que sejam garantidas as aplicações de instrumentos cujos espaços de formação, como a universidade, se constituam enquanto ambiente formativo profícuo para o debate social amplo. Contudo, é necessário perceber o impacto que a produção de dispositivos como o “InteraCity” tem nos lugares, nas suas demandas e na relação com os sujeitos que produzem aqueles espaços. Perceber/ser cidadão a partir das leituras possíveis.

3.1 Dilemas de pesquisa

Na construção da pesquisa, desde o início do processo seletivo para a entrada no mestrado em Educação e Demandas populares do PPGEDUC, os dilemas eram disparadores de conversas, de

interesse e questionamentos. Como cidadão privado da circulação pelos espaços da cidade, os dilemas se estruturam na forma de experienciar entretenimento como espectador ou produzir entretenimento com amigos através das interfaces de reuniões, redes sociais e até jogos online. Mas também enquanto professor de Geografia no ensino básico, quanto ao método que construímos de forma emergencial, em relação às formas diferentes de produzir ambiências formativas.

Sobre isso, Ribeiro, Carvalho e Santos (2018) compreendem como situações de aprendizagem cocriadas nos espaços-tempos híbridos, em que se articulam os ambientes físicos e digitais (sala de aula, interfaces, ambientes virtuais de aprendizagem e redes sociais). Essas ambiências são compostas por diferentes mídias, interfaces e artefatos que são hibridizados para compor o ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tornando-o mais aberto para a tessitura do conhecimento em rede¹⁰ e com mais plasticidade para estruturar as ambiências do processo de formação. As ambiências formativas visam possibilitar ao praticante cultural interagir, discutir com o coletivo, manipular e criar seus próprios conteúdos/artefatos, convidar o outro para dialogar e colaborar com o produto criado, além de compartilhar a (co)autoria em rede. Portanto, as ambiências formativas são espaços organizacionais vivos, formativos e híbridos que envolvem e tornam a sala de aula mais receptível/flexível para os estudantes, viabilizando cocriações entre professor-estudantes/estudantes-estudantes.

Pensar que a constituição de ambiências formativas se tornaram um dilema teórico-metodológico não estava nos meus planos, pois como já relatei, acreditei que poderia utilizar minha forma de fazer/pensar com os quadros, uma prática nas interfaces online. No entanto, ignorava a criação de ambiências formativas a partir das reuniões por interface, por meio de formulários com aulas gravadas e exercícios que se constituíam enquanto ambiências de baixa interação ou nenhuma, por vezes. Por isso, compreender a construção de ambiências formativas, me permitiu perceber que o dilema constituído não estava no fazer/pensar, mas como fazia. Com ou sem interação? Porque poderia utilizar imagens como disparadores, músicas, filmes e muitas outras mídias e composições de mídias para mediar as conversas online, quando possível.

No início da remodelagem do projeto, iniciamos outros movimentos na pesquisa e nos formamos com o GPDOC, com as aulas das disciplinas regulares e eletivas, com os processos que geram novos disparadores e também com a nova maneira de observar aquilo que nos atravessa nas vivências de espaços-tempos presentes. Junto a isso, novos dilemas surgiram, como o recorte da pesquisa:

¹⁰ Compreendemos aqui como o conjunto de conceitos que se constituem possíveis no horizonte conceitual e de ideias articuladas pelas diversas redes de saberes científicos e/ou empíricos.

- Qual seria o grupo de praticantes?
- Ensino básico em escola pública, no interior, em Resende, ou em uma escola privada na capital, Rio de Janeiro?
- Quais seriam as bricolagens teórico-conceituais?
- Como relacionar ciberpesquisa-formação e Geografia?
- Quais seriam os artefatos e as interfaces utilizadas para produzir as ambiências formativas da/com a pesquisa?
- Qual seria a bricolagem metodológica?

Muitas dessas perguntas atendiam a considerações iniciais, que serão elucidadas nos próximos capítulos desta dissertação, que acabaram articulando novos dilemas a respeito da criação do dispositivo “Interacity” e seus microdispositivos. Como encontrar interfaces que auxiliassem na mobilização da construção de ambiências formativas que permitissem a interação síncrona e assíncrona?

Todas essas perguntas mobilizadoras nos auxiliou a construir nossas perguntas de pesquisa, produzidas em contexto de pesquisa, assim como todo nosso processo que se constituiu como uma aventura pensada e se materializou nas práticas e interações construídas com os praticantes da pesquisa com um desenho didático próprio.

3.2 Pergunta de pesquisa

Nos intriga saber: **“Como o uso de mapas e escape room podem mediar a formação cidadã na Cidade Universitária?”**

Neste construto de pesquisa, entender a relação cidade-ciberespaço na formação cidadã, mediadas por artefatos e interfaces conectadas em rede, que permitam a produção de narrativas e outros olhares sobre seus caminhos e suas experiências no/com a Cidade Universitária da UFRJ se torna fundamental para perceber como os praticantes da pesquisa (re)produzem os espaços.

Tomar consciência de seus direitos, deveres e do valor que os espaços usados tem para sua existência são circunstanciais para a propagação de um bem estar social, ecológico e econômico. Por isso, em nossos objetivos geral e específico, trouxemos propostas que permitam a criação de dispositivos que ampliem a percepção dos praticantes da pesquisa sobre a Cidade Universitária e

sua prática como promotora de ambiências formativas que estabeleçam interações nos/com os espaços usados da Cidade Universitária da UFRRJ.

3.3 Paisagem teórica e sua caminhada conceitual

Sobre a construção do nosso quadro teórico temos que compreendê-lo a partir de 4 eixos centrais que se constituem nesses temas; Ciberpesquisa-formação, “ComVivência Pedagógica”, Direito à cidade e se materializam em contexto, a partir da compreensão do período que vivemos e do contexto sociotécnico.

Este que é compreendido por Santos (2006) enquanto meio técnico-científico-informacional, é um meio geográfico onde o território inclui obrigatoriamente ciência, tecnologia e informação. [...] é a nova cara do espaço e do tempo (Santos, 2013, p. 41). e que Santos e Santos (2011) atualiza ao afirmar que:

É o período de novas redes técnicas, que permitem a circulação de ideias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares de maneira sincrônica, muito embora se dando essa instalação desses aparatos técnicos, científicos e informacionais, nos espaços, de forma diacrônica (Santos; Santos, 2011, p.172).

A percepção da lógica do atual período nos ajuda a compreender a perspectiva da escolha pela ciberpesquisa-formação e sua relação cidade-ciberespaço no trabalho atualizado e inaugurado por Santos (2014, 2019 e 2020a), por isso, compreendemos a partir de uma visão multirreferencial (Ardoíno, 1998) dos fenômenos cotidianos (Alves, 2008), em hipermobilidade (Santaella, 2007) que atualizado por Martins (2023) apresenta uma pedagogia da hipermobilidade, mostrando a relevância da pesquisa com ubiquidade pela/na cidade-ciberespaço.

Para nós, a perspectiva formacional (Nóvoa, 2004) de uma eco-formação que se estrutura a partir de uma auto e hetero-formação, compõe o processo de compreensão da crítica que enxergamos quando somos provocados por nossas experiências (Bondía, 2002). Estruturada através da “ComVivência Pedagógica” (Garnier e Guimarães 2017, 2018) em bricolagem com a Ciberpesquisa-Formação (Santos, 2014, 2019, 2020a) para atualizar o método e criar a partir de um rigor outro (Macedo 2020) atos de currículo que viabilizem ambiências formativas com/na Cidade Universitária.

Como emergência, constituiu-se a partir das ambiências formativas da disciplina Política e Organização Educacional outros referenciais teóricos como Lefebvre (1991), para tratarmos de

temas como o direito à cidade, central para a compreensão do nosso dispositivo que busca compreender essa perspectiva a partir da relação dos praticantes com a Cidade Universitária (Pinto e Buffa, 2009).

Por isso, entendemos que a cidade universidade enquanto recorte espacial da pesquisa pode ser compreendida como:

[...] a universidade tradicional seria aquela em que faculdades autônomas são instaladas em grandes edifícios isolados, que se distribuem em uma extensa área, urbana ou não, em conjunto com a administração e os serviços que compõem o complexo. Para ele, a aspiração das primeiras cidades universitárias, a de ser uma região apartada dos “vícios das cidades tradicionais”, mas mantendo confortos e constituindo-se em um local privilegiado para o ensino e a pesquisa, não passava de desperdício: uma área sem planejamento rígido, constituída por edifícios monumentais, muitas vezes inúteis e dispendiosos, construídos em um sítio maior do que as necessidades reais em virtude da exagerada autonomia e de administração complicada (Atcon *apud* Pinto e Buffa, 2009 p.13).

3.3.1 Sobre a Cidade Universitária

Pensar a estrutura que se estabelece em escalas administrativas, diferentes, para universidades públicas no Brasil. Constituídas a partir da estratégia espacial das universidades europeias, aqui denominadas de cidades universitárias (tradicionais) e depois são “modernizadas” para os sistemas de campus baseado na estratégia dos Estados Unidos da América (Pinto e Buffa, 2009). Isso mostra como a influência histórica dessas áreas impactam a organização espacial urbana. Mesmo a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada no município de Seropédica apresenta em sua estrutura a tradicional Cidade Universitária que dialoga com o município e constitui importante área de referência para a região que ocupa.

De acordo com Pinto e Buffa (2009), o modelo de câmpus universitário propõe um território extenso e fechado, longe das cidades e projetado detalhadamente com o objetivo de oferecer formação integral ao estudante. Uma pequena cidade: possuir equipamentos, serviços e todas as facilidades que uma cidade pode oferecer. O educando, segundo a proposta, poderia viver e dedicar-se integralmente aos estudos, sem preocupações nem interferências “nocivas” da cidade. No entanto, Pinto e Buffa (2009) apontam que esse modelo pode ter limitações, como a falta de integração com a cidade e a sociedade em geral, o que pode limitar a formação dos estudantes em termos de cidadania e engajamento social. Além disso, o modelo de câmpus pode criar uma bolha acadêmica, onde os estudantes têm pouco contato com a realidade fora do câmpus. As universidades tradicionais no Brasil, que se localizavam na malha urbana das cidades, segundo

Pinto e Buffa (2009) passaram por mudanças significativas a partir dos anos 1960, com o golpe militar de 1964 e a Reforma Universitária de 1968. Essa reforma consagrou alguns princípios organizativos que já haviam sido experimentados, e a universidade passou a ser vista como estratégica para produzir o conhecimento necessário ao desenvolvimento científico e tecnológico e, consequentemente, econômico. Também mencionam que as cidades universitárias, que são universidades tradicionais, geralmente construídas na cidade, possuem faculdades autônomas instaladas em grandes edifícios isolados, que se distribuem em uma extensa área, urbana ou não, em conjunto com a administração e os serviços que compõem o complexo.

Esta pesquisa busca ser autoral e se estabelece em contexto com as práticas em atuação docente no ensino superior. Não como extensão, mas como cocriação a partir do desenho didático online na disciplina Política e Organização da Educação, enquanto parte do processo formativo do Mestrado Acadêmico em Educação e Demandas Populares pelo PPGEDUC- UFRRJ.

O caráter autoral com o qual descrevemos e bricolamos este processo, se baseia na necessidade de compreender, transformar e produzir novas práticas. Constrói coletivamente e torna única a experiência produzida com os praticantes no espaço da Cidade Universitária da UFRRJ.

3.3.2 Como materializamos a metodologia

Nosso processo de construção metodológica a partir dos objetivos materializou-se através dos microdispositivos dentro do dispositivo “Interacity”. Cujo desenho didático tornou viável cocriar coletivamente, práticas mediadas por artefatos e interfaces conectadas em rede; que foram divididos em 5 (cinco) encontros dentro da disciplina POE, mas que estava em consonância com o desenho didático que estabeleceu diálogos com a compreensão sobre política, história, práticas e currículos da educação brasileira e mundial, reflexões sobre a formação atual, documentos curriculares, práticas em sala e a crítica ao capacitismo.

Imagem 8 - Logotipo criado para o dispositivo



Fonte: criação do autor

Dessa maneira, os microdispositivos criados buscaram brincar teórico-metodologicamente com a “ComVivência Pedagógica” onde criamos situações interativas de sensibilização para estimular uma postura conectiva, com os lugares (a partir da sala de aula) em um movimento *dentrofora* das áreas construídas, virtual e fisicamente.

Fotografia 6 - Atividade de sensibilização: navegação orientada



Fonte: compilação do acervo do autor

Fotografia 7 - Atividade de sensibilização: os sons e a paisagem



Fonte: compilação do acervo do autor

Assim como a realização da exibição do filme “O menino e o mundo” com uma conversa para ambientar a relação da perspectiva da escala a partir da vivência, mediando diálogos a partir das observações feitas sobre o filme. O que resultou em análises circunstanciais e comparativos com o que eles observavam nas suas relações com a cidade.

Após, fomos atravessados pelo IV-Edoc, o que oportunizou os praticantes a terem maior contato com o que estava sendo produzido pelo GPDOC e por outros parceiros que constroem práticas docentes com a cibercultura. Aproximou também nossas perspectivas de experimentação através de oficinas que versavam sobre a Pedagogia da Hiper mobilidade, fruto da pesquisa da Prof^a. Dra. Vívian Martins, assim como a oficina de Escape Room com a Prof^a. Dra. Paula Carolei, fundamental para construirmos a oficina de Escape Room com os praticantes da nossa pesquisa, apresentando e problematizando o fazer e o como fazer através de interfaces online.

Elaboramos um hipermapa interativo, através do *Google My maps*, como maneira de cartografar as experiências com/na Cidade Universitária, com objetivo de produzir narrativas na/com a Cidade Universitária da UFRRJ. Entendemos, a partir de Kastrup e Passos (2013) que cartografar é traçar um plano comum entre os praticantes da pesquisa, tomados pelas realidades inerentes e previamente observadas em um plano dinâmico e heterogêneo, a fim de traçar um mapa dos processos de individuação e das forças que atuam na realidade.

As narrativas criadas a partir da conversa em sala, juntamente com a utilização de artefatos e interfaces, produziram nuvens de palavras através do “Mentimeter”, para servir como disparador para a marcação de pontos no hipermapa. Isso feito através de duas perguntas:

1. Qual o seu lugar?

Com o objetivo de estimular os praticantes a pensarem sobre os espaços em que viviam e produziam seu dia a dia ou onde se sentiam mais confortáveis. Como forma de mediar a reflexão a respeito dos espaços que eles estavam frequentando.

Imagem 9 - Mapa mental utilizado como disparador



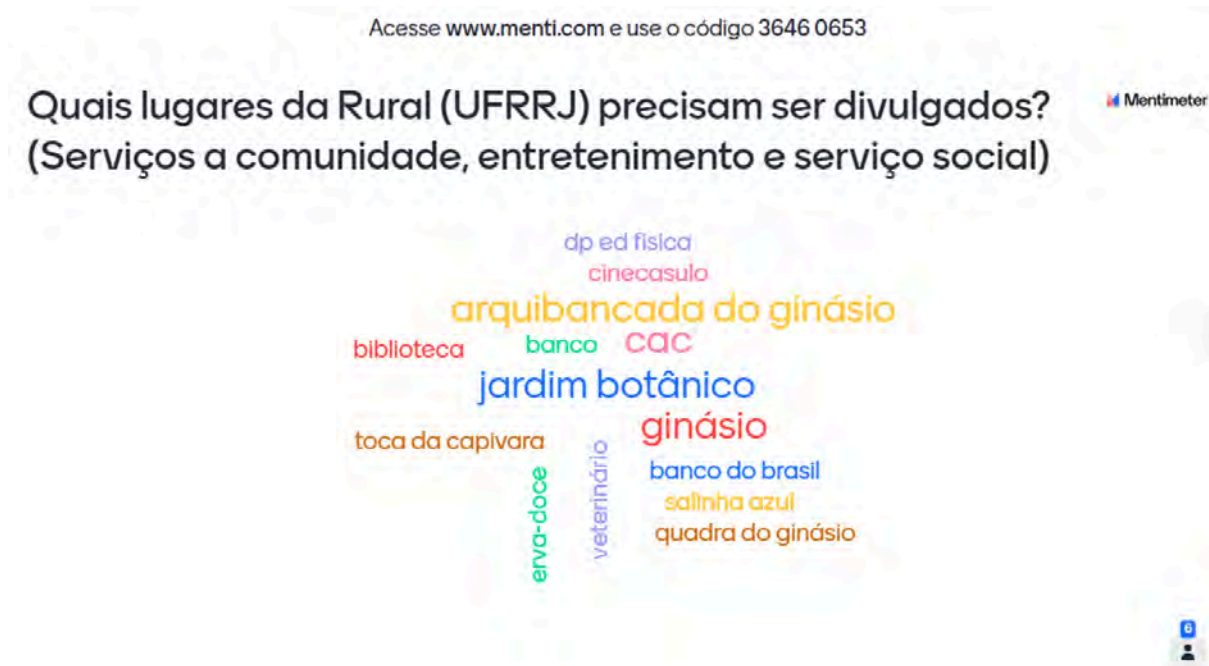
Fonte: Mentimeter (www.menti.com. Use o código 3646 0653)

Com a centralidade da “Rural” na nuvem, mediamos conversas a respeito da experiência dos praticantes com o espaço da Cidade Universitária da UFRRJ, conduzindo assim as temáticas já trabalhadas a respeito do Direito à cidade, junto a lógica de uso dos espaços da universidade, tanto para aqueles inscritos formalmente em cursos, enquanto funcionários e também para a interação e uso da comunidade externa. Dessa maneira produzimos com os praticantes uma segunda nuvem de palavras.

2. Quais lugares da UFRRJ precisam ser divulgados? (Serviços à comunidade, entretenimento e serviço social)

Nesta segunda nuvem de palavras passamos a enumerar os principais pontos lembrados por eles como forma de engajá-los no processo e estabelecer marcos iniciais para nosso hipermapa.

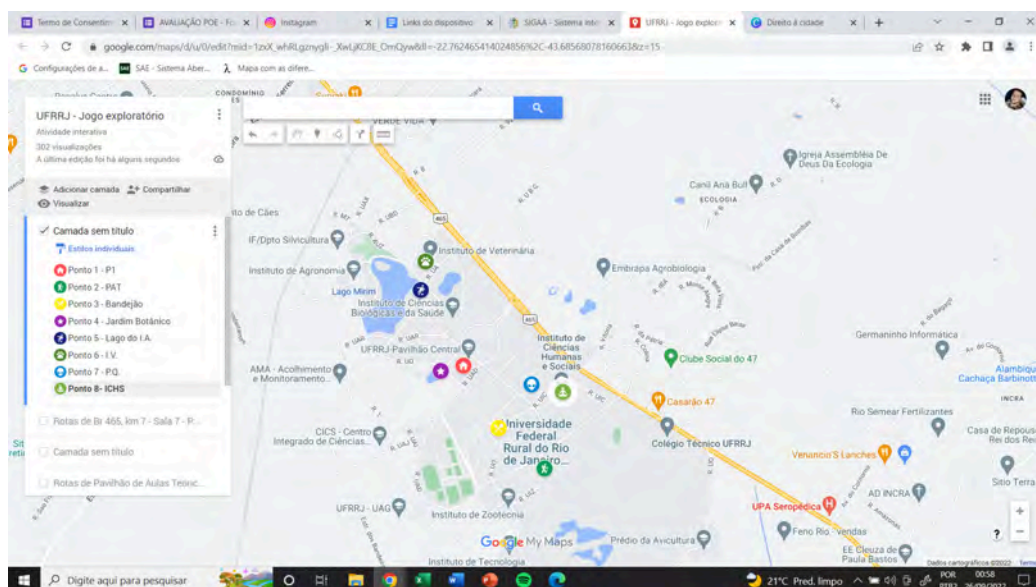
Imagem 10 - Nuvem de palavras como balizador de marcos iniciais



Fonte: Mentimeter (www.menti.com. Use o código 3646 0653)

Com as nuvens de palavras, os praticantes verbalizaram experiências positivas e negativas com a Cidade Universitária da UFRRJ. Fomentaram a curiosidade dos praticantes a respeito daquilo que eles conheciam e não conheciam enquanto serviços e espaços. Mas também o cuidado e ação coletiva sobre os espaços vividos, como prólogo.

Imagem 11 - Hipermapa em construção



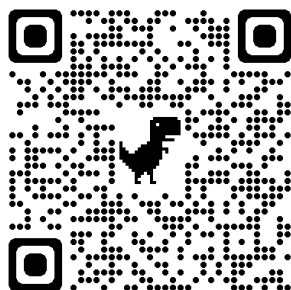
Fonte: adaptado do Google my Maps

Enquanto ação promovemos a construção de narrativas no portfólio online, dentro de um movimento assíncrono e mediado para estimular registros dos momentos como diário. Como produto desses processos sugerimos a construção de um jogo participativo de “Fuga da sala” (Escape room) que viabilizasse a sistematização daquilo que eles haviam debatido em sala. Pois utilizamos um dia para produzir uma aula em que apresentei a discussão sobre direito à cidade com um hipertexto a respeito do tema.

Navegamos desde a criação do conceito até a utilização e a percepção das ausências e das soluções que podemos adotar para exercer plenamente este direito. Produzimos e disponibilizamos materiais que, em seu formato virtual, ficaram disponíveis para acesso, a qualquer hora, no SIGAA da disciplina.

Assim como experimentamos através do Sistema Aberto de Escape¹¹ (SAE) uma oportunidade de compreender a partir do uso, como construir e produzir um “escape room digital”, esta interface criada pela professora Paula Carolei junto a seu orientando Gabriel Silva Bruno em 2021 e é aberta, como o nome sugere. Serviu para que pudéssemos sistematizar as narrativas no modelo escape room.

QR code 9 - Acesso ao Sistema Aberto de Escape



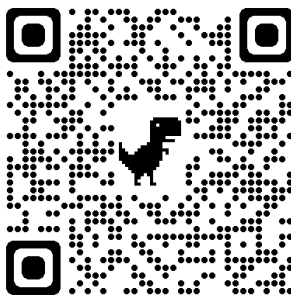
Fonte: <https://www.gamificacaocriativa.com/sae/>

Para isso, promovemos um encontro em formato de oficina em que os grupos utilizaram celulares e notebooks próprios para criar na interface ThingLink¹² ambientes virtuais que simulam os espaços marcados no hipermapa. Para isso, utilizamos das astúcias difundidas a respeito do site, que apresenta poucos recursos gratuitos quando usamos a versão para estudante. Isso viabilizou a simularmos os espaços que cada grupo escolheu.

¹¹ disponível em <https://www.gamificacaocriativa.com/sae/>

¹² Interface privada que viabiliza a construção de ambientes virtuais a partir de imagens e simula movimentos entre os espaços.

QR code 10 - Acesso ao site Thinglink



Fonte: www.thinglink.com.br

A distribuição dos grupos, da responsabilidade para a construção de cada ambiente e narrativa, ocorreu junto a um caminhar ubíquo (SANTOS 2020a), onde os praticantes se espalharam pelos pontos indicados no mapa interativo (hipermapa) e caminharam fazendo registros dos espaços e das suas intencionalidades em contexto. Para, então, construir narrativas que trouxeram informação, denúncia e entretenimento.

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. Valoriza-se, aqui, a interação efetiva do pesquisador na relação cidade/ciberespaço por meio de saberes urbanos, comunicacionais, pedagógicos, mobilizados com tecnologias digitais em rede (Santos, 2020a p.1).

Esses ambientes online foram emulados na interface SAE e jogados pelos praticantes que estavam divididos em grupos na disciplina, viabilizando a criação de práticas teórico-metodológicas que auxiliem para a inovação do processo formativo. Com isso, precisamos salientar que fomos atravessados pela ocorrência do 4º EDOC - Encontro Internacional Docência e Cibercultura que ocorre bianualmente e no ano de 2022, ocorreu entre os dias 25 e 29 de julho. Assim como a ocorrência de um fato denunciado entre alunos da UFRRJ que incorreu sobre o crime de racismo, via rede social e mobilizou grande quantitativo na universidade, pela expulsão daquele que praticou o ato. Essa emergência atravessou nosso processo formativo e inquiriu no dia da nossa oficina debate acerca do tema com a participação ativa dos praticantes no movimento que cobrava da reitoria providências a respeito do ato.

Como forma de analisar, construímos instrumentos balizadores de avaliação que se apoiaram processualmente nos registros feitos pelos praticantes nos fóruns do SIGAA, assim como sua auto-avaliação disponível através de um formulário virtual. Todo esse percurso, nos proporcionou instrumentos para analisar os rastros gerados a partir da docência online e deixou evidente como construímos maneiras de fomentar a reflexão crítica para a produção de soluções, práticas e outros que mobilizem e reconheçam o fazer/ser cidadão.

3.3.3 Do contexto do período ao contexto da pesquisa: vida e formação em escala

(...) hoje, quando nos referimos às manifestações geográficas decorrentes dos novos progressos, não é mais de meio técnico que se trata. Estamos diante da produção de algo novo, a que estamos chamando de meio técnico-científico-informacional. (...) a ciência e a tecnologia, junto com a informação, estão na própria base da produção, da utilização e do funcionamento do espaço e tendem a constituir seu substrato. (Santos, 1996, p.190).

O período atual, segundo Santos (1996), é aquele cuja produção espacial é construída a partir de um meio técnico-científico-informacional, que experimenta um tempo acelerado imbricado ao processo global/local e que tem a informação como fluxo principal das trocas materiais e imateriais. Pensar e ser no atual período requer compreender a relação com a cibercultura que, segundo Santos (2014, 2019), é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos em interação com a interface cidade–ciberespaço. Logo, novos arranjos *espaçotemporais* emergem e com eles novas práticas e experiências, que na educação podem ser materializadas enquanto atos de currículo e na construção de ambiências formativas.

Perceber inovações metodológicas e arranjos educacionais que estão na esteira do nosso tempo é fundamental para a compreensão do processo formativo, por isso a opção pela ciberpesquisa-formação. Visto que a cibercultura, atual contexto, nos exige pesquisar com a efetiva imersão em suas práticas.

Compreender a compreensão, perceber-se inserido e produzir com os fenômenos e com os praticantes da pesquisa co-criando, são partes integrantes do processo na perspectiva de Santos (2014, 2019), pois pesquisar na cibercultura é atuar como praticante cultural, produzindo dados em rede. Os sujeitos não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimentos no contexto da pesquisa.

Fazer pesquisa na cibercultura não é, para nós, apenas utilizar softwares para “coletar e organizar dados”. Por isso, é necessário pensar com a multirreferencialidade e construir outras perspectivas, com ética e ousadia no processo formacional.

Para Nóvoa (2020, p.9) é necessário observar o caráter múltiplo das experiências acumuladas pelos sujeitos implicados. Seus diferentes olhares de uma crítica inicial devem ser respeitados com um certo “*fair play*”¹³ desde as regras, metodologias e normas, que acompanham a flexibilização, até mesmo o rompimento como forma de inovar e até “criar” maneiras outras de *pensar*fazer ciência.

Para que a investigação em educação, que se desdobra enquanto *arteciência*, sua medida como suporte referencial e sua inovação enquanto criatividade, deve transpor limites direta ou indiretamente impostos.

Necessário perceber que as ideias suscitadas por Nóvoa (2020) transitam na fronteira, não como limite, mas, também, como espaço em que as relações se entrecruzam e as territorialidades se manifestam. A este espaço, atribuímos as disputas de poder e a relação de afeto que permeia os lugares inscritos pelos fenômenos que alcançam e/ou são alcançados pela cibercultura.

Permitem a reflexão sobre inovação, disrupção e transformação nas formas de operar e *pensar*fazer ciência. Consiste em territorialidades que compõem os mais diversos campos do ser e pensar ciência, na capacidade de reflexão multirreferencial, conceitual e metodológica. Como espaços de convivência e existência de ideias como “lugar de diálogo e dos encontros”.

Isso, nos auxilia na percepção de que não há um purismo acadêmico, mas uma fluidez a partir das interações que para Nóvoa (2020), o chamado “conhecimento inútil e impuro” como algo que serve mais ao pesquisador do que aquilo que se apresenta como dado rígido. Se revela na crítica da pesquisa científica “como algo a ser confirmado”, é contraposta por uma pesquisa, que encontra caminhos e surpreende com informações que revelam a natureza de seus objetos em dialética com espaços vividos.

Por isso, Santos (2014, 2019) nos diz que não há pesquisa-formação desarticulada do contexto e da docência em contexto.

Nosso investimento é pesquisar em sintonia com o exercício docente e no ensino que investe na cibercultura como campo de pesquisa. Sendo assim, a educação online é o contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo que mobiliza nossa atenção. Santos (2014, 2019) também adverte que não é uma mera evolução das práticas massivas de EAD. Logo, não separamos os contextos

¹³ Entendemos aqui como uma forma de não prejudicar o outro intencionalmente e seguir as regras de forma geral.

educativos das cidades e seus equipamentos culturais (escolas, universidades, movimentos sociais, museus, organizações, eventos científicos, demais redes educativas), ainda mais em tempos de mobilidade ubíqua.

Realidade posta, fenômeno da pesquisa de Santaella (2013), a mobilidade ubíqua está referenciada a partir da noção de que:

(...) os equipamentos móveis, geolocalizados, tornaram-se computadores miniaturizados que levamos para onde quer que estejamos, que nos conectam com pessoas em quaisquer partes do mundo e que nos dão acesso a um oceano infinito de informações também de quaisquer lugares do globo, entramos em uma era comunicacional que venho chamando de hipermobilidade. O que vem a ser isso? À mobilidade física, a capacidade que temos de nos locomovermos, é acrescida a mobilidade informacional e comunicacional. Por isso mesmo, banda larga, redes sem fio, móveis, são a tônica tecnológica do momento. A hipermobilidade cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos espaço-temporais efetuados pelos indivíduos. Ora, hipermobilidade conectada produz ubiquidade. Quando falamos com alguém ou acessamos informação de qualquer lugar para qualquer outro, em qualquer que seja o momento, estamos na realidade copresentes: em presença tanto no lugar físico que ocupamos, quanto também naquele com o qual nos conectamos. (Santaella, 2013, p. 1).

Com as transformações sociotécnicas no polo de emissão, na intencionalidade e segmentação de campos de interesse que envolvem a mensagem, dispositivo, acesso e formas de interação em rede no/com os diversos *espaçotempos* a compreensão da mobilidade ubíqua nos projeta a percepção de uma cibercultura que atua e interage em rede.

Desde a concepção, a percepção da cultura criada a partir dos usos e mediação das tecnologias em rede, que é chamada de cibercultura, fez com que ganhasse maior evidência no cenário atual. Segundo Santos (2014, 2019 p.30), "Essa noção tem sido cada vez mais discutida como a cultura do ciberespaço e do espaço físico imbricados", o que pensamos ser algo indissociável, visto que não há uma separação e muito menos uma oposição do físico material a existência do ciberespaço.

O mesmo se apoia nas estruturas físicas estabelecidas a partir de conexões de infraestrutura que acessam e distribuem informação a partir de dados que transitam em alta velocidade e permitem acesso, interação e a existência de uma cultura digital em rede mediada pelas tecnologias da comunicação e informação. Esse espaço habitado e usado por seres humanos em interação constituem o ciberespaço. Seus usos, práticas que se desenvolvem, transformam e se perpetuam em rede originando novas relações. Artefatos, interfaces, dispositivos e tantos outros que são

disseminados nas diversas áreas de infraestrutura do mundo globalizado, permitem a conexão e a existência da cibercultura. Assim Santos (2014, 2019) afirma que:

O ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos ao longo de sua história. Além disso, e sobretudo, instituiu e vem instituindo contextos e práticas originais e inovadoras. São essas originalidades e inovações, que vêm ao longo dos últimos anos instigando pesquisadores, num contexto científico interdisciplinar, e praticantes culturais ao estudo e vivências sobre e com a cibercultura. (Santos, 2019, p.30)

Para além disso, o ciberespaço é parte inerente das estruturas criadas pelo processo de globalização com camadas mais complexas e densas nos centros urbanos, quando pensamos na constituição das cidades nos países da periferia global, de industrialização tardia e urbanização acelerada. No caso, permitindo mais agilidade na reprodução de fluxos, tomadas de decisão e circulação de capitais a partir de suas regiões centrais, que há algum tempo tem ocupado áreas de menor adensamento de estruturas urbanas e se expande até mesmo em contexto rural, mesmo que ainda incipiente nas áreas em que o capital não se insere.

Seja nos processos produtivos ou comunicacionais, as redes de comunicação e informação têm permitido conexões, por vezes de menor banda e velocidade devido a sua infraestrutura de rede, mais lentas em áreas de menor estrutura, cabeamento, *hubs* de conexão e *backbones*, para intensidade de circulação do fluxo de informações e menor densidade de povoamento. Não menos eficaz, tem proporcionado a conexão direta entre produtores e consumidores de pequeno porte e até mesmo a utilização de Inteligência Artificial e comando remoto de equipamentos agrícolas em áreas de produção para exportação. Contudo, ainda existem muitas desconitualidades¹⁴ no processo de disseminação e acesso a bandas com maior capacidade de velocidade.

Assim, o "distanciamento" das áreas urbanas mencionado, refletia tecnologias mais antigas de conexão em contexto e uso nos territórios dentro das perspectivas do processo global. Visto que o capital se apropria das tecnologias e artefatos mais avançados para cumprir o objetivo da sua reprodução mais acelerada.

Todavia, na primeira fase da cibercultura, mencionada, países como o Brasil passavam a receber a primeira massificação de *desktops* nas áreas centrais que possuíam maior rede de infraestrutura de comunicação e capacidade econômica para adesão de novos usuários ao artefato *desktop* e a navegação feita por conexão via cabo inicialmente. Dessa forma Santos (2014, 2019)

¹⁴ É aquilo que não é contíguo, que não faz conexão espacial com outras áreas.

evidencia a condição estática dos corpos conectados em estações de conexão, frente ao que foi posto ao atribuir o pensamento de Santaella (2013), de maneira que para Santos (2014, 2019) as cidades eram pontos unidirecionais:

[...] a cidade sedia um ponto fixo para conexão com outro espaço, chamado por muitos de "espaço virtual", sendo a noção de virtual muitas vezes entendida no senso comum como oposição ao real e seu mundo físico. (SANTOS, 2014, 2019, p.31).

Isso corrobora com a limitação do acesso, por conta de tecnologia associada a estrutura do momento sociotécnico que evoluiu, no entanto, o *layout* de interação que proporciona a *interface* na fase da web 1.0 não permitia maiores explorações e ações. Segundo Santos (2014, 2019), o que chamamos hoje de interatividade.

Diferente do atual momento, em que caminhamos para uma web 4.0 cujas promessas envolvem alta velocidade de fluxo, que proporciona uma sensação de instantaneidade que age com movimento no *espaçotempo*, a ubiquidade é também hipermobilidade em contexto.

Por isso, é necessário pensar a compreensão de Santaella (2007, p. 187) cuja reflexão permite perceber a escolha pela hipermobilidade, “porque à mobilidade física do cosmopolitismo crescente foi acrescida a mobilidade virtual das redes”, ou seja hipermobilidade projeta as relações *espaçotemporais* com virtualidades produzidas no/com os artefatos em rede dispersos e conectados espacialmente.

Isso nos coloca em consonância com a ciberpesquisa-formação uma vez que nossa implicação está na compreensão da relação cidade-ciberespaço a partir da formação com os praticantes culturais do tempo atual na Cidade Universitária da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Pensar nas circunstâncias que estabelecem as conexões com o meio e a prática são fundamentais para percebermos como avançar na criação de atos de currículo que possibilitem a produção de espaços formativos dotados de intencionalidade pedagógica, que compreendemos a partir da perspectiva de Santos (2014, 2019 p.111) entendemos as interfaces digitais como incubadoras de textos, narrativas, enfim, de sentidos, configurando-se como espaços formativos.

É importante dialogarmos com abordagens epistemológicas e metodológicas que nos ajudem a compreender o objeto de estudo como um fenômeno sociotécnico vivo, inquietante e mutante. A cibercultura e seus desdobramentos, incluindo aqui a formação de professores, não pode ser estudada e muito menos compreendida, como um fenômeno linear, fechado e mapeado por práticas simplistas e fragmentadas. O fenômeno exige do pesquisador escuta sensível, olhar e imersão

atentos aos seus movimentos e desdobramentos, uma aprendizagem formada na ação e pela ação, no devir com os praticantes culturais, compreendendo e interagindo com seus etnométodos, ou seja, suas estratégias de aprender e construir conhecimento. (Santos 2014, 2019 p.98)

Também é fundamental estar atento aos etnométodos criados a partir da interação com o dispositivo e a maneira pela qual os praticantes cocriam através do fazer/pensar com e a partir do processo formativo. Por isso Santos (2014, 2019) afirma que:

(...) É necessário encarnar o objeto, tornar-se membro da cibercultura, ir a campo para compreender de forma situada, criando dispositivos metodológicos que permitam que o objeto se desvele no contexto do campo da pesquisa. (...) exige do pesquisador uma escuta e um olhar diferenciados. Em vez de ir a campo apenas “coletar dados” e julgar o real a partir do referencial teórico, é preciso vivenciar o contexto cultural, interagir com os sujeitos e seus objetos técnicos, suas produções culturais, seus etnométodos (Santos 2014, 2019 p.100 - 101).

Como maneira de convergir a partir de uma multirreferencialidade, perceber o outro e a si na construção da pesquisa também está relacionado a despir-se de acúmulos que bloqueiam ou que tornam insensíveis a percepção das nuances que o outro pode apresentar. Para isso, sensibilizar(-se) é um caminho que nos auxilia na leitura dos rastros e acúmulos do outro, das vivências que nos apontam para os perigos de histórias únicas (Adíchie, 2019) que adverte, quando pensamos em uma leitura sensível, mas que nos auxilia na percepção da produção dos dados com os praticantes da pesquisa.

3.3.4 “ComVivência” Pedagógica: outras formas de perceber a relação com o espaço e/em formação

Como forma de conjecturar o que estabelecemos, na construção de uma formação sensível, para produzir com os praticantes ambiências formativas a partir de etnométodos que buscassem reduzir essa dureza e permitissem ampliar seus olhares. É que fomos buscar na “ComVivência Pedagógica” instrumentos teórico-metodológicos que permitissem ampliar nossos repertórios didático e brincar espaços, tempos e metodologias. Isso foi possível através da disciplina oferecida como eletiva no programa de mestrado do PPGEDUC, pelo professor Mauro Guimarães.

Esta disciplina faz parte do programa de mestrado em Educação, contextos contemporâneos e demandas populares, pelo PPGEDUC da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Dessa forma a construção do registro de diários, cujos acúmulos, a partir da perspectiva de uma pesquisa-formação confluem e são fundantes para uma imersão na proposta da "ComVivência

Pedagógica", sugerida pela disciplina é que buscamos narrar nosso processo formativo e os *insights* que viabilizaram a bricolagem. Para Macedo (2000) o diário de campo é:

(...) um dispositivo de caráter pessoal que permite refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análise sistemática de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações (Macedo, 2000, p.195 *apud* Santos, 2014, 2019, p.115).

Tenho como premissa, não somente descrever, perceber, analisar e apontar as transformações que surgiram a partir dessa experiência na/com a "ComVivência Pedagógica", mas registrar esta vivência com um mergulho com os sentidos nessa proposta. Por isso, partimos da construção, dos encontros nas interfaces até as faces dos encontros no sítio “Bem viver”, situado na região serrana fluminense nos limites territoriais entre os municípios de Além Paraíba e Areal, no estado do Rio de Janeiro.

Este é o segundo semestre que participo desde a seleção, que ocorreu via interface digital, no entanto, é o primeiro encontro físico com os colegas que fazem parte da disciplina que estou inscrito e cursando. A maioria deles(as) integrantes do GEPEADS (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental, Diversidade e Sustentabilidade).

A nossa implicação com a disciplina oferecida pelo professor Mauro Guimarães está exatamente na construção de um dispositivo com a “ComVivência Pedagógica”. Sua forma de estruturar, sua intencionalidade pedagógica e principalmente sua experiência com o processo. Ser parte disso, como praticante, mobilizou muitos saberes e provocou reflexões diversas para o desenvolvimento deste exercício, suas vivências e implicações.

3.3.4.1 Impressões da interface

Os registros das burocracias que moldam a experiência acadêmica se refletem no engessamento das práticas, normas e ritos que estabelecemos, muitas vezes, sem questionar ou modificar. Como é comum, no início da disciplina, foi apresentado um planejamento prévio e a importância da participação nas aulas, como parte da compreensão da intencionalidade pedagógica para a concepção do processo e estabelecimento dos vínculos, isso, feito a partir de uma interface de reuniões online.

Os encontros iniciais foram marcados pela leitura prévia e discussão orientada sobre os textos selecionados, como forma de preparação para a "ComVivência Pedagógica", estabelecendo a

intencionalidade e marcando conceitualmente uma forma de equiparar a percepção e atravessamentos das discussões entre praticantes que já faziam parte do grupo GEPEADS.

Foram quatro encontros prévios, no primeiro, dia 15/03 do ano de 2022, fizemos apresentações e contamos um pouco das itinerâncias, de projetos e amenidades da vida, com a finalidade de aproximar as vivências e assim estabelecer vínculos, isso foi seguido pela indicação de textos para o próximo encontro.

Apontados os textos "Pesquisa e processos formativos de Educadores Ambientais na radicalidade de uma crise civilizatória"¹⁵ e "Educação Ambiental e processos formativos em tempos de crise"¹⁶, foram disponibilizados no grupo de *whatsapp* criado para a disciplina, cujo acesso era feito através do link do blog do GEPEADS¹⁷.

A partir destes textos as discussões foram, intencionalmente, direcionadas para a compreensão da proposta de "ComVivência Pedagógica" com base nas categorias: ambiente educativo, reencontro com o natural, experiência significativa, ser mais ambiental, interculturalidade e diálogo de saberes.

No segundo encontro, que ocorreu no dia 22/03 do ano de 2022, a introdução da discussão se deu a partir de exemplos que apresentariam um pensamento disjuntivo, enquanto armadilha paradigmática reducionista, apresentado a partir da perspectiva de Morin (2007) *apud* Guimarães e Garnier (2017) sobre o Paradigma da Disjunção e de Redução.

Neste quadro a armadilha paradigmática apresentada se desenrola a partir da perspectiva de uma narrativa única, cujo processo não permite enxergar outros processos em meio a uma crise civilizatória. Guimarães e Garnier (2017) apontam que uma de suas graves consequências é a desconexão entre seres humanos, sociedade e natureza, que provoca a degradação de todos.

Por isso, as reflexões em torno dessa crítica perpassam desde a noção básica do reconhecimento dos sujeitos como parte integrante e indissociável da natureza, até dos acúmulos que outras formas de relações socioambientais estabeleceram.

Para tanto, a situação das transformações que condicionam o ser natural e o não ser natural, revelou a necessidade de precisarmos ser alertados sobre o fato de que tudo, absolutamente tudo, é

¹⁵link:

<https://gepeadsim.files.wordpress.com/2019/08/guimaraes-m.-pesquisa-e-processos-formativos-de-educadores-ambientais-na-radicalidade-de-uma-crise-civilizatoria.pdf>

¹⁶link:

<https://gepeadsim.files.wordpress.com/2018/04/guimaraes-m-granier-n-b-educacao-ambiental-e-os-processos-formativos-em-tempos-de-crise-revista-dic3a1logo-educacional-v-17-n-55-p-1574-1597-2017.pdf>

¹⁷ link: <http://gepeadsim.wordpress.com>

feito de natureza, o que difere é o grau de intervenção e impacto que as transformações, apropriações e processamento permitem invisibilizar a ideia de natural e de natureza.

Por isso, pensar um ambiente educacional para formação e difusão do pensamento para educação ambiental exige mais que a intencionalidade. Porque reclama o vínculo, aquilo que sensibiliza e atrai para um olhar empático de (re)existência e (re)conexão com aquilo que foi apartado pelo pensamento generalista centralizado no estruturante paradigma da separação entre o ser humano e o ser natureza. Para isso, a desconstrução do pensamento hegemônico é fundamental e Guimarães e Garnier (2017) relatam que:

Identificamos nas experiências de “ComVivência Pedagógica” em contextos interculturais, uma possibilidade formativa capaz de oferecer ao sujeito alternativas para um reencontro com o natural, da mesma forma que oportuniza a construção de conhecimentos empíricos, através das observações e interações no espaço proposto. (Guimarães; Garnier, 2017, p.4).

Assim, através da perspectiva da "ComVivência Pedagógica" a construção de sentido se dá pelas atividades que potencialmente podem gerar experiências significativas com base na imersão em comunidades ou lugares cuja cultura sejam/estejam baseados em modos de vida que rompem com o modelo estruturante hegemônico. Isso me remete a uma reflexão de Krenak (2020) que diz:

Talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência. Se a gente desestabilizar esse padrão, talvez a nossa mente sofra uma espécie de ruptura, como se caíssemos num abismo. Quem disse que a gente não pode cair? Quem disse que a gente já não caiu? (Krenak 2020, p.57).

Para estimular olhares, afetos e sentidos outros, que assegurem um deslocamento de perspectiva para ser/pensar/agir fora dos padrões estruturantes dos modos de vida da sociedade moderna hegemônica, eurocentrada. Por isso a "ComVivência Pedagógica" se apresenta como possibilidade para Guimarães e Garnier (2017) e diz que:

(...) é uma proposta teórico-metodológica, adotada no presente processo formativo, pela qual o ambiente educativo se constrói em uma práxis pedagógica de educadores ambientais em formação, na convivência com outros grupos humanos silenciados na modernidade. Propõe-se, pela radicalidade de experiências vivenciais de outros referenciais epistemológicos, o exercício da dialogicidade de novas relações conectivas com o outro, com o mundo (Guimarães; Garnier, 2018.).

Nesta proposta teórico-metodológica se apresentam os princípios formativos, como: Postura Conectiva, Reflexão Crítica, Intencionalidade Transformadora, Indignação Ética e Desestabilização

Criativa. Pautado nesses princípios, que margeiam a práxis do educador em processo, é que buscamos observar e experienciar a “ComVivência Pedagógica” no sítio “Bem Viver”. Espaço, gentilmente, cedido pelo professor Mauro Guimarães.

A respeito dos princípios, a reflexão que se estabeleceu com exemplos em diálogo na formação prévia se apresenta a partir dos seguintes parâmetros de compreensão.

O início se estabelece pela postura conectiva, base para o desenrolar do processo, que sustenta uma postura “desarmada” daquilo que se pré estabelece como sabido e/ou compreendido, buscando minimamente abrandar os processos hierárquicos que se estabelecem nas relações de poder no ambiente ou nos afetos construídos. Estimulando uma amorosidade e acolhimento, com parceria, confiança e conexão com o outro.

Se faz necessário uma reflexão crítica, que estabeleça o contraditório e que marque a capacidade de compreender a compreensão ou seja a forma como os praticantes se apropriam e percebem a interação, estabelecendo limites da crítica pela crítica e da crítica da razão que em certa medida pode nos “gatilhar” armadilhas paradigmáticas. De maneira que busque a superação a partir de uma reflexão-ação profunda para o “bem-viver” coletivo e socialmente sadio, frente aos parâmetros da razão eco-social. Com isso, o movimento da reflexão-ação se dá por meio da indignação ética, que se apresenta como força motriz, deslocando o sujeito a partir da necessidade de transformação que a ética impõe. Busca superar a realidade opressora com a eficácia necessária para não causar violência. Para isso, há de se requerer uma intencionalidade transformadora como balizador das intenções de transformação mediante ao reconhecimento da vivência em uma sociedade desajustada que pretende construir um caminho mais viável que empenhe transformações coletivas. Construir alternativas, que exigem desestabilização criativa, com implicação no processo, ao manifestar coragem para vivenciar e “criar” o novo.

Como quem decide por se jogar de um penhasco em um salto de “bungee jump” ou até mesmo experimentar tirar as rodinhas da bicicleta pela primeira vez. Nada como sair da, possível, “zona de conforto” para perceber a dor e a angústia que se apoia naquilo que já sabemos e que nos causa vertigem quando não reconhecemos mais nada ao nosso redor. A isso, devemos a capacidade transformadora de experienciar o novo, tecer novas vivências e observar a partir de outras perspectivas aquilo que nos parece banal.

3.3.4.2 As faces dos encontros

Um turbilhão de conexões e uma contagem regressiva mental invadiu meu dia. Semana cheia, trabalha aqui e ali, viaja pela estrada para cumprir mais um dia, segue pelas ruas e pelos riscos da metrópole e da aceleração imposta pelos espaços urbanos, que em sua infraestrutura conta com cada segundo do seu privilégio de estar vivo. Como pisar no freio da vida?

Para o educador, seja ele ambiental, seja ele de outra área, os desafios da atualidade são muitos, e inumeráveis, pois cada desdobramento exige uma reflexão tão complexa quanto a origem do seu questionamento.

Estes desafios se materializam desde a construção e as conjecturas de redes de escolas públicas e suas secretarias de educação, às escolas particulares, situações de plataformização, redes formais e informais de ensino, instituições de caráter cívico-militares, ou confessionais. Para além permeia a sociedade e suas instituições, nas mudanças de parâmetros curriculares, investimentos e recursos, até mesmo na valorização salarial do profissional da educação.

Seguimos pelo trajeto, Resende, região sul fluminense. Dez tempos de aula. Combinado para dar carona a uma colega de turma e vamos para estrada, por três horas, via RJ-393. Encontro de muitas conversas e expectativas que se concretizam e nos permite chegar às 21h no sítio “Bem Viver”, na região serrana do Rio de Janeiro.

Nos aguardando, outros colegas, os anfitriões, professor Mauro Guimarães e sua esposa, para que nos juntemos a confraternização. Algumas risadas, abraços e afetos contidos, sem jeito, frente a um primeiro encontro. Outras advertências acerca da programação do dia seguinte e o cansaço nos guia a um sono em meio a um ambiente sem os mesmos sons urbanos. Algo de diferente começa a se constituir, os sentidos estão se aguçando. Insetos, cachorros, rio... descanso.

O dia não tarda a amanhecer, a expectativa é de ação: “-trilha? -Cachoeira? -Rapel?” A impressão é que nem todos estão como eu, alguns mais preguiçosos em acordar, outros com seus cadernos para tomar notas. Peraí, preciso tomar notas também! Não foi bem isso que aconteceu.

Fotografia 8 - Dança circular



Fonte: acervo do autor

A quebra de expectativa, com a proposição de uma atividade de dança circular, me fez perceber a capacidade integrativa que se estabelecia, uma postura conectiva, até comentada em certo momento.

Dois anos de pandemia e estávamos tocando as mãos uns dos outros, estabelecendo novas conexões e nos percebendo. Algo que inicialmente causou estranheza, em meio a uma sociedade que aprendeu a ser tão asséptica. Contudo, ao mesmo tempo, estávamos inclinados a uma postura conectiva, também começamos a nos desconectar daquilo que se apresentava enquanto realidade no cenário atual.

As atividades em sequência que estabeleciam confiança e estimulavam o contato e o afeto permitiram que olhássemos mais nos olhos, conversássemos mais e de certa forma obtivéssemos maior integração. Algo idealizado por uma intencionalidade transformadora, que derrubou as barreiras e desestabilizou as defesas daqueles mais resistentes à convivência com o outro.

Fotografia 9 - Meditação à beira do rio



Fonte: Acervo do autor

Esses processos, desde a meditação à beira-rio, permitiu uma (des)reconexão consigo, com os outros e com o ambiente. As velocidades passaram a ser percebidas de outra maneira, a escuta ficou mais sensível e as sensações estimuladas nas atividades mostraram outro *modus-operandi* das práticas e das interações, fomentando uma postura de reconexão com a natureza.

Assim, fomos orientados a dialogar sobre as experiências matutinas e como aquilo nos afetou, seguido pelo almoço e a retomada das atividades vespertinas que trabalharam princípios como a reflexão crítica, a desestabilização criativa e a indignação ética. Quando analisamos a questão associada à forma, função e estrutura de uma cadeira e seus materiais, exercitamos a nossa reflexão crítica também e isso me fez lembrar o exercício que fiz na graduação.

O que fomentou um debate a respeito da intencionalidade pedagógica e da capacidade de construção de vínculos a partir do pensar e agir coletivo, não como somatório, mas um com o outro, a partir de uma totalidade que gera uma sinergia capaz de realizar o movimento.

Fotografia 10 - Varal: princípios formativos



Fonte: acervo do autor

Movimento este, que só é capaz quando a totalidade age em conjunto, com sincronicidade, comando e liderança com a capacidade de dinamizar os atos. “Em sala de aula isso pode ser traduzido em atos de currículo?” Pensei.

Pensar que a desestabilização criativa precisa de um propósito, limita a ação. Por isso, é importante advertir que precisa existir uma intencionalidade no processo, mas não um balizamento das (re)ações no processo. Pois, o que se busca é construir um despertar coletivo.

Ainda na tarde do primeiro dia, o caminho pela mata estava bastante úmido e pelo rio não foi possível, pois estava bastante cheio, veloz e revolvido, com detritos e galhos que nos colocavam em risco. Todavia, conseguimos experienciar uma conversa na pequena gruta, espaço intencionalmente reservado para um vislumbre de “retorno às origens”. Realizamos a atividade do final do dia no sítio com as árvores plantadas, como possibilidade de significar, criar vínculo e marcar o momento. Nada melhor do que mãos a obra, interagir com, e a construção da subjetividade no símbolo da natureza que é a árvore.

No dia seguinte, fizemos as atividades com um pouco mais de tensão, afinal no dia anterior choveu bastante. Isso poderia acabar inviabilizando algumas atividades, como aconteceu anteriormente, com a atividade cooperativa pelo rio, porém conseguimos meditar, dialogar e partir para a caminhada até a comunidade Quilombola estabelecida próximo ao sítio.

A caminhada de 5km, em média, foi de fácil realização, com trechos de sombra e com áreas de interesse biológico e geográfico nas dinâmicas da natureza. Na comunidade Quilombola tivemos o prazer de conhecer as histórias da constituição da localidade. Narradas por lideranças e moradores que apresentaram suas vivências na região.

Fotografia 11 - Escola Municipal Donária Mara Barbosa



Fonte: acervo do autor

O espaço que reservaram para esse diálogo foi em uma escola municipal da comunidade, o cardápio do almoço foi feijoadado, na companhia de moradores, compreendendo as demandas sociais, políticas e naturais da região. Aprendendo um pouco mais sobre a luta da comunidade, a cultura e as tradições por lá perpetuadas, conexões e estruturas adquiridas por meio de políticas públicas e suas implicações. Como possibilidade de projeto para uma vivência mais intensa em outro encontro, me percebi imerso por/em toda aquela aventura pensada.

Fundante para o desenvolvimento desse exercício, que busca inovação pedagógica na formação docente a partir de elementos que remetem a um direito à cidade, interseccionalidade, acessibilidade e conexidade.

3.3.5 Intencionalidade e (di/con)vergências: alguns dilemas de pesquisa

Partimos para as (di)(con)vergências que provocaram encontros, diálogos, conexões, vínculos que ultrapassaram a condição da experiência da disciplina, da institucionalidade e que abraçaram as possibilidades nas construções de educadores, em rede, que também suscitam dilemas.

Isso gerou questionamentos e provocações para compreender como a cibercultura tem impactado neste processo? Como podemos utilizar interfaces digitais conectadas em rede para construir novas relações com o espaço? Como fomentar a construção de uma inteligência espacial que permita atuação crítica e eficaz no uso dos espaços para uma formação cidadã?

Estas reflexões surgiram enquanto perguntas na “ComVivência Pedagógica” como forma de preparar e refletir sobre como aquela formação estava compondo meu processo de auto formação e impactou diretamente na produção do dispositivo que criamos.

Dessa maneira, os temas trabalhados na disciplina se conectam conceitualmente à pesquisa que desenvolvemos, quando trabalhamos os princípios da “ComVivência Pedagógica” que podem ser utilizados como material teórico-metodológico para pensar, transformar e amparar práticas e reflexões de acordo com os vínculos estabelecidos.

Permitiu a reflexão conceitual para o debate e desenvolvimento de práticas. Evidenciaram a necessidade de vivenciar perspectivas de construção e organização social que estimulem uma transformação a partir da sua complexidade e experiências práticas.

Contudo, atualizar as práticas para que tenha um apelo comunicacional, frente ao advento geracional que impacta a população mais jovem, mediante ao digital em rede se torna fundamental na formação de educadores. Para que possa ter mais apelo ambiental, mesmo com o contraditório do advento tecnológico e sua relação de impacto.

Necessário pensar os caminhos pelas redes a partir de uma perspectiva outra, que modifique o pensamento do desenvolvimento de materiais tecnológicos e de suas transformações para que estimulem um desenvolvimento ambiental mais preocupado com os impactos possíveis.

3.3.6 Bricolagem

Para bricolagem, acionamos os dispositivos e com eles seus disparadores de conversas a partir de um desenho didático interativo, em nosso desenho didático. Esse, que pela abordagem atualizada de Santos, Sales e Veloso (2022c) diz que:

O desenho didático online parte de uma abordagem pedagógica que define desde o planejamento, a escolha das interfaces de comunicação e de conteúdos, a arquitetura de redes de situações de aprendizagem, as metodologias, dispositivos e interfaces de avaliação da aprendizagem (Santos, Sales e Veloso, 2022. p.4).

Com isso, a descrição do nosso desenho didático existe a partir das escolhas prévias que adotamos, também dos caminhos que construímos com os praticantes a partir da intencionalidade

pedagógica. Nesta aventura pensada, bricolamos com alguns princípios formativos da “ComVivência Pedagógica” com a finalidade de criar um dispositivo interativo, que também pudesse sensibilizar os praticantes a uma perspectiva outra, da sua relação com o espaço e na “ComVivência Pedagógica” com a Cidade Universitária da UFRRJ. Afinal, experienciar o cotidiano acadêmico e suas relações *dentrofora* também implicam nas múltiplas escalas em que se inserem o processo formativo.

Dessa maneira dissertamos a respeito do percurso que nos levou a construção do dispositivo “InteraCity” que dá nome ao conjunto de ações que construímos para apresentar referências da nossa proposta é construir interativa e sensivelmente com os praticantes.

Dentro da disciplina de Política e Organização da Educação, que também se insere enquanto dispositivo. Fiquei responsável por um módulo da disciplina, enquanto estagiário, cumpri toda a rotina de mediação e como pesquisador e docente em formação aprofundi e sensibilizei o olhar para experienciar as práticas e perceber os processos formativos que construímos com os educandos e praticantes.

Como ocorre na construção do desenho didático da professora Dra. Edméa Santos, a educação *online*, é premissa, fazer/pensar um desenho didático que construa ambiências formativas que utilize interfaces *online* para o diálogo e interação síncrona e assíncrona dos praticantes, isso revela o caráter da proposta.

Por isso, se fez necessário narrar a construção com o SIGAA, na disciplina Política e Organização da Educação (POE), que utilizamos enquanto interface, interação assíncrona, compartilhamento de ideias, informações e interações para construir ambiências formativas.

Esse, pode ser acessado a partir de pontos fixos de desktops, notebook entre outros e também permite hipermobilidade quando acessado via *smartphone*. O sistema funciona para além da intencionalidade pedagógica aplicada, também possui como função organizar a vida burocrática acadêmica dos graduandos, pós-graduandos, professores e outros funcionários da instituição. Por ele passam a maior parte dos processos e acompanhamentos de solicitações de gerenciamento da vida acadêmica, por exemplo. Por isso, se apresenta enquanto uma interface poderosa.

Sobre o desenho didático construído para a disciplina, a divisão em módulos abertos semanalmente tinha como objetivo construir um currículo com os praticantes a partir das reações e interações síncronas e assíncronas, também o desenvolvimento prévio das ações.

A turma de Política e Organização da Educação (POE) composta pela equipe docente, realizando estágio docente na pós-graduação, eu, a doutoranda, à época, Aline Alvernaz e o

doutorando, à época, Jones de Sousa, responsáveis pelas mediações e cõ-docência, de algumas unidades curriculares, juntamente com a professora Dra. Edméa Santos, nossa orientadora.

Buscamos planejar o processo a partir das estrutura do desenho didático que já existia na disciplina POE e em duas reuniões anteriores ao início das aulas ajustamos as inserções e intervenções no desenho didático pensado para a disciplina.

Fotografia 12 - Reunião do GPDOC



Fonte: acervo do autor

Discussão sobre o que é política e outras que envolviam a compreensão da história da educação, da leitura e debate dos principais documentos curriculares em âmbito nacional fomentaram também a emergência do tema do dispositivo. O fim de um ciclo, com a reabertura pós-pandemia, descortinava as mazelas que ainda estavam presentes e fervilhavam na análise dos praticantes, percepção de tempo, deslocamento, serviços pela cidade experiência com/no urbano e confinados também fizeram emergir falas que estruturam o caminho que trilhamos.

Pensar e ser no/com o urbano serviu para fomentar o debate sobre a percepção da auto, hetero e ecoformação com os praticantes da pesquisa e como aquela relação se (re)estabeleceu para eles que estavam em um contato mais direto com a Cidade Universitária naquele período. Assim como as cidades, tiveram problemas na retomada dos serviços após reabertura da circulação, a Cidade Universitária da UFRJ também apresentou suas mazelas. Bandeirão fechado para obras, servindo apenas quentinhas muito questionadas por sinal, quanto sua qualidade e procedência. Assim como serviços de transporte nomeado pelos praticantes como “fantasminha”, associado a característica do ônibus institucional que roda dentro e fora das dependências da UFRJ. Cuidado e conservação das áreas comuns associadas a seus banheiros, presença de animais e insetos de todos os tipos que causam impacto negativo para aqueles que usam o espaço.

Dessa maneira refletir acerca da Cidade Universitária viabilizou a discussão sobre direito à cidade (Lefebvre, 1991) de modo que quando nos apropriamos do discurso sobre espaço usado e a especulação com base no valor de troca, passamos a conversar também sobre como eles se sentiam a respeito daqueles espaços, transporte, segurança e lazer.

Contudo, as características sobre os espaços com vegetação e animais ganharam destaque dentro da Cidade Universitária da UFRRJ, assim como o tamanho de sua área, que espacialmente é bem grande no município de Seropédica. Esse disparador nos aproximou da disciplina “ComVivência Pedagógica” e operando com ela surgiu a nossa bricolagem teórico-metodológica que sistematizamos da seguinte forma.

Em bricolagem com a ciberpesquisa-formação, preparamos com intencionalidade pedagógica os processos de auto, hetero e eco-formação, de forma a pensar o desenho didático a partir da construção de narrativas que favoreçam uma reflexão didática para fazer/pensar (com) (n)a Cidade Universitária da UFRRJ criando artefatos analógicos e digitais em rede.

Para isso utilizamos os princípios formativos da “ComVivência Pedagógica”, criando ambiências formativas síncronas, associado às interfaces com mediação assíncrona acionando microdispositivos que viabilizaram maior implicação dos praticantes na construção dos debates e reflexões instigadas sobre o tema direito à cidade com a Cidade Universitária da UFRRJ.

4 INTERACITY, SEGUINDO OS RASTROS DO DISPOSITIVO

Para compreensão do que produzimos enquanto construto de pesquisa, é necessário pautar o que entendemos por dispositivo e como abraçamos a conceituação e o processo de pesquisar com ele.

Temos como referência, para compreender a noção de dispositivo, alguns pensamentos que foram atualizados a partir de “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto” (Ardoíno, 2003, p. 80 *apud* Santos, 2017, p.6), que se atualizam como “[...] dispositivos metodológicos que permitam que o objeto se desvele no contexto do campo da pesquisa”. (Santos, 2005, p. 143 *apud* Martins e Santos, 2019, p.40) e atualmente Santos (2022b) argumenta que este é a “Inteligência pedagógica que se materializa em atos de currículos mediados pelo digital em rede, na relação interativa *online* em interface cidade-ciberespaço, os dispositivos são autorias, experiências de ciberpesquisa-formação.”

Nessa lógica, pesquisar com dispositivos é construir atos de currículo e Santos (2014, 2019) nos mostra como e qual é o papel dos dispositivos na educação *online*:

O cenário da educação *online* e da aprendizagem ubíqua são contextos e ambiências para que a pesquisa-formação se institua. Acionar dispositivos significa engendrar via docência *online*, ambiências formativas em que os praticantes culturais possam expressar suas autorias, cocriando o currículo e a pesquisa propriamente dita em interface com diversas redes educativas e ou espaços multirreferenciais de aprendizagem. Para tanto, não basta utilizar as interfaces digitais como locus de “coleta de dados”. É preciso investir em desenhos didáticos interativos, uma vez que compreendemos que, para produzirmos dados, precisamos acionar dispositivos disparadores de narrativas e imagens e como estas dialogam. (Santos, 2014, 2019, p.121-122).

O dispositivo “InteraCity” é constituído a partir dos objetivos da pesquisa, com intencionalidade pedagógica, bricolagem metodológica e interação com os praticantes. Moldado pelas relações que foram se estabelecendo no contexto das práticas e mediação síncrona e assíncrona nas salas de aula, pelo SIGAA, nos portfólios e fóruns.

Dotado de intencionalidade pedagógica estruturamos nosso desenho didático que se constitui inicialmente a partir da uma sensibilização espacial como forma de contribuir para construção de uma postura conectiva, em um reencontro com os lugares da universidade.

Essa reconexão, inerente a proposta de “ComVivência Pedagógica” não busca apenas a reconexão com o ambiente e aquilo que o produziu, mas também uma percepção daquilo que “não era” e aquilo que poderia “vir a ser”, enquanto potência, a partir das interações propostas. Pensar e experienciar os lugares mergulhando com todos os sentidos para produzir e operar com artefatos e interfaces que viabilizassem experiências, como nos sugere Macedo (2020) a partir de um rigor outro.

Também utilizamos de aula expositiva com hipertextualidade sobre o tema direito à cidade, cuja discussão contextualizada do tema viabilizou instrumentos teóricos-conceituais que permitissem observar a partir de uma postura crítica a construção de uma indignação ética a partir do reconhecimento de si enquanto, sujeito na sociedade, seu deveres e direitos como cidadão.

Para isso, outro disparador foi estabelecido para fomentar uma desestabilização criativa em que os praticantes passassem a criar com objetos, paisagens sonoras que gerassem uma implicação com o construto da pesquisa. A exibição do filme “O menino e o mundo” do diretor Alê de Abreu (2013), que em sua estética de animação, com sonoridade e linguagem ímpar, articula saberes a respeito do reconhecimento do espaço e faz dura crítica social a mecanização do campo, ao fluxo migratório e a globalização e como isso afeta os lugares. Serviu como disparador de conversas

sobre como os praticantes estavam vendo o mundo antes e após o confinamento. Também suas considerações e percepções a respeito do filme permitiram disparar conversas a respeito de como eles se sentiam nos lugares em que viviam.

Neste momento passaram a emergir questões sociais sobre deslocamento, trabalho, moradia, que foram aproveitados e percebidos enquanto denúncia para a construção de uma intencionalidade transformadora a partir das suas experiências no lugar que habitam, com maior frequência, a Cidade Universitária.

A partir da proposta dessa conversa mediada, apresentamos a possibilidade de construir coletivamente um “hipermapa interativo” com a interface *Google my maps*, utilizando a Cidade Universitária como espaço internacional, que apresenta problemas de acesso, circulação, infraestrutura e acesso a serviço. Também foi produzida uma oficina de criação de jogos de Escape Room como parte de uma intencionalidade transformadora, para ampliar repertório e aumentar a postura conectiva dos praticantes com o processo.

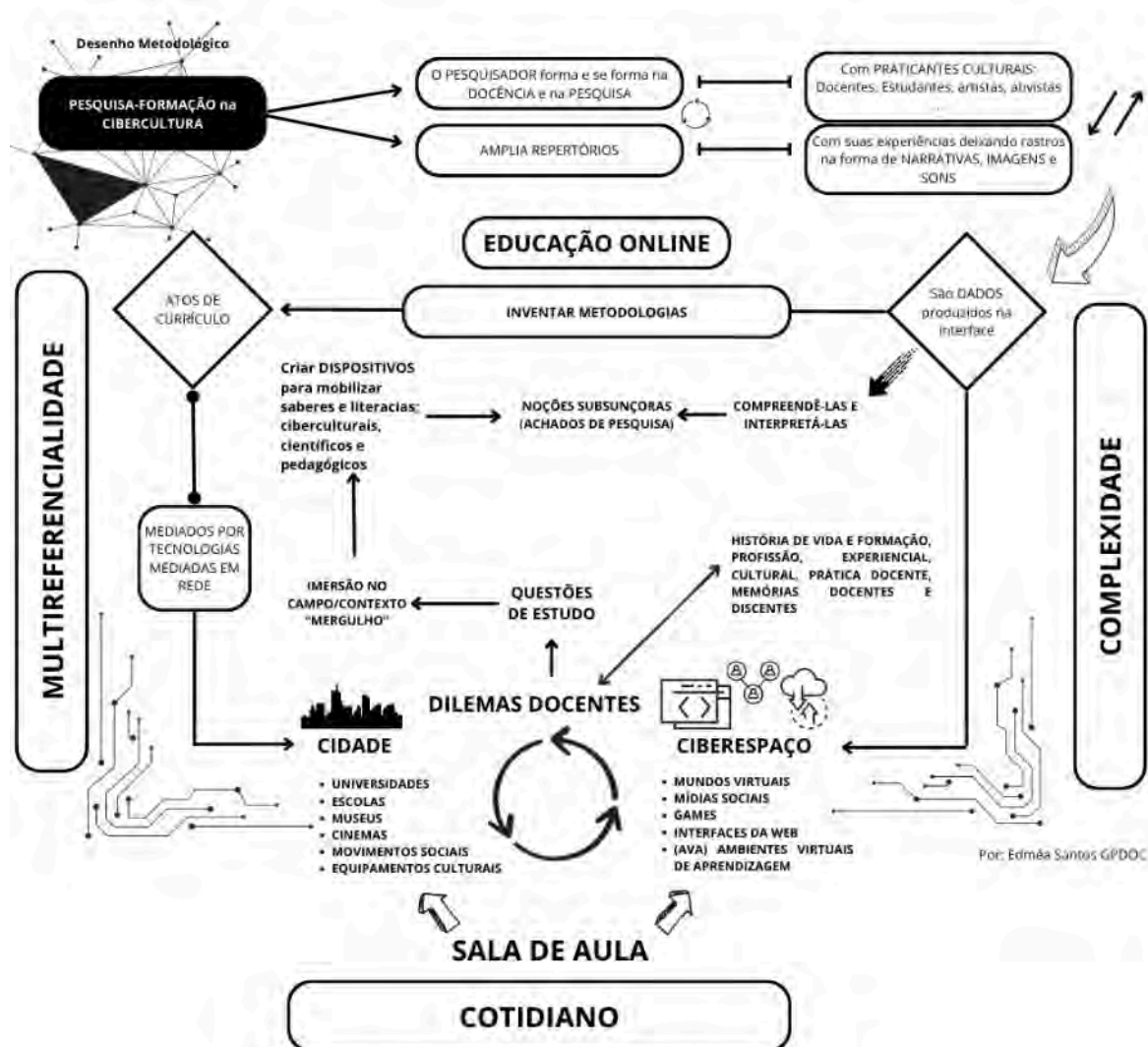
Como avaliação optamos pelo registro de um formulário com instrumentos de autoavaliação, coavaliação entre pares e em grupo, assim como observação e mediação da interação assíncrona no SIGAA. Visto que o dispositivo InteraCity foi trabalhado em grupos e com a totalidade da turma em diferentes momentos.

Como forma de apresentar parte da discussão que concentra o debate do dispositivo é necessário observar a partir dos parâmetros que relacionam a cidade, a formação e o ciberespaço. Pensar a cidadania, é também, pensar na formação com/na cidade que Henri Lefebvre (1991) chama de direito à cidade e cunha o termo que inicialmente propõe a luta por direito de escolha do desenvolvimento a partir do valor de uso, não como valor de troca. Este termo, se amplia e passa a conceituar e abrigar outras lutas que estão relacionadas ao direito à cidade. Como moradia, transporte, segurança, lazer etc.

Dessa forma estruturamos nosso dispositivo a partir do que emerge da ciberpesquisa formação o que nos permite desenhar as práticas a partir de um contexto de pesquisa e da integração coerente do método multirreferencial. Isso nos permite localizar a área de atuação a qual inserimos essa pesquisa, atualizando os processos e inovando a partir de propostas únicas, que interessam, mobilizam saberes e cocriam com os praticantes de forma interativa.

Para isso, precisamos observar a estrutura do desenho metodológico da pesquisa-formação na cibercultura para compreender como nos inserimos e como produzimos com a ciberpesquisa-formação. Esse, presente na imagem a seguir produzida por Santos (2014, 2019).

Imagem 12 - Desenho Metodológico da Pesquisa-Formação na Ciberultura



Fonte: adaptado de Santos (2014, 2019)

Observando o Desenho Metodológico criado pela Prof. Dra. Edméa Santos, busquei compreender onde estaria localizada a pesquisa que desenvolvemos e como contribuímos para ampliação e atualização dessa pesquisa maior, que foi elaborada a partir da Pesquisa-Formação na Ciberultura. Nosso recorte teórico-metodológico se tornou viável quando percebi que meus dilemas docentes situavam-se na relação cidade-ciberespaço a partir das minhas vivências em sala de aula enquanto docente na educação básica. Estruturar isso através do dispositivo “InteraCity” viabilizou a produção de dados com os praticantes da pesquisa e novos etnométodos a partir disso. Ao conjecturar as interfaces, artefatos, objetos técnicos e as múltiplas redes técnicas e sociais que interagem com o espaço da Cidade Universitária da UFRJ, a partir das experiências dos

praticantes e seus repertórios, produzimos maneiras outras de fazer/pensar a formação através de ambiências formativas criadas para formar e se formar.

Assim, nosso desenho Metodológico do dispositivo “InteraCity” deve refletir de maneira simples as articulações teórico-metodológicas que se materializaram de maneira prática e conceitual através das ambiências criadas com os praticantes a partir das nossas bricolagens metodológicas.

Imagem 13 - Recorte do desenho didático sobre Pesquisa-Formação na Ciberultura



Fonte: Adaptado de Santos (2014, 2019)

Após identificar o recorte em que se inserem nossas contribuições, também desenhamos nossa metodologia para divulgar e dialogar com os temas que emergiram da nossa formação enquanto noções subsunçoras. Para isso, detalhamos cada etapa de forma a transitar pelos pormenores de cada encontro pensado e produzido a partir daqui.

4.1 Microdispositivos de pesquisa (O que foi? Como foi?)

Para compor nosso desenho didático, cocriamos a partir da formação com as disciplinas e os diálogos construídos no decorrer da formação em voga. Por isso, os diversos acúmulos espaço-temporais preenchidos pelas vivências e novos repertórios adquiridos a partir dessa formação nos auxiliaram na composição do dispositivo criando estruturas pensadas para compor nosso processo. Essas, chamamos de microdispositivos.

Os microdispositivos da pesquisa, se estruturam a partir das ações síncronas e assíncronas construídas através da bricolagem metodológica, das interfaces e das ambiências formativas,

previamente pensadas. Constituídos em um ou mais encontros, os microdispositivos, serviram como disparadores de conversas e reflexões, mobilizadores de desestabilização criativa e incubadores de novas ambiências formativas. Mobilizaram ações para estimular os processos a partir dos princípios formativos intrinsecamente conectados à mediação síncrona e assíncrona, para produzir com os praticantes um “ponto de virada” que viabilize uma postura conectiva a partir daquela formação.

Para isso separamos as ações em aulas que relacionam o dispositivo e seus microdispositivos de acordo com suas intencionalidades. A fim de evidenciar cada ponto cerzido coletivamente e pensar com eles o que emerge dos desafios da formação.

4.2 Aula 1: Sensibilização

Relacionando nossa prática ao processo de formação no período atual, com os praticantes e fenômenos da cibercultura. Pensamos na bricolagem com a “ComVivência Pedagógica”, pois acreditamos ser possível atualizar e inovar enquanto proposta teórico-metodológica e iniciamos o dispositivo criando ambiências a partir da interação.

Disponibilizamos as etapas do dispositivo progressivamente no SIGAA, de modo a orientar o que seria feito em cada uma delas. Descrevendo as ações, com objetivo e metodologia, também provocamos a partir de perguntas disparadoras.

A disposição das aulas em sua ordem, foi direcionada a partir de uma intencionalidade pedagógica que auxilia na sensibilização dos praticantes. Buscamos, a partir disso, construir uma postura conectiva, fomentando a ação dos praticantes a partir da interação com materiais que estimulam os sentidos. Tato, olfato, audição e visão, condicionados pelo dia a dia que enrijece nossas percepções, foram aguçados a procurar paisagens nos sentidos sensoriais, percebendo o espaço físico e virtualizando outras paisagens a partir da interação.

Imagem 14 - Objetivo e metodologia da aula 1 do dispositivo “Interacity”

Aula 1 - Postura conectiva (18/07/2022 - 18/07/2022)

O **objetivo** desta aula é sensibilizar para perceber e reconhecer os pequenos detalhes presentes na experiência dos usos do espaço que muitas vezes escapam as sensações, por vezes banalizadas pelo costume. Para isso, pensamos algumas etapas.

"Como a cidade afeta a sua vida? Como percebemos os espaços? Quais são as sensações que a cidade te causa?"

Atividade/Metodologia:

1. A primeira consiste em um exercício de relaxamento e respiração para exercitar uma escuta atenta. Com os olhos fechados, diminuir o ritmo da respiração e focar na experiência sensorial com a audição, o olfato e o tato para perceber o espaço que se encontra e suas nuances.
2. O segundo exercício funciona com a colaboração dos praticantes, cujos voluntários se apresentam e decidem sobre qual privação do sentido quer experimentar, audição ou visão. Os demais, devem utilizar objetos sonoros, visuais e com diferentes texturas para simular elementos e/ou sensações da paisagem que descrita pela mediação em cada rodada. Relatando ao final suas impressões com a experiência.
3. A terceira etapa consiste em uma orientação guiada com a privação da visão. Para isso os praticantes se dividem em duplas, uma pessoa com a privação da visão vai sendo direcionada pela sua dupla em uma área próxima a ser escolhida pra eles. Ocorrem então um giro de desorientação para que o praticante com privação da visão retorne para o local de origem do processo enquanto o outro praticante orienta e grava o processo.
4. A quarta etapa consiste na exibição do filme "O menino e o mundo" com uma roda de conversa sobre as impressões sobre o filme e uma discussão sobre as etapas que ocorreram no dia.

Como exercício de reflexão, é necessário o compartilhamento do registro das impressões da aula no portfólio individual. Assim como os registros em vídeo das ações.

Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Por isso, quando descrevemos cada etapa, também, rememoramos as experiências criadas pelos/com os praticantes durante o processo. No primeiro dia do acionamento do dispositivo, organizamos 4 (quatro) atividades, a serem descritas na sequência, com o objetivo de sensibilizar os corpos para perceberem os espaços. As atividades foram descritas e disponibilizadas previamente no SIGAA como orientação para o encontro.

Como disparador realizamos uma atividade interativa sensorial, com o título associado a um dos princípios formativos da “ComVivência Pedagógica” - Postura conectiva, baseado nas percepções das velocidades impressas no período atual da vida na cidade em escala global/local.

Fotografia 13 - Atividade sensorial de postura conectiva



Fonte: acervo do autor

Nos organizamos em roda, inicialmente propus uma meditação atenta como forma de desacelerar a respiração e focar nas atenções sensoriais. Os sons do espaço que eles estavam, ficaram evidentes com o silêncio, como sugestão pedi que tentassem escutar e identificar os sons, o silêncio e compreender qual era a paisagem que se estabelecia.

Construir através do princípio formativo uma postura conectiva, passa por perceber aquele espaço a partir de um exercício de atenção plena. Logo todos toparam, alguns mais receosos e desconfiados, outros entregues ao processo. Então fui distribuindo no chão da sala uma série de objetos, desde rochas, até instrumentos musicais, que tivessem potencial para experiências sensoriais de textura, cheiros, sons e imagens. Todos abriram os olhos em sequência e solicitei dois voluntários.

A primeira pergunta foi, pra quê? Todos se entreolharam até que prontamente a praticante “AF” se deslocou até um dos lugares que reservei. Em sequência outro praticante o “RM” também se colocou à disposição e então expliquei a dinâmica que tem o seguinte objetivo: Privar dois praticantes de um dos sentidos. Ou a visão, ou audição. De modo que através de estímulos sensoriais deveriam reconhecer as paisagens dadas pelo mediador, sem falar diretamente ou escrever qual seria a paisagem. Os demais praticantes visualizaram o tipo de paisagem nomeada pelo mediador e interpretaram com sons, texturas e imagens, utilizando os objetos disponíveis. Assim foi feito, vendamos um e o outro praticante colocou fones de ouvido com música bem alta. A fim de que não tivesse acesso aos sons do ambiente.

Fotografia 14 - Atividade sensorial: privação de sentido



Fonte: acervo do autor

Fotografia 15 - Atividade sensorial: exibição da paisagem



Fonte: acervo do autor

A partir deste momento ocorreu um silêncio espontâneo de concentração entre os demais, o que trouxe uma percepção clara da implicação dos praticantes, pois dali em diante eu iria comunicar através da mediação, qual seria a paisagem a ser interpretada.

Inicialmente muitos ficaram tímidos, ou sem saber como fazer, aos poucos foram levantando, experimentando e interagindo, o que me fez perceber que as ações estimulavam outras e também instiga os demais a se voluntariar. Uma situação que os tirou de um lugar de conforto e

disparou interações que proporcionam formas de fazer, em um claro cenário de desestabilização criativa e implicação com o processo.

Enquanto uns ofereciam texturas para a praticante vendada, outros faziam mímica para o praticante com fones de ouvido buscando criar percepções que materializasse o elemento da paisagem que queria descrever.

Foram realizadas duas rodadas, para que outros praticantes tivessem a oportunidade de participar da atividade. Sorrisos, uma quebra de tensão, ficaram mais à vontade com o exercício e mais pessoas se envolveram na atividade.

Fotografia 16 - Atividade sensorial: praticantes em interação



Fonte: acervo do autor

Alguns indignados pelas dificuldades que os praticantes tinham para acertar, outros se divertindo com o mesmo fato. Com o final desta atividade, fizemos outro exercício de sensibilização. Esse consistiu em orientação com privação da visão, onde os praticantes se organizaram em duplas que se espalharam nos espaços fora da sala de aula. Mas um praticante da dupla teria que sair e retornar para a sala com a privação da visão.

Fotografia 17 - Atividade sensorial: praticantes em deslocamento



Fonte: Acervo do autor

O outro fica responsável por orientar seu parceiro no processo. Isso envolve uma postura conectiva com o espaço e com o outro enquanto parte do processo de geração de confiança entre os pares.

Ao retornarem, conversamos um pouco sobre a experiência. Através das seguintes perguntas:

- Como eles perceberam os espaços o que fez eles reconhecerem os caminhos de volta?
- Quais espaços eles acham que visitaram nessa caminhada com privação da visão?

Alguns falaram a respeito da mudança de temperatura nos ambientes internos e externos, outros relataram as mudanças nos sons, no cheiro e na iluminação. Automóveis e pessoas foram o que mais atraíram a atenção segundo os relatos e o comentário mais marcante foi do praticante “MV” ao relatar a angústia que sentiu na mudança dos espaços, por não saber o que iria encontrar.

Isso mostra o quanto perdemos quando não estamos atentos aos ambientes e como super estímulos afetam nossa capacidade de perceber, o outro e o espaço. Também nos faz pensar em como é difícil confiar no outro que está nos orientando, pois observamos que muitos ficavam perguntando várias vezes se era aquele caminho e se estava tudo bem ir para aquele lado ou para outro. Também percebemos que em ações deliberadas alguns praticantes colocavam seus colegas em situações incômodas, como caminhos com muitos obstáculos ou até mesmo na direção de muitas pessoas em trânsito.

As atividades até aqui foram disparadoras para assistir ao longa de animação, provocar assim os sentidos e fazer um debate na sequência. O filme escolhido foi “O menino e o mundo”¹⁸, cuja narrativa é sobre um menino amplia suas percepções sobre o mundo após seu pai migrar do interior para cidade grande em busca de emprego. Nessa busca o menino percorre o mesmo caminho de seu pai em um enredo complexo que apresenta muitas críticas, leveza em um enredo surpreendente.

A estética da animação provoca os sentidos com as imagens e sons que demonstram na sua luz e sombra sentimentos, colocam nos sons a situações mais ou menos conturbadas. Retrata a história que conecta com a cidade em múltiplas escalas e críticas, faz (re)pensar a ação dos seres humanos e o modelo atual de vida e consumo. Isso atrelado a perspectivas ambientais, trabalhistas, comerciais e políticas.

Imagem 15 - Cartaz do filme “O menino e o mundo”



Fonte: Disponível em <https://milc.net.br/2014/02/o-menino-e-o-mundo/#.Y5WdGnbMK3A>

Após o término do filme, mediamos as conversas a respeito do reconhecimento dos espaços e das relações que se estabeleceram no filme. Na maioria das falas, foram constituídos paralelos

¹⁸ *O Menino e o Mundo* é um filme de animação brasileiro de 2013, escrito e dirigido por Alê Abreu. O filme já foi vendido para mais de 80 países, e foi um dos cinco indicados ao Oscar de melhor filme de animação na edição do Oscar 2016.

com a realidade cotidiana, baixa qualidade do transporte, dificuldade de acesso à moradia, precarização do trabalho e questões ambientais que também fazem parte do nosso cotidiano e da perspectiva formativa com a cidade.

A cidade, vista como paisagem cultural, que abrange maior presença de objetos técnicos de caráter urbano, reflete o processo histórico-social construído por tendências arquitetônicas e estratégicas urbanísticas que priorizam o fluxo e a reprodução, do capital, nesses centros urbanos. Lefebvre (1991) aponta que as cidades estão ligadas a vida na cidade e os usos que as pessoas que lá habitam dão ao produzir os espaços, contudo outras forças mobilizadoras também se tornam construtoras desse espaço. Por isso, sensibilizar, trazendo uma postura ética a partir de uma capacidade crítica permite que as pessoas lutem pelo controle dos seus espaços de uso e (re)definam suas estratégias. Pensar o espaço também envolve mobilizar os saberes das questões atuais que permeiam o lugar do vivido.

Imagem 16 - Código QR disponível no módulo como material de consulta



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Então os praticantes foram provocados no final da aula com a participação coletiva na resolução de um escape room digital, ofertado com exemplo no SAE como preparação para a oficina no encontro seguinte.

Como preparação para os próximos encontros, liberamos o acesso via QR code e link direto no SIGAA, para que os praticantes acessassem a qualquer momento e experimentassem a criação de escapes digitais através do SAE.

Também foi disponibilizado o acesso para imersão no hipertexto criado sobre direito à cidade, o acesso ao nosso mapa colaborativo e a materiais como o episódio do podcast “novo normal¹⁹” que apresenta dilemas e diálogos sobre mulher e cidade. É importante salientar que os materiais disponíveis no assíncrono para consulta serviram como interação prévia, com objetivo de estimular a curiosidade a respeito do tema a ser construído.

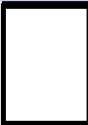
4.2.1 Interação assíncrona - aula 1

Com a experiência e interação nesta aula fomentamos o registro nos portfólios, visto que a aula tem um caráter disparador para conversas, trocas de impressões, entre outros elementos que emergem da interação.

Provocamos, enquanto bricolagem metodológica com a “ComVivência pedagógica”, uma busca por compreender formas outras de fazer/pensar a relação com os ambientes, perceber e pensar sobre o que é o natural e como ocorrem as trocas nas cidades. O que é cidade? O que não é cidade? Para então utilizar a reflexão teórico-prática pensada pelos princípios formativos da “ComVivência” parece ser uma alternativa para buscar maneiras, outras, de se relacionar, também, com os espaços urbanos.

¹⁹ Episódio disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3KEztEgGrBjOecnifrYrR5?si=aba4e0c907b34f78>

Imagem 17 - Interação no portfólio da praticante AF



AF

29/07/2022 01:07:55

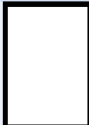
Política e Organização da Educação - Aula 18/07

Essa foi mais uma aulinha especial com o Prof. Felipe. Eu sou suspeita a falar, mas amo qualquer e toda aula que saia do padrão de cadeiras enfileiradas e quadro ou professor falando, falando, falando. Método freiriano é vida. Sou muito participativa, acho um porre quando não posso/consigo falar ou interagir, mas nem sempre estou afim também rsrs enfim, o ser humano imperfeito (e ta tudo bem!). Uma das coisas que eu mais sinto falta no meio acadêmico é exatamente essa criação de cenários férteis para a vontade de estar ali, participar, questionar e conversar. Isso foi o que a professora Mêa chamou atenção na hora da mediação do professor com a turma e eu acredito demais que isso seja primordial, por que foi isso que eu vivi e ainda vivo. Minhas maiores transformações enquanto cidadã durante o colégio foram a partir de ~conexões~, eu jamais conseguiria ter mudado alguns pensamentos, se meus professores não tivesse me dado abertura para expô-los e, em troca, eles me questionarem. No meu curso em específico (Ciências Sociais) sinto muita falta dessa pegada mais "descontraída"/ "desconstruída" por parte de alguns professores que insistem na educação tradicional e esquecem que, por mais que a maioria ou todos sejam ouvintes, existem outras formas de passar um conteúdo sem ser só falando sem parar. Enfim.

O Filme "O menino e o mundo" é um filminho muito intrigante, dá para pensar vários assuntos a partir de perspectivas diferentes das disciplinas. A dinâmica que tivemos em conjunto com o audiovisual deu uma excelente introdução e deu para aguçar a curiosidade de onde o professor quer chegar com essas referências. Além disso, gostei bem das trocas e das diferentes percepções que eu e os colegas temos em relação aos lugares que frequentamos, a partir do que já conhecíamos ou tínhamos como referência.

Esperando, ansiosamente, pelos próximos capítulos...

Responder



FM

29/07/2022 23:36:33

Que legal seu relato Amanda! Fico feliz que tenha gostado e temos mais por aí... Acredito que diferentes estratégias são fundamentais para construirmos uma ambiência de aprendizagem que nos permita aprender com e vamos seguir nessa pegada! Estou aprendendo muito com a turma, são mais de seis anos trabalhando em turmas de concurso e aulas tendo que seguir um planejamento acelerado pra cumprir. Isso dificulta bastante as mediações e consegui perceber isso ao final da aula, acredito que isso ficou nítido! rs... Mas quero aprender com vocês e construir novas formas de aprender-ensinar. Temos um tema muito bom para explorar e quebrar paradigmas será essencial para construirmos práticas outras em sala de aula. A dinâmica e o filme foram pensados para conectar o tema que iremos trabalhar e trazer pra vocês a sensibilização para o olhar crítico, que não revela apenas as ausências, mas que faz proposições também! Adorei a sua sinceridade (rs) e como você decidiu lidar com isso, mas será que em alguns temas estaremos sempre implicados? Precisamos avaliar nossa participação e nossa relação com as aulas também. Feliz por você estar deixando suas impressões aqui. Porque aceitou o desafio de participar como moitora em nosso encontro e porque me parece que há uma implicação muito grande da sua parte em se jogar nas experiências! Vamos para os próximos capítulos...

Editar Apagar Responder

Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

A repercussão nos portfólios veio com a mesma velocidade do interesse dos praticantes pelo tema. Comentários sobre a aula interativa permitiram perceber o impacto que produzimos com eles através das atividades e como a bricolagem permitiu que pudéssemos construir com os praticantes ambiências formativas que aproximam suas vivências a partir da percepção dos lugares com/na Cidade Universitária.

Como apontamento da praticante AF, percebemos que a multirreferencialidade enquanto parte central dos nossos processos auxilia no contexto da comunicação, atualiza as linguagens e aproximam a realidade factível e os anseios trazidos pelos praticantes a partir do reconhecimento das práticas e das suas experiências com elas.

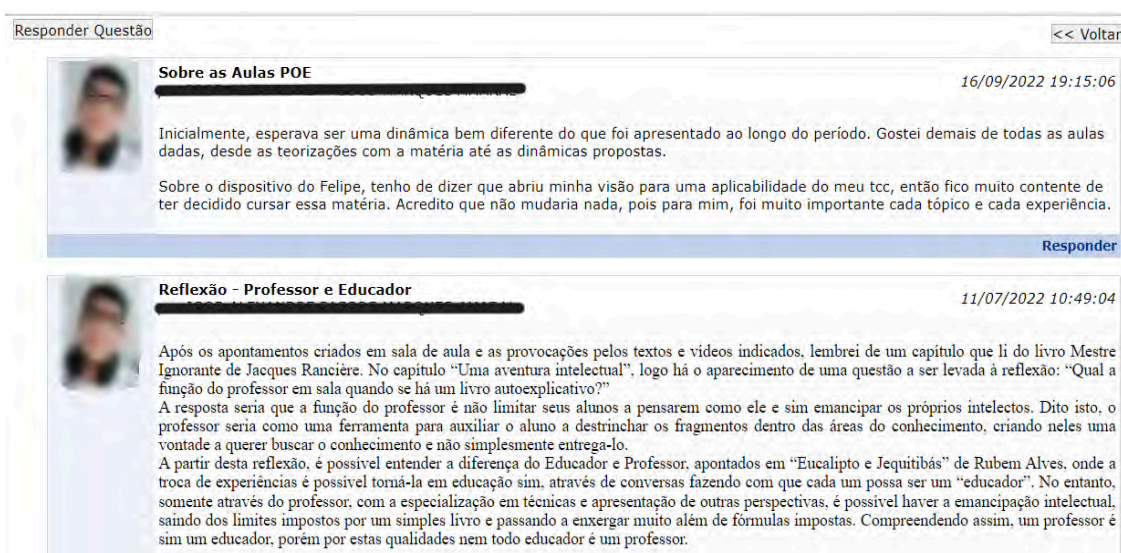
Dessa forma, os registros dos praticantes, referentes a esse primeiro encontro, abordaram as questões metodológicas e como foram impactados pelo tema e pela maneira como mediamos o processo de interação. No entanto, manter a frequência dos registros dessas ações foi um desafio que envolvia uma presença contínua, da mediação, com estímulo e questionamento sobre as impressões dos praticantes. Muitos dos registros iniciaram tímidos, ou sua ausência se dava pelo

medo de registrar algo que não fosse coerente ou que pudesse gerar algum constrangimento para o autor do registro.

Muitas abordagens foram simples, com um toque de timidez, outras foram reveladoras sobre o nível de interação que as aulas ofereciam e alguns casos também ocorreram ausências de registros. Evidenciaram algumas demandas que emergiram das suas histórias de vida e formação, muitos alunos trabalhavam, tinham dificuldades de acesso a internet ou a um dispositivo que permitisse conexão com frequência e isso descontinuou alguns processos. Por isso, quando observamos registros que trazem diálogos entre os praticantes, percebendo a importância da interação para o processo de formação, e como passaram a perceber a Cidade Universitária, começamos a ver a materialização daquilo que traçamos como objetivo. Compreender como as ambiências formativas online viabilizam a formação cidadã.

Por isso, o diálogo produzido no portfólio do praticante IA nas imagens 18, 19, 20 e 21 evidenciam, com clareza, como construímos esse processo e como dialogamos e mediamos a construção desse desenho didático com os praticantes da pesquisa. Ao analisarmos estes rastros, podemos perceber que as expectativas dos praticantes residiam na continuidade das metodologias e práticas que se desenrolaram pelos outros semestres. Produzimos assim, uma quebra de expectativa que implicou e fomentou uma postura conectiva, produzindo sentidos para os praticantes da pesquisa em contexto.

Imagem 18 - Interação no portfólio do praticante IA

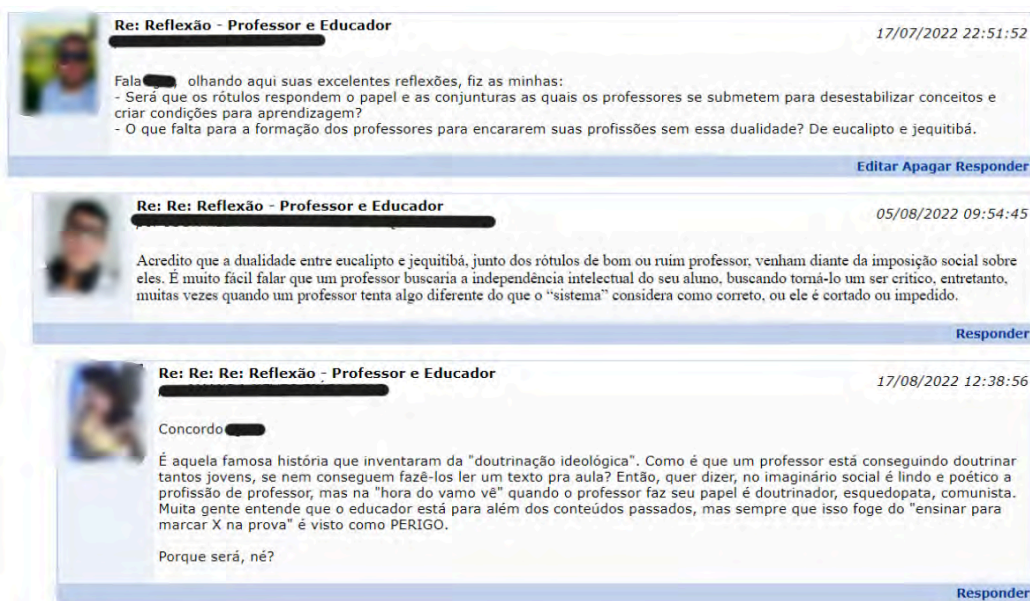


Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Dessa forma, o dispositivo criado pela professora Dra. Edméa Santos na disciplina de POE se tornou amálgama do processo que construímos com o InteraCity, produzindo atos de currículo que na sua complementaridade passaram a fazer parte de um desenho didático atualizado pela pesquisa. Constituído com e pelas interações teórico-metodológicas e conceituais que trabalhamos a partir da multirreferencialidade. Materializado no relato do praticante em seus registros, pois quando o mesmo associa as etapas e pensa o papel do educador que ele quer se tornar, já estamos percebendo as dimensões criadas a partir de uma eco, hetero e auto-formação na reflexão e na prática.

Nos diálogos que constroem assíncronamente com os outros praticantes e também com a mediação nos permite perceber os atos de currículo materializados a partir dos diários, enquanto rastros do processo que se constitui nas relações síncronas e assíncronas. Também percebemos como cada um aciona seus repertórios para abordar de diferentes maneiras aquilo que foi proposto e dialogam com esses repertórios. A crítica sociológica sobre o currículo e avaliação da praticante AF corrobora e endossa as falas do praticante IA, que adota uma postura associada a repertórios da literatura para de forma comparativa associar os temas. Isso revela suas áreas de formação e nos auxilia a ampliar, através das interações, como produzir com os praticantes as próximas etapas. Construindo acúmulos que auxiliam na construção de um novo desenho didático, único e em movimento, prático e conceitual.

Imagem 19 - Interação no portfólio do praticante IA



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Ao provocar os praticantes, buscamos, também, desconstruir algumas cosmovisões rígidas. Porque muito falamos sobre métodos, inovação, tecemos crítica a escola e a universidade como instituições que podem ter ou manter valores e métodos classificados como ultrapassados, antigos ou antiquados. No entanto, mergulhando mais profundamente do que no superficial, comum, da crítica estabelecida, sobre a escola e a universidade Macedo (2020) nos apresenta a crítica do método e do enquadramento do método enquanto estrutura rígida para o estabelecimento e certificação da pesquisa científica e sugere que seja realizada através de um “rigor outro” que para Macedo, Pimentel e Galeffi (2009):

[...] numa hermenêutica intercrítica e implicada, os autores da pesquisa assumem a responsabilidade de produzir conhecimento e transformação social numa espiral sem entrada fixa, onde ação e reflexão se imbricam em movimentos partilhados, recursivos, muitas vezes imprevisíveis, orientados por uma ética da responsabilidade, da autonomia e da radicalidade democrática na maneira de implicar conhecimento e responsabilidade humana e social (Macedo, Pimentel e Galeffi, 2009 p.116).

Os apontamentos e reflexões que apresentam outras vias para o desenvolvimento de métodos e pesquisas inovadoras, como estamos produzindo, são fundamentais, despertaram reflexões diversas, visto o caráter das múltiplas experiências acumuladas pelos sujeitos implicados no debate.

Permitiu aos diferentes olhares a reflexão da crítica inicial como o respeito e “*fair play*” as regras, metodologias e normas, acompanhado da flexibilização, até mesmo rompimento, como forma de inovar e até mesmo “criar” maneiras outras de fazer ciência. Para que a investigação em educação seja desdobrada enquanto *arteciência*, a sua medida enquanto suporte referencial e sua inovação enquanto criatividade, transpondo os limites direta ou indiretamente impostos precisam estar atuando de maneira coerente e implicada ao processo.

Nóvoa (2020) aponta que as ideias estão na fronteira, por isso permitem a reflexão sobre inovação, disrupção e transformação nas formas de operar e pensar ciência. Consistem em territorialidades que operam nos mais diversos campos do ser e pensar ciência, na capacidade da reflexão multirreferencial, conceitual e metodológica.

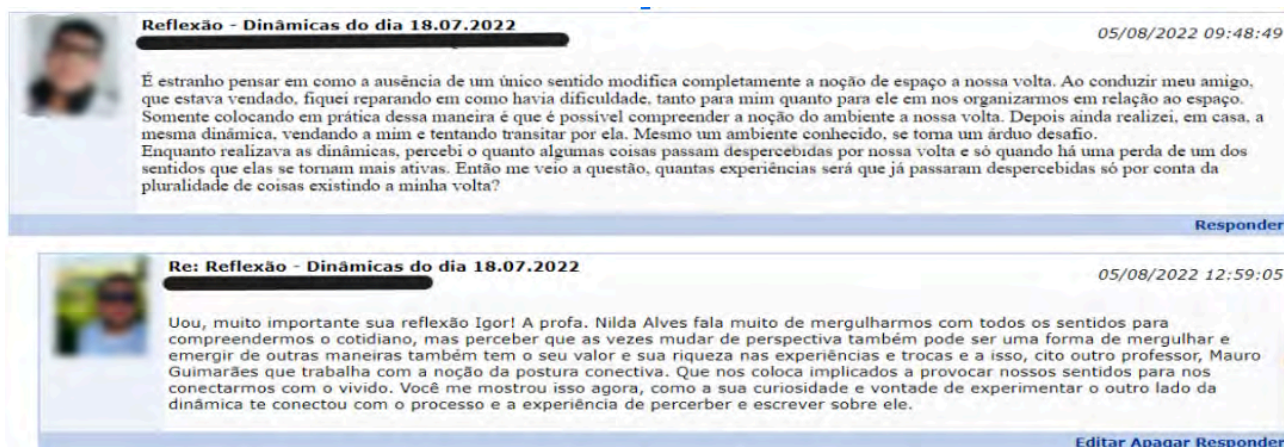
Assim aponta estes espaços de convivências e existência de ideias como “lugar do diálogo e dos encontros” (Nóvoa, 2020 p.09) o que me aproxima de uma referência conceitual da geografia, o lugar, que por muitos é visto como espaço de afetos e vivências, em uma analogia bem sucedida para apresentar o “acaso” como parte do processo do fazer/pensar ciência. Ainda aponta essa

circunstância como inexistente para quem faz ciência, mas que aos olhos incautos, estáticos surge como o inesperado.

Por isso, ao flexionar a questão do purismo acadêmico e o chamado "conhecimento inútil e impuro", na crítica comum e ordinária, como algo que serve mais ao pesquisador do que aquilo que se apresenta como dado rígido. Nóvoa (2020) aponta para crítica da pesquisa científica como algo a ser confirmado, no que diz respeito à crítica da prática dos pesquisadores, e direciona para a pesquisa como algo que encontra caminhos e surpreende com informações que revelam a natureza de seus objetos em dialética com espaços vividos.

Isso traduz, em consonância, as práticas da nossa pesquisa que compreende e busca seguir os conselhos de Nóvoa (2020) cuja projeção de que a educação enquanto ciência é a totalidade da ignorância e do saber sobre viver, ser e estar na/com e pela educação em seus processos e suas vivências. De modo que os muitos saberes revelam muito sobre a educação, mas também se apresentam como um problema, frente a crítica muitas vezes *in loco*, por suas experiências e vivências que não enxergam a profundidade dos processos e se encerram na crítica pela crítica e os perigos de ignorar a crítica por pensar que sabe mais sobre ela do que quem a faz. Afirmando isso enquanto "jovem pesquisador em educação" e me mantenho vigilante no seu constante formar(-se).

Imagem 20 - Interação no portfólio do praticante IA



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Por isso, ao perceber como as atividades dos micro dispositivos impactaram os praticantes, notei o quão transformadora e implicada poderiam ser/estar sendo as atividades construídas e como as demais possuíam potencial transformador para a formação daquele coletivo. Por isso rastros como o do praticante IA, nos ajudam a perceber como isso ocorre de maneira assíncrona e muitas

vezes não são captados quando não podemos analisar os rastros dos praticantes e fazemos apenas leituras rígidas daquilo que está posto. Não que isso não tenha sua importância, mas entendemos aqui que a complexidade compreendida a partir da ciberpesquisa-formação materializa aquilo que muitas vezes não é falado ou apresentado enquanto dado.

Sobre o *saberfazer* Macedo (2020) aponta que só é possível identificar quando o sujeito está aprendendo e se formando quando eles revelam de alguma forma, mesmo que com características performáticas a sua prática do *saberfazer*. Isso se torna possível a partir de um *rigor outro, plural* na sensibilidade das percepções e ações sociotécnicas, suas capacidade, competência científica, política, cultural e estética. As quais é necessário estar atento para trabalhar em favor da pesquisa com qualidade e da formação saudável e imaginativa em um processo de vida-formação.

Assim, compreender a pesquisa como formação heurística universitária, para Macedo (2020) é criar *atos de currículo com e pela pesquisa*. Dessa forma, implicam em processos relacionais com saberes eleitos como formativos, currículos em estado de fluxo, em plurais *espaçotempos* e suas políticas de sentido. Na produção da pesquisa como um dispositivo curricular-formacional, sendo o processo de aprendizagem considerado como ato de currículo. Além do cultivo de uma pesquisa como implicação formacional.

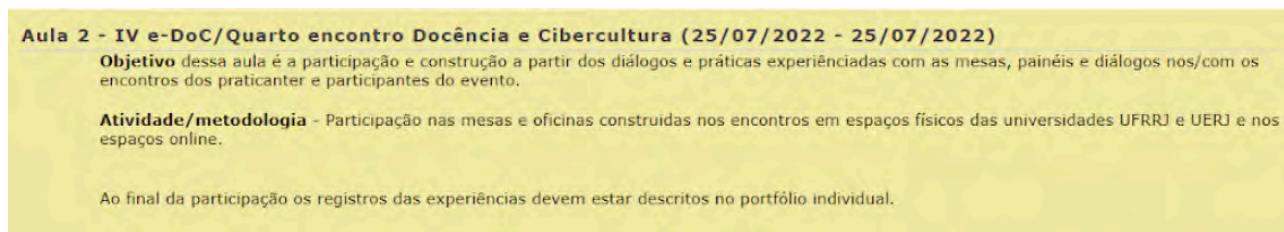
Essa implicação formacional também pode ser vista como parte estruturante para o que Guimarães e Garnier (2017, 2018) entendem como Princípios formativos identificados como Postura Conectiva, Reflexão Crítica, Intencionalidade Transformadora, Indignação Ética e Desestabilização Criativa. Entendendo que estes dão suporte a uma reconexão com o “natural”, ampliar sua aplicação para pensar e se reconectar com os espaços, entendendo suas políticas, demandas e formas outras de constituir e se reconstituir; produzimos outros microdispositivos que viabilizaram a conjectura do que veio a se estabelecer enquanto possibilidade para uma ciberpesquisa-formação para a promoção de ambiências formativas que viabilizassem o direito à Cidade Universitária da UFRRJ.

4.3 Aula 2 - IV e-DOC: Encontro Internacional Docência e Cibercultura

Os encontros e a formação também são partes dos processos hetero, eco e auto-formativos, experienciar trocas, palestras, oficinas, seus debates geram ambiências formativas muito profícuas. O IV e-DOC que ocorreu na UFRRJ de 25 a 29 de julho de 2022 se tornou uma oportunidade ímpar para ampliarmos nossos repertórios, formarmos e nos formarmos com sua agenda. Por isso, o

encontro se tornou uma grande oportunidade que emergiu na produção do nosso dispositivo. De modo que convidamos os praticantes da pesquisa a participar e construir o encontro conosco e tornamos essa ambiência formativa parte do nosso desenho didático.

Imagem 21 - Objetivo e metodologia para a participação no IV e-DOC



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Com programação excelente, contando com mesas, conferências e oficinas que ocorreram de forma híbrida. Foi sediado na UFRJ, campus Seropédica e na UERJ, campus Maracanã, durante cinco dias. Foi um grande encontro recheado de autoria e com muitas possibilidades de formação. Os praticantes puderam participar e se formar com/no evento através de uma programação que contava com palestrantes Drs. de outros países e também das nossas universidades. Temas associados à cibercultura e a divulgação científica das práticas GPDOC e também de grupos associados fomentaram uma verdadeira “festa da autoria”.

Sob um olhar mais atento, enquanto encontrista pude me apresentar a rede acadêmica que ali se constituía e falar a respeito do meu tema de trabalho. Também, dividir com outros colegas os anseios sobre a pesquisa e receber apoio e orientação a partir de suas experiências. Nessa trajetória de auto-formação tive o prazer e a alegria de participar das oficinas. A primeira da professora Dra. da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) Paula Carolei, que versava sobre escape room digital, parte fundamental daquilo que tínhamos em mente para a construção de ambiências formativas online.

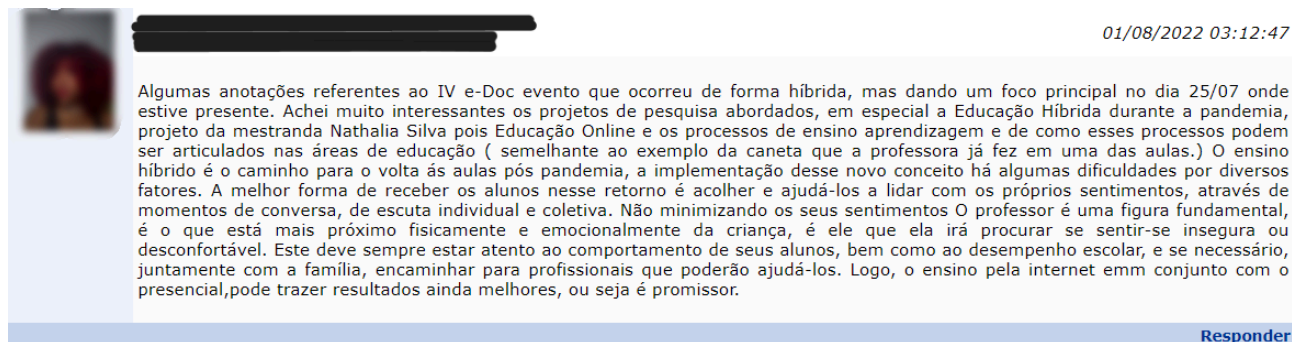
Aprender, *pensar/fazer* camadas e construir ambiências online através do Sistema Aberto de Escape (SAE), foram cruciais para reproduzir com os praticantes da pesquisa e ter acesso às interfaces utilizadas para a construção do escape room digital. O acesso a interfaces como o Thinglink permite virtualizar e emular ambiências formativas, viabiliza a geração de camadas de imagens que transitam. Contudo, exigem algumas táticas e astúcias para que o processo não apresente instabilidades na sua geração de links e manutenção dos mesmo online, vamos falar um pouco mais sobre isso.

Também participei da oficina cujo tema era Pedagogia da Hiper mobilidade com a professora Dra. Vivian Martins, para compreender um pouco mais sobre como pesquisar com/na cibercultura em hiper mobilidade. Assim, acabei encontrando elementos que me auxiliaram na construção de outros microdispositivos que “azeitaram” o construto atual.

Poder contar com eventos como esse, foi de grande valia, pois comunicar sua pesquisa, trocar informações e tecer redes com outros praticantes possibilitou a ampliação do repertório cultural praticado e em contexto viabilizando a continuidade do dispositivo por outros caminhos.

Nossos praticantes também deixaram rastros a respeito desse encontro, para muitos a primeira experiência de encontro acadêmico, visto que atravessaram a pandemia na maior parte dos seus períodos até ali. Por isso, procuramos destacar alguns desses rastros, suas impressões que apresentam como essas ambiências formativas híbridas impactaram o processo formativo e ampliou seus repertórios acadêmicos e culturais.

Imagem 22 - Portfólio da praticante TS



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Nesses relatos podemos perceber como o estabelecimento e a ampliação de repertórios a partir das vivências permite marcar uma postura conectiva a partir do reconhecimento da sua experiências a partir de outras histórias de vida e formação narradas nos encontros. Reforça também uma indignação ética quanto ao que está estabelecido como prática e auxilia a compreender outros caminhos possíveis.

Permite ainda reconhecer a necessidade do estabelecimento da amorosidade freireana, do acolhimento que nos permite transformar as realidades espaço-temporais com objetivos claros de

ressignificação da realidade do outro nas diversas dimensões da formação. Por isso, perceber a amorosidade freireana a partir de um olhar elucidativo de Jackiw, Haracemiv e Benvenuti (2021) nos permite compreender um recorte da totalidade que rastros como esse atingem ao afirmar que:

De acordo com o Dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2010) a amorosidade freiriana está voltada para o compromisso com o outro, que se faz gerador da solidariedade e da humildade. Um compromisso que Freire (1921-1997) acredita acontecer pelo amor para com o outro em sua totalidade, como ato de coragem, quando um se compromete com a causa do outro e pelo outro. Neste sentido, o mestre defende a amorosidade como uma potencialidade e uma capacidade humana que se remete à condição existencial. Certamente esta não é uma tarefa fácil, pois envolve o respeito às diferenças, por isso “o amor é um ato de coragem, pois está em comprometer-se com a sua causa. A causa da libertação. Mas, esse compromisso, porque é amoroso, é dialógico” (FREIRE, 1987, p.78). O exposto se consolida na obra *Pedagogia do oprimido* quando Freire (1987) assevera que a conquista pela liberdade do outro está implícita nas ações dos sujeitos dialógicos que estabelecem nas relações de humanização e amorosidade, mesmo objetivo para si e para o outro. Assim, a centralidade da amorosidade em Freire (1921-1997) está na dialogicidade, uma vez que a amorosidade é tecida por meio de uma escuta aberta ao diálogo com o outro diferente do meu eu, o outro que tem algo a me dizer, e que sua fala deve ser compreendida como expressão de liberdade e esperança. Freire (1997), assume pela amorosidade a esperança na transformação político-social em defesa dos legítimos interesses e direitos humanos, num entendimento que expressa uma maneira ética universal da afetividade, da cordialidade, da dignidade, do respeito à vida em todas as suas expressões de forma emancipatória da condição humana como direito de todos e de todas (Jackiw, Haracemiv; Benvenuti, 2021, p. 10).

Por isso, pesquisar com dispositivos através da bricolagem da ciberpesquisa-formação e da “ComVivência Pedagógica” exigem também o despir-se, das suas completudes, durezas e opacidades, egos acadêmicos e compreender que as perguntas que nos fazemos sobre como fazer e como transformar não cabe uma resposta única, mas múltiplas possibilidades, abertas a escolhas dos praticantes e das errâncias que permitem a mudança. Pois se Santos (2020a, p.84) pergunta com Ingold (2017):

Como, pergunta Masschelein, ‘podemos transformar o mundo em algo “real”, como tornar o mundo “presente”, para dar novamente o real e descartar os escudos ou espelhos que parecem nos ter trancado cada vez mais em auto-reflexões e interpretações, em infinitos retornos sobre “pontos de vista”, “perspectivas” e “opiniões”?’ Sua resposta é: adotando práticas que nos permitem, literalmente, ‘nos expor’. (Ingold 2017, p. 33 *apud* Santos 2020a, p.40)

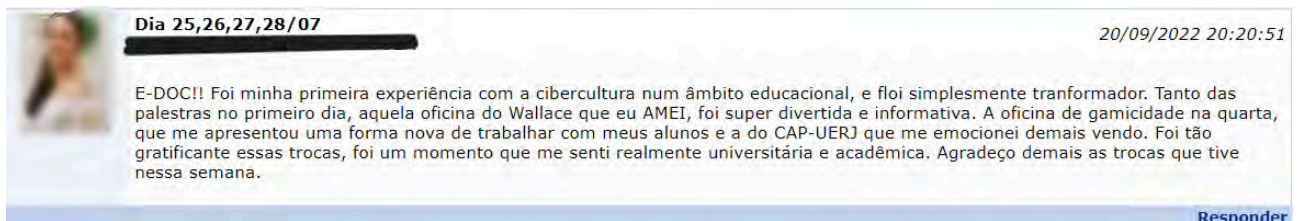
Como retórica, Santos (2020a p.84) responde sobre o questionamento a partir de uma perspectiva de que:

Isso requer um vir-a-ser com a presença. Acontece que a presença não é só formada pelas materialidades. É também constituída por forças que se encontram e se chocam, forjando sentidos, e os diversos modos de ‘verouvirsentirpensar’. Afinal, é

preciso “deslocar o olhar para que possamos ver de maneira diferente, para que vejamos o que é visível” (MASSCHELEIN, 2008, p. 37 *apud* Santos 2020a p.84).

Materializamos isso quando mapeamos o ‘verouvirsentirpensar’ nos rastros que os praticantes criam em movimento e com a produção de sentidos nos portfólios, no hipermapa e nos diálogos a partir de suas histórias de vida e formação, ao mergulharmos com os sentidos nas práticas. Nas suas experiências e interação, oportunizando novos repertórios, abertos, a criação com outros praticantes que se multiplicarão em outras formas de pensar e construir sentidos. Como a praticante LF relata na imagem nº23 a seguir.

Imagem 23 - Portfólio da praticante LF



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Trata-se de perceber que aquilo que não vemos, também irá afetar a forma com que nos reencontraremos com aqueles que estão por vir no ato de semear, criar e cocriar com os praticantes da pesquisa, algo que não é só nosso, mas que se perpetua no outro enquanto fazer-pensar-ser e sentir. A implicação que temos para com os temas que construímos são também atravessadas por essa amorosidade freireana que se perpetua no intangível. Também nos traz o ser/pertencer a partir dos vínculos que estabelecemos com o outro e com o espaço materializados nas práticas que realizadas na/com a Cidade Universitária.

4.4 Aula 3 - o direito à cidade como disparador conceitual para um direito à Cidade Universitária

Os microdispositivos, até este ponto, apresentaram experiências práticas que buscassem sensibilizar e ampliar repertórios, junto aos praticantes da pesquisa. Nas conversas que emergiram das experiências e dos rastros gerados a partir delas, relatos a respeito das suas relações com a cidade e com as dificuldades impressas pela complexidade daquilo que se estrutura no/com o urbano.

Por isso entendemos que era necessário contextualizar aquilo que os praticantes já experimentaram em seu dia a dia, contextualizar aquele espaço de formação em que estavam sendo provocados a pensar sobre. O que a Cidade Universitária da UFRRJ estava oferecendo a eles? Como eles estavam habitando aquele espaço? Quais seriam seus direitos enquanto educandos daquela instituição do ensino superior e como se relacionavam com o município o qual estavam inseridos?

Compreender o que é a luta por direito à cidade, de onde surgiu o termo e como poderiam ser provocados a operar com o conceito no reconhecimento da maneira pela qual eles estavam produzindo os espaços e como poderiam ser protagonistas daquele processo em um contexto político, social e cibercultural ao qual estão inseridos.

Nosso objetivo foi apresentar o conceito e contexto do “direito à cidade” para compreender de maneira mais profunda a dinâmica em que o mesmo pode ser negligenciado e/ou deve ser cumprido em razão da produção que os cidadãos admitem. Este foi dividida em duas etapas:

1. Aula expositiva com hipertexto contendo vídeos, textos e imagens com QR code para serem explorados.
2. Roda de conversa sobre a Cidade Universitária da UFRRJ com a elaboração de um hipermapa colaborativo²⁰

Organizamos nosso objetivo e metodologia para esse encontro, previamente disponibilizada no SIGAA, para que os praticantes pudessem navegar pelo material produzido como hipertexto sobre o tema, como disposto na imagem nº24 a seguir.

²⁰Disponível

em:
https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?hl=pt-BR&mid=1zxX_whRLgznygli-XwLjKC8E_OmQyw&ll=-22.7648510855219%2C-43.688215899999996&z=15


Imagem 24 - Objetivo e metodologia da aula 3

O **Objetivo** dessa aula é apresentar o conceito e contexto do "direito à cidade" para compreender e estabelecer crítica e funcionalidade para denunciar e anunciar os contextos em que o direito é negado e como ele pode/deve ser cumprido.

Atividade/Metodologia – Aula expositiva com hipertexto que possibilita interação com textos e vídeos, associado a uma roda de conversa para o compartilhamento de experiências e narrativas da cidade universitária para criar um **hipermapa colaborativo** a partir dos relatos e experiências do coletivo de praticantes. Criados com dois exercícios através do site mentimeter, duas nuvens de palavras, feitas pelos praticantes, orientam o lugares pelos quais os pontos são registrados.



(hipermapa colaborativo)



(Apresentação em hipertexto)

Como exercício, navegar pelos textos, vídeos que apresentam diferentes visões podem gerar comentários e impressões a serem registrados no portfólio individual. Assim como registros de imagens, textos e sons também são fundamentais para a construção do hipermata.

Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Na aula expositiva, criamos um hipertexto como forma de navegar no contexto, com vídeos e textos que trabalham e pensam o conceito de direito à cidade. Utilizamos como base o pensamento de Henri Lefebvre (1991) e discorremos sobre a conceituação e sobre as práticas relacionadas ao direito à cidade. De modo que a construção social do espaço urbano para Lefebvre (1991), de forma crítica e densa, perpassa as transformações urbanísticas pelas quais passaram diversas cidades. Define seu entendimento por vida urbana, que possui como pressuposto os encontros, os confrontos entre as diferenças, incluindo as ideológicas e políticas, dos diferentes modos de viver que coexistem na cidade.

Imagem 25 - Hipertexto sobre direito à cidade



Fonte: Acervo do autor

Para Thiollent (1968, p.68) os eventos de maio de 1968 em Paris, marcados por uma série de protestos, greves e manifestações que tiveram um impacto significativo na sociedade francesa. Alguns dos principais acontecimentos incluíram:

1. Protestos Estudantis: Inicialmente, os protestos começaram com estudantes universitários que se opunham às políticas educacionais e à administração das universidades referente ao fim dos alojamentos mistos para uma divisão de alojamentos masculinos e femininos separados. As manifestações estudantis ganharam força e levaram a confrontos com a polícia.

2. Greves Gerais: Os protestos estudantis logo se transformaram em greves gerais, com a participação de milhões de trabalhadores de diversos setores, incluindo fábricas, transportes e serviços públicos. Esses insatisfeitos com as dificuldades econômicas, desemprego e mudanças significativas na estrutura da cidade que empobreceu com muitos problemas de ordem social, econômica e ambiental. As greves paralisaram a economia francesa e desafiaram o governo do período.

3. Confrontos e Negociações: Os confrontos entre manifestantes e forças de segurança foram frequentes, e as negociações entre o governo, sindicatos e líderes estudantis foram realizadas para tentar resolver a crise.

De acordo com Thiollent (1968, p.68) esses eventos resultaram em mudanças significativas na sociedade francesa, incluindo reformas educacionais, trabalhistas e sociais.

Dentre as reformas educacionais a Reforma Universitária, conhecida como *Reforme Edgar Faure*, foi implementada. Essa reforma modificou o sistema de disciplinas e a organização das universidades, criando universidades pluridisciplinares para favorecer as evoluções científicas que aconteciam nas fronteiras das disciplinas. Também ocorreu a introdução do Sistema de Créditos: Foi introduzido o sistema de UV (unidades de valores), semelhante ao sistema de créditos, permitindo gerenciar um grande leque de disciplinas optativas, o que visava reduzir a contestação estudantil. Isso fez com que o governo criasse novas universidades, como a de Vincennes, nos arredores de Paris, que reuniu parte da nova esquerda intelectual.

As reformas trabalhistas segundo Thiollent (1968, p.67) passaram pela negociação *Tripartite e Acordos de Grenelle*: Após intensas negociações entre o governo, os sindicatos de trabalhadores e os sindicatos de empresários, foram alcançados os Acordos de Grenelle em 27 de maio. Esses acordos resultaram em uma série de vantagens para os trabalhadores, como a elevação do salário mínimo, o reconhecimento das seções sindicais nas empresas, a proteção dos delegados, a liberdade de expressão na empresa, a diminuição da jornada de trabalho, entre outras. Como a implementação de um sistema de participação que incluía a negociação tripartite sobre as questões salariais, com acordos coletivos por setores industriais, e uma participação dos trabalhadores na repartição dos lucros das grandes empresas.

Além disso, os acontecimentos de maio de 1968 tiveram repercussões em todo o mundo, influenciando movimentos sociais e culturais em outras nações. Pois em contexto Lefebvre operava com uma Guerra Fria em curso, onde os EUA atuava com forças armadas no Vietnã enquanto o importante líder pelo fim do *apartheid* estadunidense, Martin Luther King jr. era assassinado, importante figura na luta pelos direitos humanos e pacifista dos direitos humanos e civis. Esse contexto oportunizou Lefebvre a iniciar a escrita sobre "*Le droit à la ville*" (O direito à cidade) e usar os fatos de 1968 em Paris como oportunidade para divulgar suas ideias que ganharam força com o movimento estudantil e também com a greve geral dos trabalhadores.

Para Lefebvre (1991), a cidade possuía um atributo específico, o local do habitat, ou seja, era o local no qual se participava de uma vida social, de uma comunidade, tanto nas aldeias como nas cidades. No entanto, na estrutura da sociedade capitalista e com consolidação do consumo como elemento central dessa sociedade, essa noção de habitat se perde, a cidade é suburbanizada e o proletariado é afastado da cidade, perdendo "o sentido da obra", esfumando em sua consciência

sua capacidade criadora. Priorizando a reprodução de modelos e meios para sustentar um modo de vida urbano com base no consumo. Contudo Lefebvre (1991, p.7) afirma que:

O fenômeno urbano manifesta hoje sua enormidade, desconcertante para a reflexão teórica, para a ação prática e mesmo para a imaginação. Sentido e finalidade da industrialização, a sociedade urbana se forma enquanto se procura. Obriga a reconsiderar a filosofia, a arte e a ciência. A filosofia reencontra o *medium* (meio e mediação) de seus primórdios - a Cidade - numa escala colossal e completamente isolada da natureza. (Lefebvre, 1991 p.7)

O que chama atenção, em relação ao contexto atual, é que naquele momento não havia uma preocupação significativa com os problemas ecológicos e climáticos a nível global, assim como locais que envolvem o aquecimento global, desmatamento, chuva ácida e ilhas de calor. Porque faz questão de marcar que a cidade está “completamente isolada da natureza”. Será que hoje podemos pensar assim? A cidade hoje é, em contexto, aquilo que ela cumpre enquanto acúmulos desiguais de espaços e tempos, frente às conjunturas que se estabelecem nas suas múltiplas dimensões de relação social, econômica, ecológica etc.

Por isso Lefebvre (1991, p.11) marca que a “industrialização caracteriza a sociedade moderna”, depois do que Santos (1996) em uma visão periférica, do sul global, estamos permeados por uma meio técnico-científico-informacional e diz que:

[...] é o meio geográfico do período atual, onde os objetos mais proeminentes são elaborados a partir dos mandamentos da ciência e se servem de uma técnica informacional da qual lhes vem o alto coeficiente de intencionalidade com que servem às diversas modalidades e às diversas etapas da produção. (SANTOS, 1996, p.235)

Atualmente, em uma escala global, os parâmetros que definem uma cidade atual não estariam sob essas características, mas apropriado por elas em acúmulos desiguais de espaço-tempo em uma perspectiva conceitual seriam trabalhadas “cidades inteligentes”, dotadas de tecnologia e conectadas em rede de infraestrutura, comunicação e circulação de bens e serviços ou das “cidades sustentáveis”, termo cunhado pelo relatório da ONU denominado “relatório Bruntland” trouxe a perspectiva de um consumo sustentável e gerou proposições que respaldassem a criação de cidades que seguissem esse princípio. Porém frente às emergências climáticas e ambientais que ampliam a frequência de eventos extremos ao redor do mundo, tenho minhas dúvidas sobre como esses termos podem ser atualizados.

Outras questões de cunho social, econômico que envolvem as estruturas das cidades e seus processos de criação e desenvolvimento mostram que mesmo parecendo desatualizado, os conceitos

e as críticas trazidas por Lefebvre (1991) persistem enquanto problemas urbanos. Das cidade cooptadas pelo capital de maneira que aponta a seguinte tese:

[...] a cidade e a realidade urbana dependem do valor de uso. O valor de troca e a generalização da mercadoria pela industrialização tendem a destruir, ao subordiná-las a si, a cidade e a realidade urbana, refúgios do valor de uso, embriões de uma virtual predominância é de uma revalorização do uso (Lefebvre, 1991 p. 14)

Dessa forma Lefebvre (1991) afirma que a cidade prioriza os espaços como mercadoria e atribui valor ao território, isso se materializa através das reformas urbanas que trazem um novo impacto e modifica as estruturas urbanas, afasta a população mais pobre dos centros e das áreas de maior infraestrutura para as áreas suburbanas.

Imagem 26 - Hipertexto sobre direito à cidade



Fonte: Acervo do autor

A isso, chama gentrificação, como um processo de transformação urbana que ocorre em áreas centrais das cidades, onde a população de baixa renda é expulsa para dar lugar a uma população mais abastada. Esse processo é impulsionado pela especulação imobiliária e pela valorização do espaço urbano, que torna as áreas centrais mais atrativas para investimentos imobiliários.

Porque, segundo Lefebvre (1991, p.23), a democracia urbana que existia na promoção das áreas de encontro e convivência ameaçavam os privilégios das novas classes dominantes e a forma

de destruir isso seria expulsando do centro urbano e por consequência da cidade o proletariado. Exemplifica o processo em três atos:

Primeiro ato - O barão de Hausmann, homem de Estado bonapartista [...] cinicamente como despojo (e não apenas como a arena) das lutas pelo poder, substitui as ruas tortuosas mas vivas por longas avenidas, os bairros sórdidos, mas animados, por bairros aburguesados. Se ele abre *boulevards*, se arranja espaços vazios, não é pela beleza das perspectivas. É para “pentear Paris com metralhadoras” (Benjamin Péret). [...] Essa não era a finalidade, objetivo do “urbanismo” hausmaniano. Os vazios têm um sentido: proclama alto e forte a glória e o poder do Estado que os arranja, a violência que neles pode se desenrolar. [...]

Segundo ato - A finalidade estratégica devia ser atingida por uma manobra muito mais ampla, de resultados ainda mais importantes. Na segunda metade do século, pessoas influentes, isto é, ricas ou poderosas, ou as duas coisas ao mesmo tempo, ora ideólogos (*Le Play*) de concepções muito marcadas pelas religiões (católica ou protestante), ora homens políticos avisados (pertencentes à centro-direita) e que aliá não constituem grupo único e coerente. [...] Concebem o *habitat*. Até então, “habitar” era participar de uma vida social, de uma comunidade, aldeia ou cidade. A vida urbana detinha, entre outras, essa qualidade, esse atributo. [...] os Notáveis isolam-se em função, separam-na do conjunto altamente complexo que era e que continua a ser a Cidade a fim de projetá-la na prática, não sem manifestas e significar assim a sociedade para a qual fornecem uma ideologia e uma prática. [...] O caráter de classe parece tanto mais profundo quanto diversas ações coordenadas, centradas sobre objetivos diversos, convergiram no entanto para um resultado final. [...] deixaram de estender em torno da Cidade a mobilização da riqueza da terra, a entrada do solo e do alojamento, sem restrição para a troca e o valor de troca. Com as implicações especulativas. [...] Com a “suburbanização” principia um processo, que descentraliza a Cidade. Afasta da Cidade, o proletariado acabará de perder o sentido da obra. [...]

Terceiro ato - [...] A crise habitacional, confessada, verificada, transforma-se em catástrofe e corre risco de agravar a situação política ainda instável. As “urgências” transbordam as iniciativas do capitalismo e da empresa privada, a qual aliás não se interessa pela construção, considerada insuficientemente rendosa. O Estado não pode mais se contentar com regulamentar os loteamentos e a construção de conjuntos, com lutar (mal) contra a especulação imobiliária. Através de organismos interpostos, toma a seu cargo a construção de habitações. Começa o período dos “novos conjuntos” e das “novas cidades”.(Lefebvre, 1991 p. 23 -25)

Neste trecho a categorização do *modus operandi* se materializa enquanto prática e segundo Marx completa no célebre livro “dezoito brumário de Louis Bonaparte” do ano de 1852 afirma que “A história repete-se sempre, pelo menos duas vezes”, disse Hegel. Karl Marx acrescentou: “a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.”, nas cidades e áreas urbanas cooptadas pelas especulação, principalmente nas cidades do sul global, que concentram suas infraestruturas nas áreas centrais, temos características que persistem. Isso persiste porque se reproduz enquanto tônica da colonialidade que Santos (2019) afirma:

[...]foi o colonialismo histórico caracterizado pela ocupação territorial por potência estrangeira. Ao contrário do que vulgarmente se pensa, a independência política das colônias europeias não significou o fim do colonialismo, e sim apenas a substituição de um tipo de colonialismo por outros (colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia, etc.) (Santos, 2019 p.27).

Por isso os problemas associados às transformações urbanas que atingiram a Paris de Lefebvre (1991), ainda hoje, nos impactam e repercutem enquanto “miséria urbana”. Como um reflexo das contradições e desigualdades presentes na sociedade capitalista. Para Lefebvre (1991, p.) a miséria urbana não se restringe apenas à classe trabalhadora, mas afeta todas as outras classes sociais não dominantes. Ele destaca que a cidade moderna é o local de intensificação e organização da exploração de toda a sociedade, o que inclui a manifestação da miséria urbana em diferentes estratos sociais. Portanto, para Lefebvre, a miséria urbana é um fenômeno que transcende a esfera econômica e atinge diversas dimensões da vida urbana, refletindo as desigualdades e injustiças inerentes à sociedade capitalista.

Dessa maneira, enquanto hipertrofias dos espaços urbanos ocupados pela lógica especulativa, Lefebvre (1991, p. 117) aponta com certo estranhamento o surgimento nas cartas legislativas ainda incompletas um “direito a natureza” que aponta como “campo e natureza pura” enquanto “lazer comercializados” para que as pessoas possam traficá-los ou trafegar por eles.

Aponta que o capitalismo já preparou os diversos guetos a serem ocupados nos centros urbanos, sem omitir seus diversos ordenamentos, dentre esses aponta que:

[...] para os cientistas e para a ciência um setor severamente concorrencial; nos laboratórios e nas universidades, cientistas e intelectuais se defrontam de maneira puramente competitiva, com um zelo digno de um melhor emprego, para o maior benefício dos Senhores econômico e do político, para a glória e alegria dos moradores do Olimpo. Aliás, essas elites secundárias têm suas residências designadas em cidades científicas, em “campi”, em guetos para intelectuais. A massa, premida por múltiplas coações, aloja-se espontaneamente nas cidades satélites, nos subúrbios programados, nos guetos mais ou menos “residenciais”, tem para si apenas o espaço medido e cuidado; o tempo lhe escapa. Leva sua vida cotidiana adstrita (sem nem mesmo talvez saber disso) às exigências da contração de poderes. (Lefebvre, 1991 p.121)

Diante de tais afirmações, pergunto: “A quem interessa ter o direito à Cidade Universitária?”, se para Lefebvre existia enquanto gueto para os intelectuais subservientes a uma classe aburguesada que controla o capital e o poder nas áreas urbanas. Pensar a Cidade Universitária hoje também é compreender que sua estrutura histórica de herança colonial se perpetua. Contudo, derrubar muros físicos e simbólicos podem contribuir para maior circulação e interação do pensamento científico.

De forma que é necessário pensar na ampliação das políticas públicas de acesso à universidade através da lei de cotas (Lei nº 12.711/2012), que estabelece a reserva de vagas em universidades públicas e institutos federais para estudantes que cursaram todo o ensino médio em

escolas públicas, com percentual mínimo de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas, em proporção à sua presença na população do estado onde está localizada a instituição de ensino. A lei tem como objetivo promover a inclusão social e reduzir as desigualdades no acesso ao ensino superior no Brasil.

Coloca mais estudantes das classes trabalhadoras no ensino superior e necessita da construção de políticas públicas de permanência, para além do acesso, por isso pensar em um “direito à Cidade Universitária” se mostra cada vez mais latente.

Dessa forma Tavolari (2016) aponta que para compreender a evolução do conceito “direito à cidade” indicando que a obra de Lefebvre ainda é fio condutor para as compreensões atuais do tema ao afirmar que:

[...] é preciso começar pelas diferentes leituras de *Le Droit à la ville*, de Henri Lefebvre, publicado em 1968. Adotar esse ponto de partida só faz sentido na medida em que não se trata de um debate encerrado simplesmente em torno de um livro. Já em sua origem, o conceito foi produzido num contexto bastante particular de encontro entre a universidade e as manifestações populares, em que a academia foi às ruas e o protesto ocupou a universidade. Se a gênese é marcada por um duplo registro — uma faceta teórico-conceitual e outra prática-reivindicativa —, essa configuração não foi perdida na atual retomada do conceito. Também por isso não faria sentido dissociar o livro de sua recepção — o interesse está antes nas distintas apropriações. É a partir da relação entre história das ideias e das lutas sociais que essa reconstrução será levada adiante, ainda que o texto de Lefebvre seja o fio condutor. (Tavolari, 2016 p.94)

Aponta ainda que outros autores como Castells e Harvey, tecem críticas e se colocam como continuadores de suas discussões em evolução ao passo que as problemáticas no/com o urbano se apresentam enquanto realidade através dos movimentos sociais de modo que:

[...] ainda que tenham se posicionado como continuadores de algumas das contribuições de Lefebvre, para esses autores o direito à cidade não pareceu ter, de imediato, potencial explicativo ou programático suficiente para ser desenvolvido na chave que articula marxismo e cidade. Enquanto Castells explicitou suas críticas ao conceito já na década de 1970, David Harvey parece ter percebido a força que o termo havia ganhado muito tempo depois. E, hoje, todo autor que se pretenda crítico no campo dos estudos urbanos necessariamente menciona o direito à cidade ou procura dar uma interpretação própria sobre o conceito — o que envolve, portanto, retornar às obras de Lefebvre. Do ponto de vista dessa matriz crítica, o atual interesse despertado pelo direito à cidade é visto como revival de um autor que, apesar de seu lugar de pioneiro, havia sido praticamente esquecido, lido por muito tempo apenas em círculos acadêmicos restritos e pouco influentes. Seria então o caso de se perguntar o que mudou nesse intervalo de mais de trinta anos para que as ideias do livro voltassem a ser debatidas com intensidade tanto na academia quanto na esfera pública. Mas essa forma de ler trata da recepção de *Le Droit à la ville* de um ponto de vista muito específico: o de acadêmicos norte-americanos e europeus que passaram a dar importância ao direito à cidade a contrapelo de movimentos sociais organizados em vários países, que havia muito tinham incluído o termo em seu vocabulário de reivindicações, e de uma academia que não escrevia em língua

inglesa. É, portanto, necessário que a pergunta seja colocada de outra forma. Isso significa olhar para como o conceito foi mobilizado ao longo desses anos, sem, portanto, pressupor um ressurgimento inesperado. (Tavolari, 2016 p.97)

No entanto, ao darmos uma cara “nova”, a partir de novas interpretações aos conceitos sobre “direito à cidade”, estamos falando sempre de novas realidades espaciais para as áreas urbanas, que remontam um processo histórico-espacial e são apropriados sobremaneira por aqueles que experimentam essas novas realidades. Sob outros olhares, a partir das lutas sociais, principalmente nos países do sul global, área de grande desigualdade sociais Tavolari (2016) afirma que:

[...] seu potencial crítico estava mais forte do que nunca, que o termo teria passado a unificar a esquerda e que os olhares deveriam se voltar para os movimentos que ocupavam ruas e praças. A luta pelo direito à cidade passou a ser depositária das expectativas de mudança, das projeções de justiça, democracia e igualdade na cidade. E isso não só por parte dos movimentos sociais, mas também das tentativas de interpretação dos protestos recentes por parte da academia. A perplexidade gerada pelas revoltas de 2013 e pelos movimentos que continuam a se inspirar nesse ideário — se quisermos comparar com protestos anteriores, o modelo mais próximo é justamente o de Maio de 1968 — criou a necessidade de encontrar novas chaves explicativas e um novo vocabulário, do qual o direito à cidade certamente faz parte. No caso da luta por habitação, falar em direito à cidade aponta para uma dimensão coletiva maior que não está inscrita no direito à moradia. Não ter casa não significa apenas não poder permanecer fisicamente na cidade, mas não pertencer a seus laços sociais. Conseguir emprego ou usufruir da maioria dos serviços públicos tornam-se tarefas praticamente impossíveis sem endereço fixo, por exemplo. Com a negação do direito à moradia e do acesso à habitação, o pertencimento à cidade também é negado — e essa dimensão não é só individual, na medida em que determina quem pode fazer parte da cidade (Tavolari, 2016 p. 106)

Tanto não é individual, que se materializa coletivamente através dos movimentos sociais por moradia, por ONGs que auxiliam moradores em situação de rua, instrumentalizam a luta de atingidos por barragens, também permitem que movimentos proletários de luta por acesso ao transporte público e construção de equipamentos e infraestruturas nas áreas periféricas obtenham recursos conceituais e legislativos quando compreendem o que dialoga com o “direito à cidade”.

Por isso o direito à cidade é relevante tanto do ponto de vista social quanto teórico nos dias atuais. Do ponto de vista social, o direito à cidade é uma demanda crescente de movimentos sociais e populares em todo o mundo, que lutam por acesso à cidade, à habitação, ao transporte, à cultura e à participação política. O direito à cidade é visto como uma forma de resistência e de luta contra a exclusão social e a desigualdade urbana. Do ponto de vista teórico, o direito à cidade é um conceito que tem sido amplamente discutido e debatido por acadêmicos em todo o mundo. Tem sido utilizado para repensar a relação entre a cidade e a sociedade, e para questionar as formas

dominantes de planejamento urbano e gestão da cidade. Visto como uma forma de reivindicar o bem comum, e de construir cidades mais inclusivas e democráticas.

No Brasil temos alguns instrumentos que nos auxiliam legalmente a construção de caminhos para o cumprimento dentre eles o Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257/2001) e a Constituição federal (arts. 182 e 183 da Constituição Federal de 1988 – CF/1988) que auxiliam no cumprimento e na luta, enquanto instrumentos legais.

Dessa forma pensar e ser com a cidade demanda múltiplas abordagens, para compreender seus dilemas através das demandas também por uma perspectiva interseccional, anti aporofóbica que pense as estruturas de uma cidade que acolhe, insira e aglutine e permita os encontros. Para isso destacamos a fala da escritora, feminista, formada em arquitetura e urbanismo Joyce Berth afim de provocar os praticantes a pensar cidades outras. A partir de outras perspectivas, de forma a criar novas concepções sobre a formação da cidade e também pensar na Cidade Universitária que eles querem.

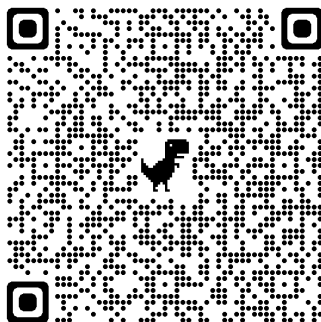
Imagem 27 - Hipertexto sobre direito à cidade



Fonte: Acervo do autor

Este material que ficou disponível no SIGAA para os praticantes da pesquisa também está disponível nesta dissertação como forma de interagir e conhecer mais o que criamos com os praticantes.

QR code 11 - Hipertexto sobre direito à cidade



Fonte: acervo do autor

Após a explanação e interação com o material hipertextual, fizemos uma roda de conversa, com os praticantes que foram apresentados a uma interface do Google My Maps onde estava disposta a área da Cidade Universitária da UFFRJ. Assim, foram convidados a formar grupos, refletir sobre os espaços da universidade, os quais haviam problemas, ou então serviços que poderiam oportunizar acesso a toda comunidade. Então pedi que escolhessem áreas a partir de pontos marcados após a realização da construção de uma “nuvem” de palavras, apresentada anteriormente no texto (Figuras nº 9 e 10), e caminhos que foram registrados no mapa.

A seguir, mediamos as conversas sobre as palavras que surgiram nas nuvens de palavras e então passaram a falar sobre os problemas e serviços que existiam na Cidade Universitária. Passamos então a cartografar com os praticantes, de modo que compreendemos este conceito a partir de Kastrup (2007) ao apontar que:

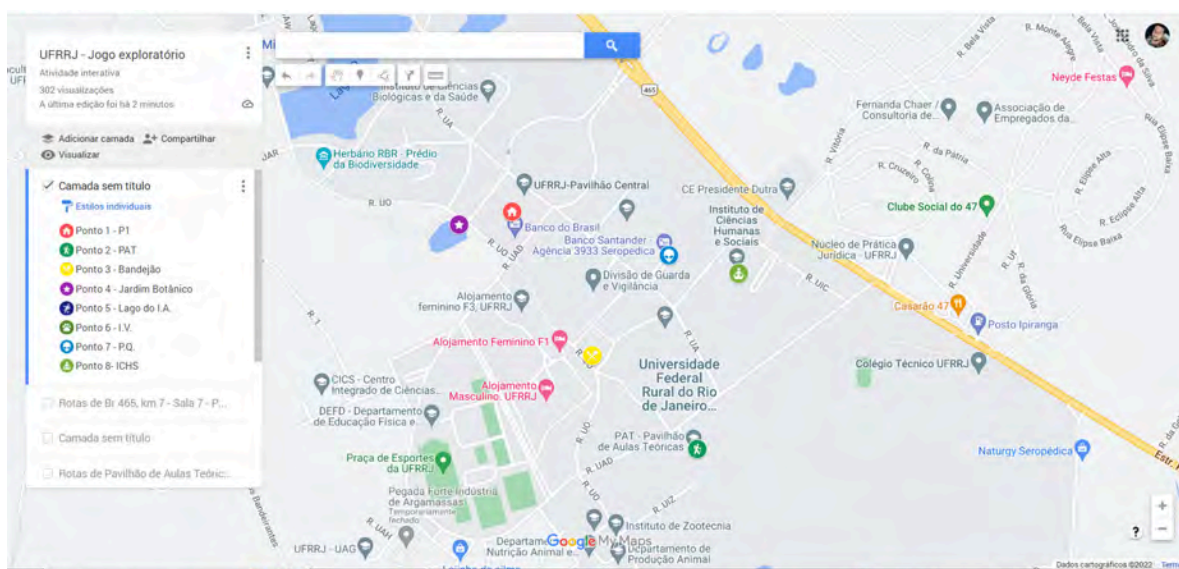
A cartografia é um método formulado por G. Deleuze e F. Guattari (1995) que visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção. De saída, a ideia de desenvolver o método cartográfico para utilização em pesquisas de campo no estudo da subjetividade se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim. A cartografia é sempre um método ad hoc. Todavia, sua construção caso a caso não impede que se procure estabelecer algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência do cartógrafo. (Kastrup, 2007 p.15)

Por isso, o exercício coletivo com os praticantes através do Google My Maps tem como objetivo acompanhar o processo e construir as subjetividades a partir das suas experiências e interação síncrona e assíncrona no/com o dispositivo. Dessa maneira, construir ambiências formativas através de interfaces que permitam produzir narrativas e experiências na/com a Cidade Universitária da UFFRJ.

Apresentamos o Google my maps, interface que permite a criação de mapas colaborativos, um breve tutorial para marcar os pontos, os caminhos e inserir dados. De maneira que precisamos trazer Seemann (2001, p.62) para advertir que “mapas são representações da realidade, mas não são a própria realidade!” Por isso, em diálogo com os praticantes percebemos muitas experiências com os espaços e também ausências de experiências com os espaços, a depender do período e se havia estado mais ou menos tempo na universidade até a pandemia de COVID-19.

Então, alguns narram a respeito de como os praticantes atribuem novos usos para aqueles espaços, lícitos ou ilícitos e também as dificuldades que encontram para circular, se alimentar e acessar os espaços da Cidade Universitária. Dentre as escolhas, algumas histórias impublicáveis e outras cômicas divertiram e aumentaram o engajamento dos praticantes com a atividade, ao passo que começaram a contar histórias interrompendo uns aos outros, até que intervíssemos para organizar o processo. Também ocorreram embates de argumentos quanto aos pontos que elegemos para o nosso processo, histórias com o surgimento de animais, acidentes e até mesmo imagens e vídeos foram mostrados para convencer que era mais atrativo um ponto do que o outro.

Imagem 28 - Construção do hipermapa



Fonte: Adaptado Google my Maps

Contudo, marcamos os pontos referenciais escolhidos pelos praticantes de acordo com serviços e problemas, destacados por eles. Do 1 (um) até o 8 (oito) foram elencados o P1 - Prédio principal da UFRRJ, onde se estabelece a reitoria e os principais serviços da universidade desde secretária, banco e correios, o nosso segundo ponto é o PAT (Pavilhão de Aulas Teóricas) onde

existem muitas salas de aulas e segundo os relatos dos praticantes, problemas estruturais graves. O terceiro ponto é o Bandejão, onde os educandos da UFRJ acessam alguns serviços de assistência estudantil. Nosso quarto ponto é o Jardim Botânico, espaço de lazer e cultura na UFRJ. O quinto ponto é o Lago do I.A, espaço que também é acessado pela comunidade aos finais de semana. Nosso sexto ponto é o Instituto de Veterinária, espaço que oferece serviços à comunidade. O sétimo é o “esqueleto” do prédio de Química, área interditada que remonta histórias diversas e o oitavo ponto é o Instituto de Ciências Humanas e Sociais.

Após inserirmos as informações criamos rotas que podem ser acessadas através do código QR code nº12, disponível. Os debates giraram em torno das problemáticas estruturais, fruto da precarização dos espaços, acesso, falta de divulgação e principalmente risco para a segurança e saúde dos praticantes.

Alguns praticantes falaram acerca da grande quantidade de carrapatos que encontram quando precisam passar em área cujos cuidados com a vegetação não estão em dia, falaram também da presença de capivaras, cobras e jacarés. Como é interessante e arriscado a convivência com eles nas áreas da Cidade Universitária.

Também foram feitas alertas a respeito do trânsito entre as áreas, devido a baixa frequência que a segurança circula pelas mesmas, o medo e o alerta para violência que pode partir de membros da própria comunidade, mas também de pessoas que circulam por lá e são da comunidade externa. O tempo inteiro percebemos que alguns praticantes traziam informações que complementam o que outros praticantes atribuíam e passaram a descobrir os espaços, seus usos e nuances. Estava efervescente o cenário, com múltiplas possibilidades e também expectativas que foram criando narrativas e preparando os encontros seguintes.

Quando pensamos em coletivos Kastrup e Passos (2013) nos auxiliam a compreender que essas narrativas não surgem de praticantes homogêneos, com discursos e visões generalistas de um discurso único, mas que é importante:

A dimensão de coletivo extrapola as fronteiras preestabelecidas na divisão das disciplinas (o que é desse saber e não de outro) e dos participantes da pesquisa (esse é pesquisador, aquele é pesquisado; esse é cego, aquele é vidente; esse é usuário, aquele é trabalhador do SUS; esse é aluno, aquele é professor), funcionando como zona de indiscernibilidade que não pertence exclusivamente a nenhum dos domínios específicos ou grupos de interesse implicados na pesquisa, mas diz respeito à complexidade da realidade investigada. A pesquisa cartográfica faz aparecer o coletivo, que remete ao plano ontológico, enquanto experiência do comum e, dessa maneira, é sempre uma pesquisa-intervenção com direção participativa e inclusiva, pois potencializa saberes até então excluídos, garante a legitimidade e a importância da perspectiva do objeto e seu poder de recalcitrância. O plano comum que se traça

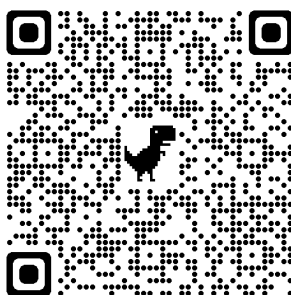
na pesquisa cartográfica não pode, de modo algum, ser entendido como homogeneidade ou abrandamento das diferenças entre os participantes da investigação (sujeitos e coisas). Como pensar, então, o comum na diferença? Como pensar o plano comum do heterogêneo? (Kastrup e Passos, 2013 p.266)

Por isso, as visões tão plurais precisaram de mediação para decidirmos com método a escolha pelos pontos a serem visitados e produzidos enquanto ambiência formativa. Esta interface colaborativa se tornou base para criação e interação das ambiências formativas com jogos de escape room, de modo que um mapa interativo e exploratório possibilitou a comunicação dos praticantes na construção de objetivos e narrativas que apresentassem informações importantes sobre uso e até mesmo entretenimento para conhecer melhor aqueles espaços da universidade.

No encerramento deste encontro tecemos provocações acerca dos rastros nos portfólios e fóruns, porque alguns ainda não haviam contribuído e não conseguiram entender a dinâmica processual que se estabelecia. Pude orientar aqueles que estavam com dúvidas, sobre como registrar seus rastros e dessa forma passamos a ter mais rastros em nossos portfólios.

Sugerimos então uma atividade em grupo para a criação de narrativas, uma produção textual narrativa que apresentasse aqueles pontos positivos e negativos de forma lúdica. A elaboração de um jogo exploratório com “escape room digital” a partir das informações produzidas naquele encontro. Para isso, apontamos e apresentamos o que havia sido pensado para as próximas aulas. Um caminhar pela universidade com registros dos locais, pensando isso a partir da narrativa que o grupo havia criado. Algo que gerou inquietação, seja por dúvidas geradas, seja pela empolgação dos praticantes implicados com a produção daquele microdispositivo.

QR code 12 - Acesso ao hipermapa



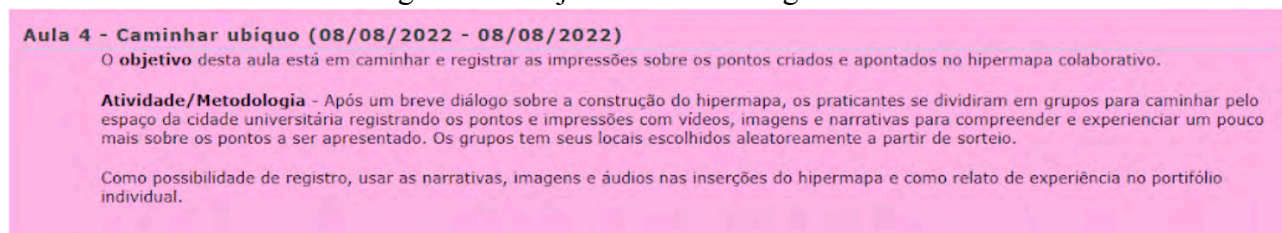
Fonte: https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1zxX_whRLgznygli-_XwLjKC8E_OmQyw&ll=-22.76485108552189%2C-43.688215899999996&z=13

4.5 Aula 4 - Um caminhar pela Cidade Universitária: produzindo narrativas com os espaços

Caminhar com dispositivos que nos permitem registrar online imagens, sons e movimentos nos oportunizam carregar conosco parte daquilo que nos marcou, nem sempre com o olhar da memória, daquilo que vem carregado de afeto, mas com o olhar de um registro no tempo-espaço, capaz de produzir narrativas diversas a partir dos símbolos e signos que carrega consigo.

Por isso, quando mobilizamos os grupos para essa empreitada nos certificamos de que ao menos um integrante possuía um smartphone para realizar tais registros, mas encontramos outras dificuldades de ordem climática que impedia os praticantes de sair caminhando por aí até seus pontos. Estava garoando no dia, por isso improvisamos, pedi aos colegas do GPDOC, que estavam com seus veículos, uma ajuda com caronas. Dessa forma fomos acompanhando os praticantes até os locais de carro.

Imagem 29 - Objetivo e metodologia da aula 4



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Partimos para nosso caminhar ubíquo. Onde os grupos de praticantes, divididos por pontos destacados, foram reconhecer suas áreas e registrar os problemas e serviços a partir das rotas criadas nos mapas.

Dessa forma dividimos em dois momentos:

1º) Saída a campo para reconhecer o ponto e o caminho traçado no hipermapa produzindo registros.

Aqui estão alguns dos registros dos praticantes em campo, observando suas áreas e dialogando entre eles sobre quais seriam as possibilidades de ação a partir do seu lócus.

Fotografia 18 - Praticantes no Prédio desocupado de Química (P.Q.) e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 19 - Praticantes no Prédio desocupado de Química (P.Q.) e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 20 - Praticantes no Prédio desocupado de Química (P.Q.) e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 21 - Praticantes no Jardim Botânico e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 22 - Praticantes no Jardim Botânico e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 23 - Praticantes no Jardim Botânico e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 24 - Praticantes no P1 e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 25 - Praticantes no P1 e seus registros



Fonte: Acervo do autor

Fotografia 26 - Praticantes no P1 e seus registros



Fonte: Acervo do autor

QR code 13 - Outras imagens dos grupos em campo



Fonte: Produzido pelo autor

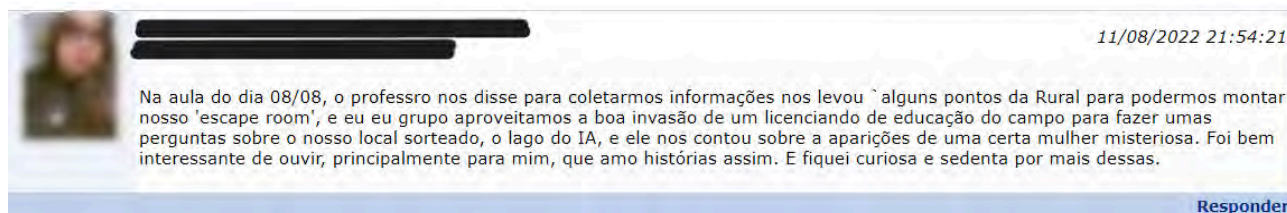
Acompanhar os praticantes nessa visita aos pontos escolhidos no hipermapa me permitiu perceber o quanto eles estavam curiosos sobre o que encontrariam, alguns demonstraram estranhamento, outros imaginaram possibilidades para os lugares e outros ficaram surpresos pela riqueza de informações que encontraram. Caminhar com os praticantes também me permitiu conhecer esses lugares e ter minhas próprias impressões, enquanto estudante vinculado a instituição. Observei que muitos dos deslocamentos variam entre a pé, de bicicleta, no fantasma (ônibus que circula no campus, carinhosamente apelidado) e alguns de carro.

As distâncias imprimem complexidade no deslocamento entre os prédios do “campus” e apontam dificuldades no acesso a serviços de alimentação, xerox de textos, aulas de disciplinas em

diferentes institutos, salas sem estrutura de conforto térmico, animais pelo caminho e muita vegetação.

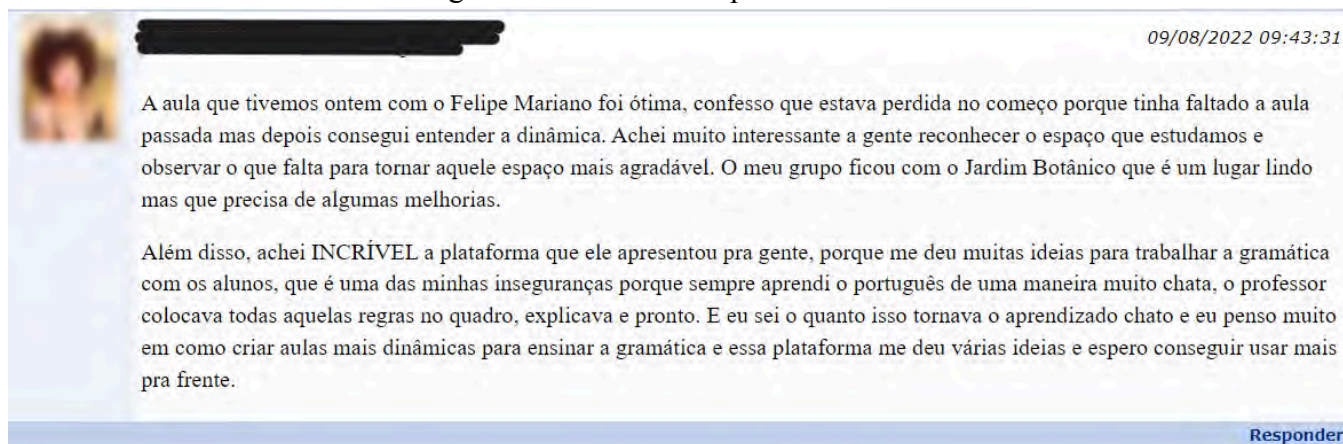
Alguns praticantes relataram dificuldades para adquirir informações em alguns pontos, em outros o trânsito e os registros foram facilitados, dessa maneira os rastros assíncrono também surgiram com a experiência do caminhar.

Imagem 30 - Portfólio da praticante JS



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

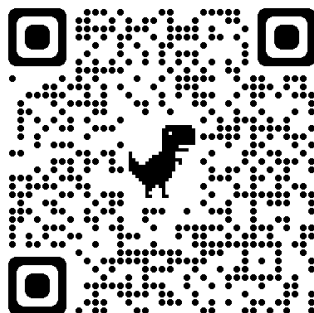
Imagem 31 - Portfólio da praticante JF



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

2º) Retorno para a sala de aula, organização coletiva dos registros e produção de narrativas.

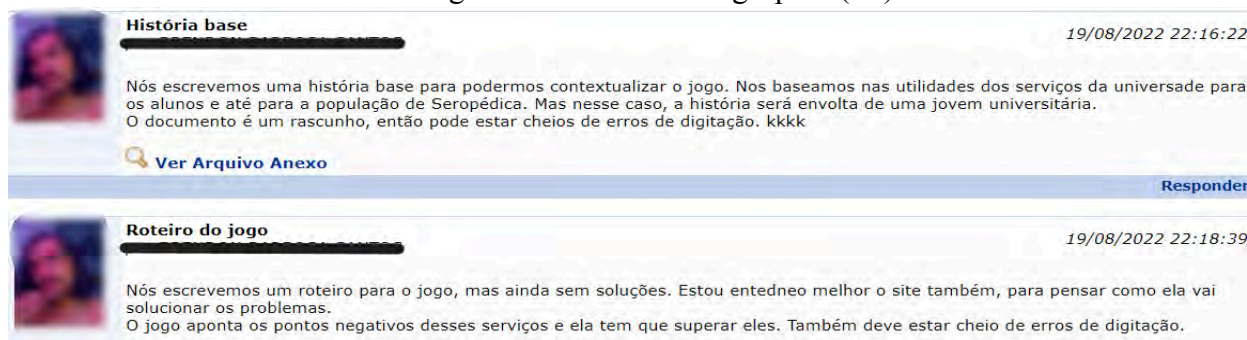
QR code 14 - Produzindo narrativas



Fonte: Produzido pelo autor


Os praticantes reuniram seus registros e ideias, com seus grupos começaram a conversar sobre que tipo de roteiro iriam elaborar para a produção da narrativa do escape room digital. Algumas dúvidas pontuais foram surgindo, sobre os limites que as histórias poderiam alcançar, verídicas ou não? Cômicas ou amedrontadoras? Dessa forma o registro foi ampliado para nosso momento assíncrono.

Imagem 32 - Portfólio do grupo 1 (P1)



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Imagem 33 - Portfólio do grupo 2 (PAT)



Re: Portfólio do Ponto 2

14/09/2022 13:21:44

ROTEIRO PONTO 2 (PAVILHÃO DE AULAS TEÓRICAS -PAT)

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro irá realizar um evento internacional e irá receber vários grupos de pesquisa para apresentação de palestras. Algumas palestras principais serão oferecidas no PAT, durante 4 dias consecutivos.

Logo no primeiro dia, ao chegar lá, o pesquisador John teve um problema para entrar, pois faltava algo na calçada. John como cadeirante sente diariamente a falta de...(acessibilidade)

A hora foi passando, a noite foi chegando, Mary, a única do grupo que resolveu ficar para as palestras noturnas precisou ir embora sozinha. Infelizmente, a Universidade estava com problemas de...(iluminação)

No outro dia, após o almoço, o grupo de pesquisadores quis cortar caminho entre bandeirão e o PAT, passando por um atalho, onde há um pântano. Todos conversavam espontaneamente, até que um deles viu um... (jacaré)


Depois do susto, o grupo resolveu se reunir na sala de estudos do PAT para apaziguar um pouco as emoções. Chegando lá, eles queriam se conectar à internet, mas não havia... (conexão)

Depois da tentativa falha de mergulharem no mundo cibernético, os colegas de estudos optaram por ocupar os espaços externos e paisagístico do PAT, mas o que encontraram foram apenas alguns canteiros utilizados como assento pelos universitários. O PAT, mais uma vez os decepcionara com a falta de uma praça com...(bancos)

Responder

Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Imagem 34 - Portfólio do grupo 5 (Lago do I.A.)



Re: Portfólio do Ponto 5

21/08/2022 10:18:22

Introdução: Point das capivaras Conhecido como Lago do IA, o lago Açú, recuperado em 2007, é referência em seu pôr do sol e famoso por seu mascote. Mas o que ninguém imagina é o perigo que rodeia esse lugar tão lindo. Será que você é capaz de escapar desse tal perigo?! Informação 1: Questão de saúde pública, a infestação de capivaras cria alarde e preocupação por serem portadores do vírus causador da febre maculosa. Uma vez picada pelo carrapato - estrela, portador da bactéria causadora da doença, a pessoa corre sérios riscos de contrair a mesma. Informação 2: As capicaras não são naturalmente moradoras do campus . As mesmas foram trazidas pelo Instituto de Zootecnia, para criação e consumo de sua carne, porém, o projeto foi abandonado sem maiores explicações. Informação 3: Segundo o Memorando nº 71/2014, de 19 de maio de 2014, medidas preventivas foram cobradas à Rural, pelo DESP (Departamento de Epidemiologia e Saúde Pública). Medidas essas que envolviam desde panfletos informáticos à placas avisando do perigo. Informação 4: Outras duas universidades acolhedoras desse roedor quase simpático, já notificaram casos dessa tal doença. São elas a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade de São Paulo (USP). Sendo na cidade dessa última citada, notificadas quatro mortes por essa tal doença.

Responder

Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

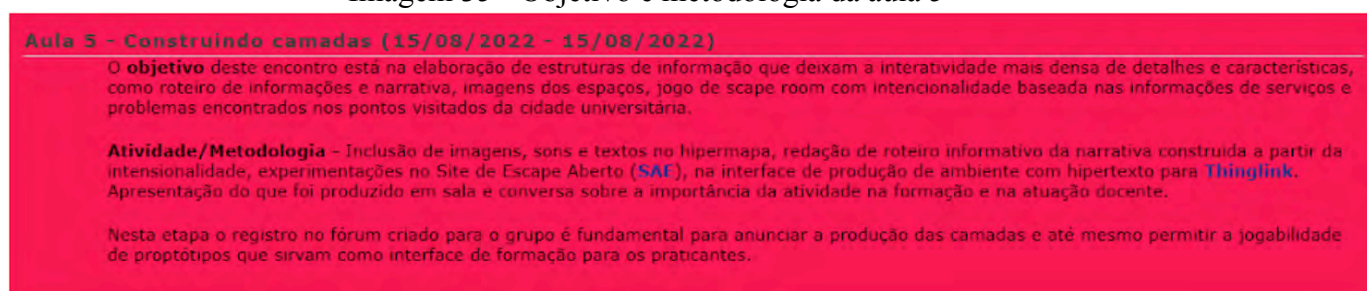
No retorno, os grupos se reuniram para construir a narrativa da atividade, planejar e construir o “escape” com base nos relatos e fatos que encontraram na visita ao campo. Surgiram roteiros criativos que nos prepararam para a próxima etapa do nosso processo. Estes, registrados nos portfólios dos grupos no SIGAA, narrativas originais com base naquilo que viram e registraram em sua caminhada e visita aos pontos estabelecidos.

Com seus registros e suas ideias em prática mobilizando sua criatividade e autoria na construção viabilizamos a construção do que chamamos de camadas para a produção do escape room digital com uso do SAE.

4.6 Aula 5 - Indignação ética, emergências e a oficina de escape room

Na aula 5, último momento síncrono do nosso dispositivo preparamos uma oficina para ensinar os praticantes a construir o escape room digital e inserir as informações no hipermapa, solicitamos previamente que ao menos um integrante do grupo levasse um tablet, também conseguimos dois outros sobressalentes caso não houvesse oferta de acesso para todos sistematizamos nossos objetivos e metodologias.

Imagem 35 - Objetivo e metodologia da aula 5



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Contudo fomos surpreendidos por um canal de comunicação que criamos através da interface do instagram, para realizar alguns registros e também ter um canal aberto com os praticantes. Algo que seria informal e tinha caráter, apenas, prático.

Contudo o dia estava muito bonito e então tirei uma foto no terceiro andar do P1 e coloquei uma caixa de perguntas: “Um dia muito bom para?” Fui surpreendido pela seguinte mensagem de uma das praticantes: “Falar sobre o motivo do ato antirracista que haverá hoje no P1.” Ao visualizar, de pronto fui perguntar ao praticante o que havia ocorrido? Quando fui informado que um estudante da universidade havia proferido falas racistas em sua rede social relacionada aos alunos da escola em que o mesmo estava realizando um estágio. Este que é uma etapa de formação para qualquer graduando que esteja fazendo uma licenciatura.

Isso despertou a indignação nos coletivos de diversos cursos e também no coletivo de alunos negros organizados na universidade, amplamente divulgado pelo Diretório acadêmico do próprio curso ao qual o graduando faz parte. Registrado através das redes sociais e expresso na imagem nº31. Comuniquei aos demais responsáveis pela aula para que pudessemos presenciar este fato e perfilar aos demais nessa luta antirracista.

Contudo, mesmo indignado com os fatos, o olhar de pesquisador não me permitiu isenção, porque se estamos mergulhando com os sentidos e aquele fato expressava a luta por direito à Cidade Universitária, como podemos nos ausentar? Ou agir de forma *blasé* frente a realidade.

Comunicamos aos demais praticantes que estaríamos no ato com eles e após, nos reunimos para nossa oficina. Ao chegarmos no local do ato, na hora combinada percebemos que ali se materializou parte fundante do que constituímos enquanto dispositivo. Movimento interseccional mediado pelo digital em rede, construído para a garantia de direitos a partir de uma indignação ética na Cidade Universitária da UFRRJ.

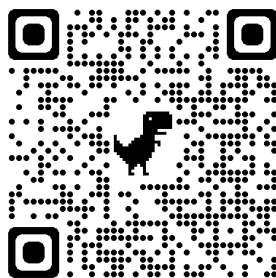
Imagem 36 - Convocação ao ato antirracista no P1



Fonte: Acervo do autor

Em tempo, passamos a cartografar também aquela subjetividade constituída como manifesto. Concentração de estudantes, alguns praticantes se aproximam e passam a dialogar a respeito da situação: “Querem cobrar a expulsão do estudante da universidade, eu acho justo! Afinal como é que vai ser professor assim?” Algumas palavras de ordem, então puxei meu celular e comecei a transmitir ao vivo aquele momento. Outros praticantes que estavam a caminho comentaram que estavam chegando pra somar, outros seguidores nas redes sociais tentando entender o que estava ocorrendo.

QR code 15 - Emergências do campo



Fonte: Produzido pelo autor

Participamos do ato e registramos o momento, disponível no QR code nº14 os momentos que seguiram da manifestação até a oficina. Antes de iniciarmos a oficina, tivemos um bate papo com os praticantes a respeito do ato e das questões a serem pensadas, na universidade como um lugar de formação e na construção do diálogo para a construção de medidas anti racistas.

Pensar e ser com o dispositivo e com os praticantes, mediante as emergências me fez perceber que o movimento surge de um princípio formativo como a indignação ética, contudo forma e se forma também exige uma postura comedida em determinados momentos para que possamos mergulhar com os sentido, mas discernir para onde a correnteza pode nos arrastar. Então mudar as direções ou aproveitar aquilo que se estabelece como parte da construção daquilo que temos como prática.

Por isso, no nosso último momento do dispositivo, realizamos uma oficina para construir o que chamamos de camadas do jogo, materializada pelos registros em fotografias e narrativa, a partir dos registros e informações gerados. Essas camadas são informações superpostas em uma interface que auxilia na interação e amplia a experiência e interação com a ambiência emulada.

Construída a partir de uma intencionalidade pedagógica, as camadas podem ser compostas de muitas maneiras, a fim de caminhar virtualmente com aquele que acessa. Como imagens, vídeos, textos, estruturas pensadas para otimizar a experiência daqueles que acessarem o jogo.

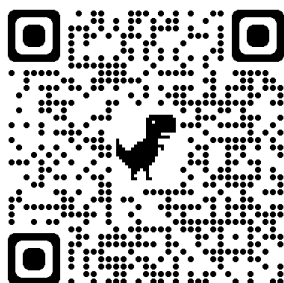
Para a construção delas utilizamos algumas interfaces recomendadas pela Prof^a. Dr^a. Paula Carolei na oficina ofertada no IV-eDOC. A primeira interface é o site Thinglink, que oferece um suporte gratuito, porém limitado, pouco acessível para os praticantes que não compreendem a língua inglesa. Mas apesar de ser burocrático, no acesso, quando não se tem mais alternativas, cumpriu bem seu papel.

Oportunizou os praticantes a construírem ambiências emuladas com imagens registradas a partir do caminhar pela Cidade Universitária. Passou a ser a opção mais viável e que precisa ser orientada como tutorial.

Nesse ponto os praticantes apresentaram dificuldades, próprias da interface, observaram o exemplo construído e fizeram o passo a passo. Até conseguir organizar sua própria criação. Organizando suas camadas com base nas informações produzidas por eles em campo. Registros, roteiros de produção, organização e os resultados podem ser conferidos na interação com o hipermapa. A maioria dos links não ficou disponível por muito tempo, pois o acesso ao Thinglink expira e as imagens ficam inacessíveis.

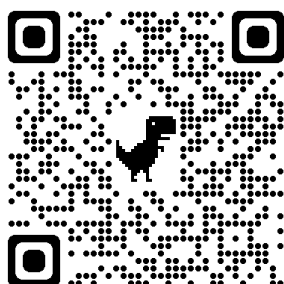
Esse é um problema no percurso que ainda não conseguimos solucionar e dificulta a continuidade daquilo que foi produzido. Após o término da oficina muitos trabalhos não haviam sido concluídos, já que demanda tempo para que possamos finalizar e experimentar os jogos. Então decidimos que esses registros deveriam ser disponibilizados no SIGAA e os demais teriam o compromisso de jogar os jogos dos outros grupos.

QR code 16 - Vídeo do jogo Med Vet (grupo 6)



Fonte: Acervo do autor

QR code 17 - Vídeo do jogo Jardim Botânico (grupo 4)



Fonte: Acervo do autor

QR code 18 - Jogo do lago do I.A. (Grupo 5)



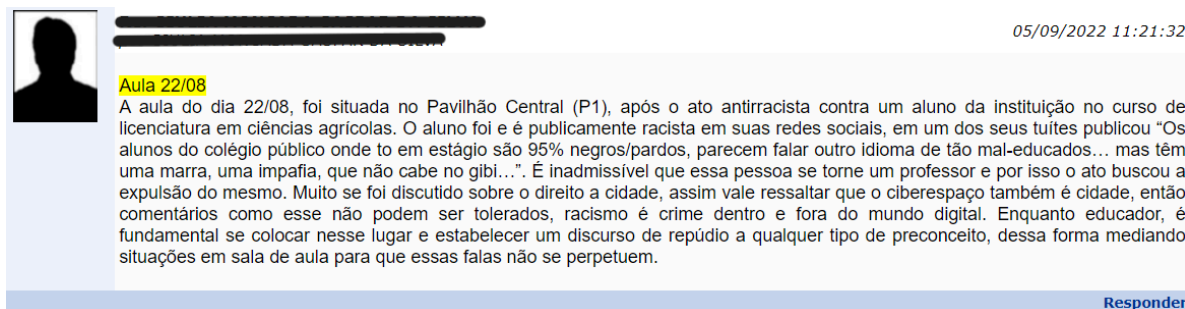
Fonte: Acervo do autor

Pois os mesmos disponibilizaram os links de suas atividades nele como forma de orientar a respeito das discussões que construímos e das narrativas produzidas para melhorar a relação de acesso da comunidade interna e externa da Cidade Universitária da UFRRJ com seus espaços e serviços.

Deixo um parêntese para salientar uma estratégia que um dos grupos adotou, ao invés de utilizar o Thinglink, utilizou o Google Forms como base para receber os textos e imagens para sua ambiência formativa. Como pode ser experimentado através do QR code nº17, mudanças simples que viabilizaram a reprodução mais duradoura para a utilização do jogo. Mesmo que este não apresente uma estética que traga uma experiência de caminhar com/pelo espaço da Cidade Universitária. Oferece uma experiência simples e informativa, dado o contexto da criação de ambiências formativas.

A visualização do processo de transformação da interação é fundamental e para isso teremos como exemplo o praticante “GM” Imagem nº32, que relata em seu portfólio a respeito de sua experiência.

Imagem 37 - Portfólio individual do praticante GM



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Perceber que em seus rastros os praticantes têm salientado a importância do processo construído e cartografado até aqui buscando produzir sentidos com a relação cidade-ciberespaço é intrigante. Mediante as práticas que cocriamos, experienciar as emergências e entender que o processo viabilizou registro que implicam os praticantes aquilo propomos como objetivo se torna revelador. O estabelecimento dos princípios formativos em todas as etapas de uma “ComVivência Pedagógica” apropriada através de uma ciberpesquisa-formação estruturada com/na Cidade Universitária da UFRRJ.

5 BAGAGENS, ATUALIZAÇÕES E DESCOBERTAS PARA CONTINUAR CAMINHANDO

A implicação de um sujeito com/na pesquisa está diretamente ligada às experiências formativas que foram constituídas em toda sua história de vida e formação, não podia ser diferente nesta. Reconhecer que está intimamente ligado com um tema que te afeta de maneira tangível e intangível, faz parte também da sua própria ressignificação enquanto sujeito, antes do profissional, antes da referência hierarquizada na família ou no ciclo de amigos. É algo que se constitui nos acúmulos, às vezes molda, quebra, impacta, (des)(re)constrói, faz com que estejamos completamente nus diante de toda a ignorância que imaginamos não possuir, mas que se revela contundente quando nos desafiamos a construir novas formas de fazer/pensar.

Se Macedo (2020) nos alerta a respeito da sobreimplicação no ato de pesquisar, confesso que pensei que seria mais fácil. Não estar sobreimplicado, enviesado pelas minhas experiências de vida e formação. Pois as camadas que produzimos estão completamente encharcadas da nossa formação, entendendo-se, enquanto praticante da pesquisa para então assumir o papel dialético de pesquisador e pesquisado. Isso nos proporciona enfrentar tudo aquilo que pensávamos ser superado. Dos medos que nos deixam incautos, tropeçando na hermenêutica e na reflexão até mesmo das certezas que se tornam muros e atrasam o processo porque não conseguimos perceber outros caminhos.

Construir e analisar esse dispositivo bricolando métodos, espaços-tempo e formação me permitiu olhar com mais carinho para quem eu sou como pessoa, como profissional, como filho, irmão, marido, amigo. No entanto, pude alcançar mais que isso a partir dos encontros e conexões que estabeleci com a minha orientadora, com meus colegas do GPDOC, meus professores nas disciplinas e fora delas, ainda mais, com os praticantes da pesquisa. Fui de encontro a realidade, contada por aquelas perspectivas que fizeram conosco esse processo, de maneira que quando pensei que podia ensinar; aprendi muito mais com eles, vi emergir das práticas que cocriamos os dados da nossa pesquisa e aqui chamamos de noções subsunçoras. Santos e Okada (2004) elucidam que

Os conceitos subsunçores são amplamente potencializados quando o pesquisador procura de forma estratégica a interface entre os saberes tácitos e os explícitos, ou seja: procurar externalizar os conceitos das suas redes neurais para sua expressão fora da mente. Este processo pode se dar na produção de um texto, uma obra de arte ou científica, enfim em várias linguagens e formas de expressão. Contudo, os estudos da cartografia cognitiva vêm demonstrando que quanto mais conseguirmos nos expressar com formas que se aproximam das nossas estruturas cognitivas, mais visível torna-se o processo de construção do conhecimento e neste sentido, mais e melhores formas de ressignificar a aprendizagem e as noções subsunçoras. (Santos e Okada, 2004 n.p.)

Por isso, percebo que desde a minha entrada nesta formação os desenhos nos quadros já davam pistas daquilo que produzimos. Por isso, agradeço à minha orientadora por ter enxergado isso naquele momento de tantos dilemas. Operar com aquelas noções, desenhar conceitualmente, cartografar os processos e comunicar de forma fácil e ágil era algo que havia materializado na minha prática, mas que precisava aprofundar teórico-metodologicamente. A ampliação de repertórios nas disciplinas do mestrado e o encontro com textos, palestras, eventos como o IV e-DOC e as reuniões do GPDOC viabilizaram perceber que não havia interatividade, no processo que havia estabelecido, assim como outras ausências nas práticas e na reflexão.

Pensar e ser com/no espaço traduz muito daquilo que construí na graduação e licenciatura em Geografia, ensinar a ler e interpretar o espaço não significa que iremos adjudicar o conhecimento. Mas que precisamos mediar as relações que viabilizem ambiências para a formação desses sujeitos a partir daquela intencionalidade pedagógica. Constituir atos de currículo que oportunizem as práticas com, e não balizem inferindo que basta reproduzir as práticas que os objetivos serão alcançados.

A intencionalidade pedagógica que implica a minha pesquisa, também me atravessava enquanto sujeito, experimentado nas relações centro-periferia, no formar e se formar com os encontros, etnométodos traduzidos nas práticas do ser cidadão e do ser profissional. Na escrita que imprime as reflexões, traduz também aquilo que é único, sua autoria e perspectiva de como as coisas se materializam na sua forma de ser/pensar. Dessa maneira, Santos e Okada (2004) apontam que:

A autoria do pesquisador se constitui no diálogo sistematizado no formato dissertativo, produto de final aberto, entre a teoria e a prática da empiria. A realidade da pesquisa bem como seu processo e resultado é um retrato da subjetividade do pesquisador e a interpretação objetiva do diálogo do mesmo com a teoria e a empiria. Para Macedo: À medida que a leitura interpretativa dos “dados” se dá – às vezes por várias oportunidades – aparecem significados e acontecimentos, recorrências, índices representativos de fatos observados, contradições profundas, relações estruturadas, ambigüidades marcantes. (MACEDO, 2000, p.204 *apud* Santos e Okada, 2004 n.p.)

Por isso, é possível observar a evolução desse processo nas práticas que desenvolvidas, na escrita que praticamos, nas formas que driblamos as dificuldades que surgiram na/com a pesquisa e fora dela. Um mundo açoitado pelas desigualdades, pela pandemia de COVID-19 e também pelas emergências climáticas, condições em múltiplas escalas que sugerem grande complexidade e

desafios para aqueles que insistem em lutar pela/com a educação. Traduzido em um lugar de fala do proletariado, alçando e alcançando formas outras de perceber/atuar e viabilizar maneiras de transformar as relações de implicação dos sujeitos com a sociedade mediada pela educação.

Por isso, selecionamos algumas noções, dentre as muitas que emergiram do campo, que fomos capazes de sistematizar neste exercício. Sobremaneira recortamos para conseguir organizar nossos achados. Este pensado como atualização daquilo que trouxemos enquanto “bagagem” e foram atualizados. Para compreender de forma mais experimentada, Santos e Okada (2004) nos ajuda a explicar quando aponta para a reflexão de Macedo (2000) que diz:

Numa realidade de pesquisa acadêmica as noções subsunçoras são sempre atualizadas quando o pesquisador acessa uma nova informação seja pelo contato teórico e/ou empírico. O estabelecimento consciente e criativo das noções subsunçoras exige do pesquisador a mobilização de competências teórico-analíticas e hermenêuticas, implicando operações cognitivas como: distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso destes elementos; codificação dos elementos examinados; reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto; produção de uma meta-análise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado; estabelecimento de relações e/ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos; (MACEDO, 2000, p.204 *apud* Santos e Okada, 2004 n.p.).

5.1 Da prática do quadro ao quadro da prática: cartografando sentidos

Produzir mapas mentais com o quadro em sala de aula parecia ser algo que viabilizasse a reflexão dos temas apresentados na educação básica em geografia. Afinal, como acessá-los e visualizar minuciosamente todos fenômenos físicos, sociais e políticos ao redor do mundo em 50 minutos dentro de uma sala de aula?

Exemplificar e desenhar, mapas, bacias hidrográficas, personagens e outros que marcassem imageticamente os conceitos e processos a serem trabalhados agrada visualmente e assim me posicionou sobreimplicado quanto a prática. O que me fez insistir no processo, contudo a pandemia veio e nos trouxe o Ensino Remoto Emergencial (ERE), o que impactou inicialmente, mas que foi logo adaptado para o digital como reprodução daquilo que fazia em sala.

Imagem 38 - Quadro produzido para aula de Geografia exibido na interface Google Meet



Fonte: Acervo do autor, adaptado de Windows Microsoft White board

A dificuldade em estabelecer vínculos aumentou, os educandos passaram a participar menos das aulas, não faziam anotações sobre os temas, o que evoluía em um conjunto de dificuldades que me despertou, o que nomeamos aqui enquanto indignação ética. O que me permite enxergar que a minha prática naquele momento não era interativa, mas sim o que Silva (2021) chama de sala de aula unidirecional.

Imagem 39 - Sala unidirecional

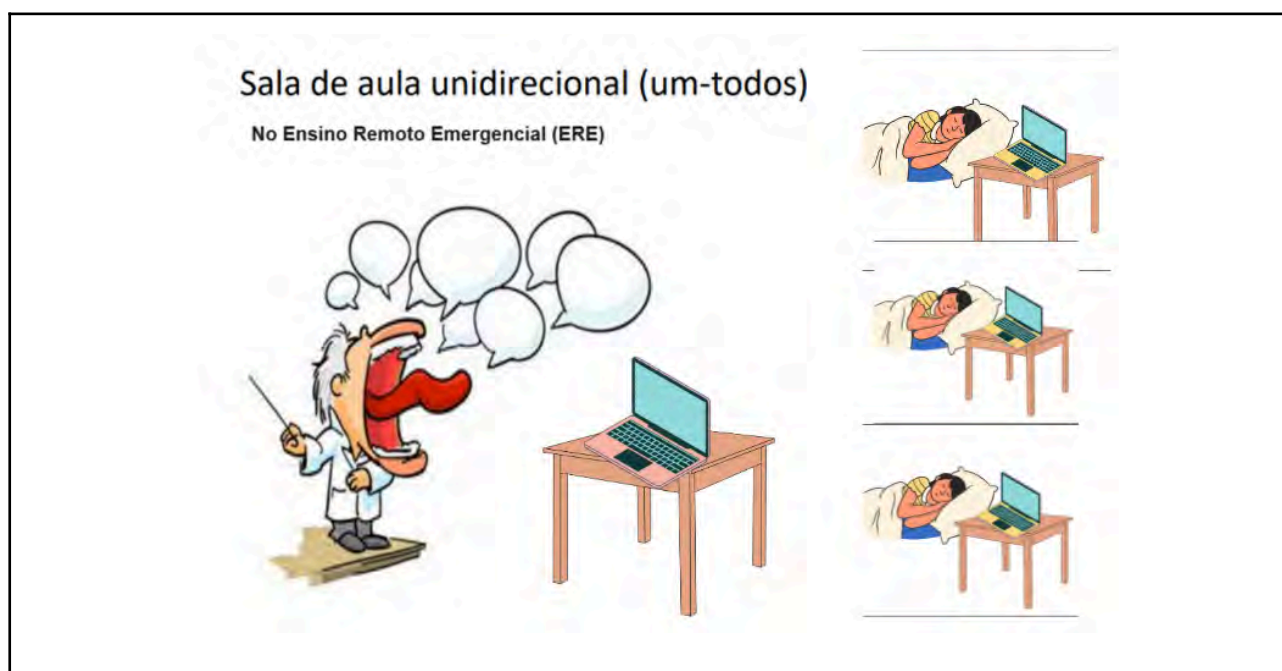
Sala de aula unidirecional (um-todos)



Fonte: Silva (2021) disponível em <https://educacao.ceie-br.org/wp-content/uploads/202>

A construção de ambiências não interativas, que reproduziam uma pedagogia bancária passaram também a ser objeto de reclamação dos educandos da educação básica, que passaram a evidenciar que só assistiam vídeos e faziam exercícios, esses em grande quantidade. Dessa maneira, construir um projeto com os quadros, pensando hipertextualisá-los através de QR code, foi uma tentativa inglória. Visto que o problema não estava em como se apresentava apenas, mas como se constituiu o método.

Imagem 40 - Sala unidirecional no Ensino Remoto Emergencial (ERE)



Fonte: Silva (2021), remixado pelo autor

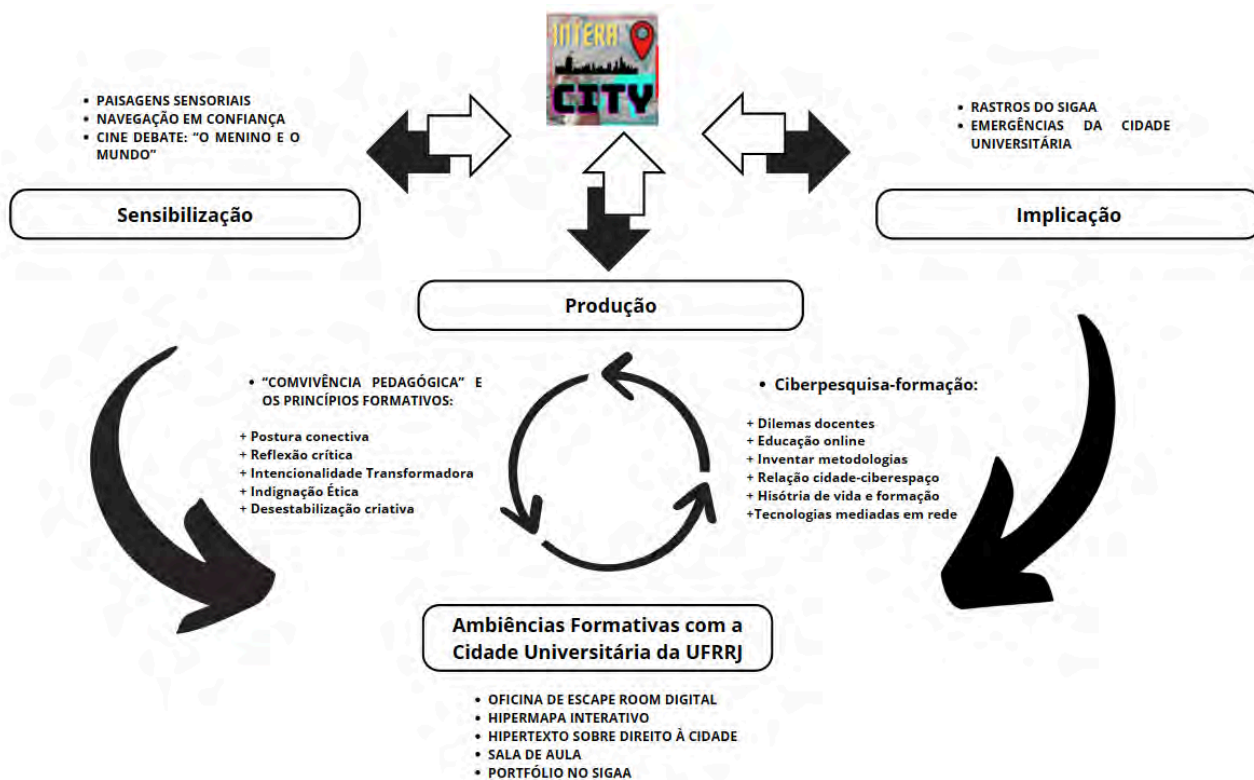
Dessa maneira, a partir dos encontros nas disciplinas, no GPDOC e nas orientações fui compreendendo que o problema do desenho não era ele em si, mas como trabalhávamos com ele a partir do método. Por isso, o projeto que inicialmente havia inscrito foi totalmente alterado. À medida que os repertórios teórico-metodológicos e conceituais foram se ampliando, construímos também uma virada. Ao invés de pensar naquilo que se apresentava como produto final para ser consumido em uma aula sem dialogia, passamos a pensar no desenho da metodologia para a construção dos etnométodos que se materializaram no dispositivo “InteraCity”.

Assim, desenhamos com a Prof^a. Dra. Edméa Santos, em seu desenho didático da disciplina de Política e Organização da Educação (POE), o desenho metodológico do nosso dispositivo.

Pensando a partir da nossa intencionalidade pedagógica, buscamos priorizar a interação para produzir conhecimento que viabilize a produção de ambiências formativas com/na Cidade Universitária da UFRRJ.

Através da bricolagem conceitual e metodológica entre Ciberpesquisa-formação e “ComVivência Pedagógica” viabilizamos a construção de microdispositivos interativos para criar disparadores e ambiências formativas em interação, praticantes, objetos, lugares e conceitos. Estruturados em etapas, intencionalmente partimos de sistematizações e reflexões mais simples, com sensibilização e disparadores que acessassem suas histórias de vida e formação e suas experiências com os lugares e pessoas. Depois partimos para produções mais complexas em que envolviam a criação de narrativas e ambiências formativas híbridas síncronas e assíncronas.

Imagem 41 - Desenho metodológico do dispositivo “InteraCity”



Fonte: Produzido pelo autor

Por isso, percebendo as transformações teórico-metodológicas implicadas com a bricolagem dos métodos, notamos que o desenho presente, que emergia da necessidade de transformar a minha prática em sala de aula, passou a ser transformado, deixou de ser produto e passou a ser processo. Um constructo que priorizou a interação dos praticantes e confluuiu para mediar uma formação

cidadã com a Cidade Universitária da UFRRJ. Produz desenho metodológico, cartografa os processos e comunica interativamente de forma prática e contundente a respeito do tema tratado.

Abandonamos a aula unidirecional, para em um processo de ressignificação das próprias práticas trazer diferentes processos de participação interativas. Quando nos microdispositivos de sensibilização mediamos a meditação e conversa, mudamos o sentido do processo, pois o praticante verbaliza aquilo que experienciou.

Nas paisagens sensoriais ampliamos a participação, mediamos o processo com pouca interlocução e a maioria das trocas se dá pela interação dos praticantes-objetos-praticantes e algumas vezes mediação-praticante-objeto-praticante. Compartilhamos as impressões de maneira síncrona e assíncrona multiplicando os pólos de interação e ampliando os registros e rastros do processo. Também produzimos hipertexto para navegação e interação assíncrona com vídeos, imagens e textos, viabilizando material para auto-formação com os objetos técnicos e teóricos do dispositivo.

5.2 A capacidade mobilizadora: princípio e/ou engajamento formativo?

Mediante o atual período, no contexto da cibercultura, temos a propagação cada vez maior da aceleração e até a forma de consumir, experienciar e produzir áudio e vídeo. Uma estética que vem a tona exemplificada através de aplicativos como o Tik-Tok, que oferece vídeos rápidos em rolagem infinita. Assim como outros que se adequaram a esse processo como o Youtube, interface de vídeos que já oferece uma aba chamada “*short*”, termo que significa curto em inglês.

Dessa maneira, pensar e produzir desenhos didáticos exige também reconhecer o contexto em que estamos situados. Por isso, percebemos que ao produzir microdispositivos, que exigiam maior atenção, ou atenção plena com os praticantes, quando ocorria em um período mais longo de tempo. Percebemos a redução da mobilização das atividades, muitos passavam a realizar outras tarefas com seus smartphones, com a atenção dissipada entre as atividades que apresentavam e a conexão com outras informações e atividades do seu dia a dia.

Me intrigou o fato de que, mesmo as atividades interativas, orientadas a partir daquilo que produzimos com os praticantes. Não tiveram o mesmo engajamento ao longo do tempo, se comparado ao acesso a seus smartphones. Isso se repetiu em algumas atividades, como na exibição do filme “O Menino e o Mundo”, na aula sobre direito à cidade com a utilização do hipertexto, nas

atividades coletivas dos grupos na construção da narrativa e até mesmo enquanto caminhavam, assim como na oficina de escape room digital.

Por isso, voltei minha atenção e reflexão para este fato a fim de refletir acerca da circunstância, para então contribuir com mais essa questão que emerge do nosso processo.

Dessa forma, percebi que os princípios formativos, associados a dinâmica da “ComVivência Pedagógica” viabilizaram algumas condições balizadoras para em contexto dirimir a respeito da educação ambiental frente à crise climática e ambiental que enfrentamos no período atual. Dessa forma Guimarães (2018, p.67-68) atualiza e aponta 6 (seis) princípios:

1. Desestabilização criativa: Proporcionar experiências que desestabilizam as visões de mundo pré-estabelecidas, estimulando a criatividade e a reflexão crítica.

2. Indignação ética: Fomentar a consciência e a indignação diante das injustiças socioambientais, promovendo uma postura ética de comprometimento com a transformação.

3. Reflexão crítica: Estimular a reflexão profunda e crítica sobre as relações entre sociedade e natureza, visando a compreensão das complexidades ambientais.

4. Postura conectiva: Promover uma postura de conexão e interdependência com a natureza e com outras culturas, reconhecendo a diversidade e a coevolução entre seres humanos e natureza.

5. Intencionalidade transformadora: Incentivar a intencionalidade de atuação transformadora, visando a construção de novas relações sociais e ambientais.

6. Sentimento de pertencimento pela amorosidade: Cultivar um sentimento de pertencimento e cuidado amoroso em relação à natureza e às comunidades, promovendo relações mais harmoniosas e sustentáveis

Nestes princípios as temáticas que pensam a formação envolvem a promoção das ações com e pela natureza. No entanto, quando pensamos a respeito do tema natureza e também na formação, lembrei dos praticantes da pesquisa com baixo engajamento nas atividades de maior esforço. Algo que também ocorre no processo de conscientização a processos que causam danos ambientais. O esforço físico e cognitivo possui por vezes baixo engajamento e se torna a luta da vida de poucos. Quando em uma realidade de maior compreensão e conscientização do meio, todos deveriam estar implicados com os temas ambientais, pois se isso não ocorrer no atual período talvez não existamos a alguns anos.

Dessa forma, como proposta, pensar os princípios formativos também deveria ser atualizar os processos comunicacionais, de uso de dispositivos e artefatos para que cada vez mais pessoas tenham acesso, reconheçam e se formem para/com o natural. Alguns grupos e ativistas como Green Peace e a Greta Thunberg conseguem engajar muitas pessoas com atos e insistentes ações divulgadas por redes sociais e vistas por alguns como “heróis da resistência” e por outros como radicais.

Por isso, pensar os princípios formativos que se apoiam e apostam em um engajamento somente por uma postura conectiva, sem uma capacidade de mobilizar, não seria continuar dando acesso a poucos, aquilo que deveria ser de todos? Ampliado, massificado e/ou viralizado pelas redes.

Pois pensar e produzir atos de currículo em contexto, com a cibercultura não poderia viabilizar a produção de ambiências formativas híbridas para conectar e educar de maneira mais eficaz a mais pessoas? Inserir-las no processo de criação, sensibilizar, desenvolver e construir ambientes formativos com os praticantes não poderia ser mais mobilizador? Enquanto parto do princípio do processo de formação.

Com isso, sistematizar e mobilizar pessoas, objetos e espaços a fim de com eles produzir ambiências formativas mediadas de maneira híbrida, também pelo digital em rede, como sugestão, podem ampliar os princípios formativos atualizando o educador ambiental em contexto com/na cibercultura. Para que seu conhecimento seja viralizado e a partir da desestabilização criativa desenvolver diferentes metodologias de interação.

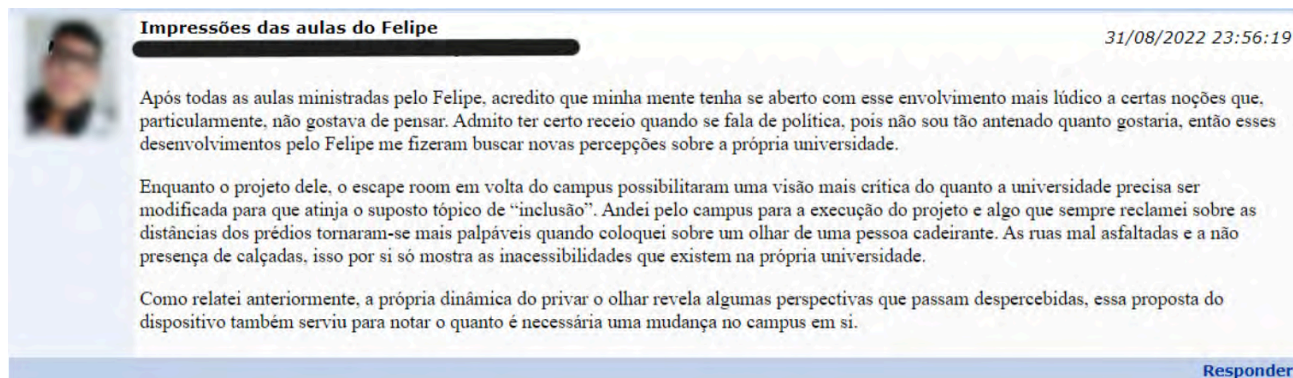
Dessa forma, mediando cartografias de sentido, para mobilizar praticantes culturais a se manterem engajados no processos de vida e formação. Pensando diferentes desenhos metodológicos para ressignificar, provocar, confrontar e construir com/na cidade relações que promovam um ser mais ambiental. Fomentando estruturas e arquiteturas com o meio, respeitando seu tempo e sua forma de produzir sentidos para/com o natural.

5.3 Despertar cidadão: reconhecer a si, o outro e o espaço que produzimos

Daquilo que emerge da pesquisa, na prática e na produção do dispositivo com os praticantes, essa, talvez, tenha sido a noção que me permitiu esperar (Freire, 2000). Pois, muitos praticantes traduziram através de seus rastros o que registramos aqui como um “despertar cidadão”. Visto que através da experiência com o dispositivo relatam ter tomado maior consciência ao refletir sobre os

espaços da universidade e seus usos. Como o praticante IA revela em seu portfólio na imagem nº42.

Imagem 42 - Interação no portfólio do praticante IA

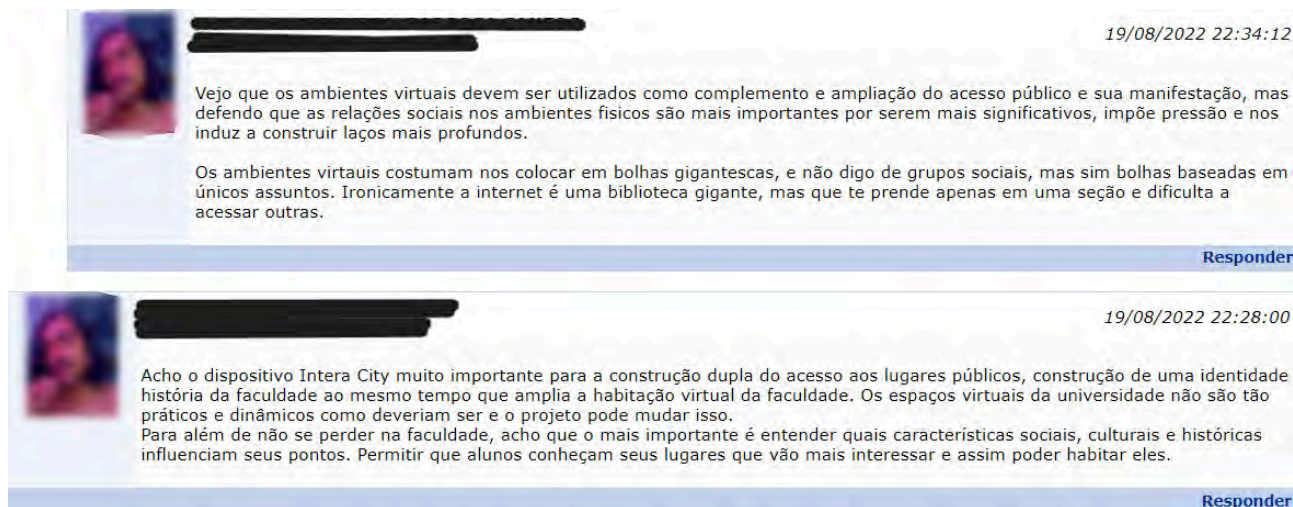


Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Assim, ao elencar os fatos que observou após atuar com os demais praticantes nos microdispositivos, passou a perceber a partir da reflexão crítica o quanto os espaços são negligenciados quando tratamos temas interseccionais, como a inclusão. Apresenta elementos daquilo que produzimos enquanto sensibilização como fator de empatia e revela uma amorosidade, cultivando um sentimento de pertencimento sob uma postura conectiva com os praticantes e o ambiente.

Dessa maneira apontamos essa conjuntura, associada ao dispositivo enquanto viabilizadora desse despertar. Pois apresenta um rigor outro para que os praticantes estejam mobilizados para produzir com/a partir das leituras que fazem dos/com os espaços. Esse despertar vem acompanhado da ampliação da consciência espacial que atingem mediante uma sensibilização que quebra o comportamento *blasé* produzido pela superestimulação que o atual período, em contexto de cibercultura, promove.

Imagem 43 - Interação no portfólio do praticante BB



Fonte: SANTOS, Edméa. Desenho didático da disciplina Política e Organização da Educação

Dentre as diversas elucidações e rastros produzidos com os praticantes no SIGAA, o praticante BB materializa o que salientamos enquanto noção a ser observada em nosso dispositivo. Visto que dentre os objetivos, viabilizar a criação de ambiências formativas para a promoção do direito à Cidade Universitária parece ter impactado suas reflexões. De modo a projetar processos que viabilizem a ampliação do valor de uso dos espaços através da interação com as ambiências criadas pelos/com os praticantes.

Materializa, dessa forma, registros que nos permite observar os impactos produzidos com/no dispositivo e avança apresentando potenciais elucubrações que nos instigam para novos desafios.

6 DOS CAMINHOS AS PERSPECTIVAS: UM HORIZONTE QUE SE EXPANDE

Dos caminhos que percorremos, perceber que já não somos mais o que registramos, nos traz a percepção daquilo que construímos enquanto dissertação. Ampliamos repertórios, ressignificamos abordagens e processos, editamos até o último segundo nossas aventuras para, também, conversar com aquilo que cocriamos coletivamente.

Por isso, assim como meus pensamentos, divagar sobre as ideias e possibilidades se tornam um exercício, daquilo que experimentamos e produzimos com as pessoas e com os espaços. Não seria diferente ao tratarmos dos desafios que escolhemos e também das questões que levantamos.

Iniciamos contando a trajetória daquilo que compõe minha história de vida e formação, apresenta minha implicação e meu lugar de fala mediante o que produzimos enquanto pesquisa. A trajetória acadêmica e profissional que impactou e mobilizou minhas reflexões iniciais até nos depararmos com as questões que nos motivaram a produzir este trabalho.

Quando elaboramos nossa pergunta de pesquisa “Como o uso de mapas e escape room podem mediar a formação cidadã na Cidade Universitária?” construímos a partir daquele momento as etapas que precisamos cumprir.

Nossa metodologia apresentou experiências formativas e atos de currículo que impactaram essa trajetória, ampliando o repertório e produzindo reflexões acerca de como fazer com os praticantes.

Através da elaboração do dispositivo “InteraCity” produzimos práticas mediadas por artefatos e interfaces conectadas em rede, também de maneira síncrona e assíncrona passamos a registrar nossos rastros enquanto praticantes dessa aventura pensada. O que suscitou a construção de muitas narrativas que se apoiaram nos acúmulos estabelecidos a partir do desenho didático construído na disciplina da Prof^a. Dra. Edméa Santos. Suas inventividades, autoria e ousadia para tratar os temas com interseccionalidade em tempos de vigilância e exposição massiva.

Optamos por produzir bricolagens metodológicas com a Ciberpesquisa-formação e com a “ComVivência Pedagógica” percebendo seu caráter multirreferencial viabilizando experiências e interação em todas as etapas do nosso desenho didático. Atualizando os métodos e disparando novas conversas a respeito dos temas, analisamos os rastros gerados a partir da docência online, com mediação híbrida.

Avançamos na construção do desenho metodológico buscando diferentes formas de interagir com os praticantes, com os objetos e com o espaço, produzindo práticas inovadoras com fenômenos

da cibercultura, auxiliando na inovação para o processo formativo. De maneira prática fomentamos a reflexão crítica e produzimos, com os praticantes soluções para um despertar cidadão frente às experiências proporcionadas no cotidiano na/com a Cidade Universitária da UFRJ em busca de um direito à Cidade Universitária.

Das dificuldades que nos atravessaram, acesso a verba para a pesquisa limitou nossos eixos de ação, assim como o tempo de execução, bastante limitado. Visto que, enquanto proletariado, não tive a oportunidade de me afastar do meu trabalho para o exercício pleno da pesquisa. O que nos impõe muitos desafios de ordem financeira, física e mental quanto a execução, reflexão e escrita do mesmo.

Outros desafios, os quais fomos confrontados, durante a pesquisa se estabeleceram para execução da pesquisa passou pelo que chamamos de “flutuação” dos praticantes que por vezes ficaram ausentes em encontros em sequência, descontinuando o processo. Contudo, grande parte desses alunos retornaram e seguiram cocriando conosco.

Sobre as perspectivas que se abrem, a partir desse exercício, podemos marcar as muitas possibilidades que o “Direito à Cidade Universitária: *Interacity*, uma ciberpesquisa-formação na “ComVivência” pedagógica” viabiliza. Desde articulações na relação cidade-ciberespaço, que apresenta uma demanda em crescimento para compreender como a cibercultura impacta a formação do cidadão nesses espaços, até projetos mais conceituais que ampliam os horizontes da análise didática dos processos e da criação de dispositivos.

Nossa pesquisa oferece um horizonte conceitual e metodológico que ambienta e viabiliza a construção de ambiências formativas na relação cidade-ciberespaço, responde a dilemas docentes e apresenta caminhos para o desenvolvimento de metodologias autorais a partir da nossa experiência.

Amplia de maneira significativa um olhar sobre as cidades e como as questões ambientais podem afetar as cidades se no processo formativos não constituirmos uma capacidade mobilizadora que proporcione um despertar cidadão.

Por isso, buscamos criar as condições para que a formação seja significativa, que atribua sentido às práticas, mobilize saberes diversos para um despertar criativo que atualize os métodos e as formas de fazer/pensar na/com a sociedade. Por um direito à cidade e por um reencontro com o natural.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

- ADÍCHIE, Chimamanda Ngozi O perigo de uma história única / Chimamanda Ngozi Adichie ; tradução Julia Romeu. — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (org.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998.
- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Zygmunt Bauman. Editora Zahar, Rio de Janeiro, 2003. 141pp.
- BENJAMIN, W. O surrealismo. O último instantâneo da inteligência europeia. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. A imagem de Proust. In: *Magia e técnica, arte e política – Obras escolhidas*; v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília: Senado, 1988.
- _____. Decreto nº 5.622/05. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf. Acesso em: 6 outubro. 2022.
- BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso&tlng=pt> Acessado em 15/07/2023 às 18:00.
- CAVALCANTI, Carolina Costa. *Design thinking* na educação presencial, à distância e corporativa / Carolina Costa Cavalcanti, Andrea Cristina Filatro. – 1. Ed. – São Paulo: Saraiva 2016.
- CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CURY, C. R. J. (2013). A educação básica como direito. *Cadernos De Pesquisa*, 38(134), 293–303. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/306>
- EVARISTO, Conceição (2011). *Insubmissas lágrimas de mulheres* Belo Horizonte: Nandyala.
- FERREIRA e PEREIRA Revista Ensino de Geografia (Recife) V. 3, No. 2, 2020 DOI: <https://doi.org/10.38187/regeo2020.v3n2id245976> Ferreira e Pereira, 2020
- FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*, São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 183-193, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121100>>. Acesso em: 10 set. 2021.

GUIMARÃES, M.; GRANIER, N. B. Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, 2017.

GUIMARÃES, M. Pesquisa e Processos Formativos de Educadores Ambientais na Radicalidade de uma Crise Civilizatória, 2018. Disponível em <<https://gepeadsim.files.wordpress.com/2019/08/guimaraes-m.-pesquisa-e-processos-formativos-de-educadores-ambientais-na-radicalidade-de-uma-crise-civilizatac3b3ria.pdf>> Acesso em 11 de abril de 2022 às 14:19.

JACKIW, Elizandra; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves; BENVENUTTI, Cristiane Dall’Agnol da Silva. A amorosidade no ato de educar em Paulo Freire e Humberto Maturana: aproximações possíveis. *Revista Teias*, [S. l.], v. 22, n. 67, p. 7–17, 2021. DOI: 10.12957/teias.2021.61965. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/61965>. Acesso em: 10 dez. 2023.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741> Acesso em: 23 set. 2022.

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia*. - Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, V.; PASSOS E. Cartografar é traçar um plano comum In: *Dossiê Cartografia: Pistas do Método da Cartografia - Vol. II, Fractal, Rev. Psicol. 25 (2)*, Ago 2013. disponível em: <<https://www.scielo.br/j/fractal/a/nBpkNsJc6DrmsTtMxfRCZWK/?lang=pt>> acessado em 05/04/2023 às 09:20.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. Companhia das Letras, 2020.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. São Paulo, 1991. LEFEBVRE Henri.

MACEDO, Roberto Sidney; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. *Um rigor outro: sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa*. Salvador – BA: Edufba, 2009.

MACEDO, Roberto Sidney. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MACEDO, R. S. *Atos de currículo, formação em ato?: Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus, BA: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto S. *A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária - Experiências transingulares com o método em Ciências da Educação*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2020.

MACHADO, Karen Graziela Weber; SOSO, Felipe Sereno; KAMPFF, Adriana Justin Cerveira. *AULAS ON-LINE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM TEMPOS DE*

PANDEMIA. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 3, p. 633-655, set./dez. 2020. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/machado-soso-kampff.pdf>> Acesso em 20 abril. 2022.

MARTINS, Vivian e SANTOS, Edméa. A educação na palma das mãos: a construção da pedagogia da hipermobilidade em uma pesquisa-formação na Cibercultura. In: App-Education : fundamentos, contextos e práticas educativas luso-brasileiras na cibercultura / Edméa Santos, Cristiane Porto, organizadoras. - Salvador : EDUFBA, 2019.

MARTINS, Vivian. Pedagogia da hipermobilidade: formação, movimento, conexões e comunidades integradas. *Rev. Diálogo Educ.* [online]. 2023, vol.23, n.77, pp.793-808. Epub 15-Ago-2023. ISSN 1981-416X. <<https://doi.org/10.7213/1981-416x.23.077.ds09>>

NÓVOA, Antonio. Prefácio. In: JOSSO, Marie Christine. Experiências de Vida e Formação. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p.11-34.

_____. In: MACEDO, Roberto Sidnei. A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária - Experiências transingulares com o método em Ciências da Educação - 1 ed. - Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

PINTO A. BUFFA G. E. *Arquitetura e educação: câmpus universitários brasileiros*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; SANTOS, Rosemary dos. AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS-FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ONLINE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA. *Revista Docência e Cibercultura, [S. l.]*, v. 2, n. 1, p. 1–13, 2018. DOI: 10.12957/redoc.2018.30589. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/30589>. Acesso em: 6 nov. 2023.

SANTAELLA, Lúcia. Por que nos tornamos ubíquos? 2013. Disponível em: <https://sociotramas.wordpress.com/2013/08/12/por-que-nos-tornamos-ubiquos/> Acesso em: 20 de outubro de 2022.

_____. *Linguagens Líquidas na Era da Mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. O fim do império cognitivo. A afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 49, p. 267-287, 2009.

SANTOS, Edméa Oliveira dos; OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. O diálogo entre a teoria e a empiria: mapeando noções subsunçoras, com o uso de software, uma experiência de pesquisa e docência em EAD Online. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 5-15, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://abed.org.br/congresso2004/por/htm/147-TC-D2.htm>> Acesso em: 11 ago. 2023.

SANTOS, Edméa. Educação online : cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. – 2005. 351 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação disponível em <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11800>> Acesso em 02 de outubro de 2023.

SANTOS, Edméa. Educação *online* como dispositivo na ciberpesquisa-formação. In: Revista Tecnologias na Educação – Ano 9 – Número/Vol.20 – Edição Temática IV– Congresso Regional sobre Tecnologias na Educação. 2017. Disponível em: <<http://tededu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art9-vol.20-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-IV-Outubro-2017.pdf>> Acesso em: 05 de novembro de 2022.

_____. Educação *online* como dispositivo na ciberpesquisa-formação. 2017 in

<<http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2017/10/Art9-vol.20-Edi%C3%A7%C3%A3o-Tem%C3%A1tica-IV-Outubro-2017.pdf>> Acesso em 5 agosto. 2022.

_____. Pesquisa-formação na cibercultura. Teresina: EDUFPI, 2014, 2019.
_____. S237c O caminhar na educação [recurso eletrônico] : narrativas de aprendizagens, pesquisa e formação 1 / Edméa Santos, Leonardo Rangel. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020a.

_____. EAD, palavra proibida. Educação *online*, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, agosto de 2020b, *online*. ISSN: 2594-9004. Disponível em:

<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>>. Acesso em: 03 novembro. 2022.

_____. Pesquisa-formação na pós-graduação em tempos de pandemia: experiências de produção e análise de dados. In: Le@dTalks “Research in digital time - Investigar na era digital”, Universidade Aberta de Lisboa, Portugal, 2022b.

SANTOS, Edméa. SALES, Kátia e Veloso, Maristela. Portfólio online no desenho didático da Pós-graduação Stricto Sensu. In: O ensino da didática na formação de professores, 2022c. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30200/17577> Acessado em 02/11/2022 às 14:00

SANTOS, Milton. A aceleração contemporânea. In SANTOS, Milton et al. (Orgs.). O novo mapa do mundo. São Paulo : Hucitec, 1993.

SANTOS, Milton, 1926-2001 A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos. - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

_____, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico e informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SANTOS, José Erimar dos; SANTOS, Valmaria Lemos da Costa. O período técnico científico e informacional e o ensino de geografia: algumas notas. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 12, n. 39, p.168-180, set. 2011.

SARTRE, Jean Paul, Prefácio. In: Fanon, F. Os Condenados da Terra, Rio de Janeiro RJ: Editora Civilização Brasileira, 1968.

SAMPAIO, Fábio F. (orgs.). Informática na educação: interatividade, metodologias e redes. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.3). Disponível em: <<https://ieducacao.ceie-br.org/interatividade>> Acessado em 19 de ago. 2023.

SEEMANN, John. “Cartografia cultural” na geografia cultural: entre mapas da cultura e a cultura dos mapas. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v. 21, n. 2, p. 61–82, 2009. DOI: 10.5216/bgg.v21i2.4214. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/4214>. Acesso em: 19 jul. 2023.

SILVA, Marco. Como pensar e praticar interatividade na sala de aula híbrida? In: Anais do V colóquio Luso-Afro-brasileiro de questões curriculares e VI (IN)FORMACCE -2021, Brasil, 2022. Disponível em:

www.even3.com.br/Anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecursiculo/429591-COMO-PENSAR-E-PRATICAR-INTERATIVIDADE-NA-SALA-DE-AULA-HIBRIDA acessado em 02/09/2023 às 15:45.

_____. Interatividade na educação híbrida. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa; SIMMEL, Georg, A metrópole e a vida mental. Em VELHO, Otávio G. (org), O fenômeno urbano, Rio de Janeiro: Guanabara, 1987 (1902)

STANDING, Guy. O precarizado. A nova classe perigosa. Tradução: Cristina Antunes. 1. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

TAVOLARI, Bianca. Direito à cidade: uma trajetória conceitual. São Paulo: CEBRAP, 2016. 18 p. Disponível em:

<http://novosestudos.uol.com.br/wp-content/uploads/2016/03/05_bianca-tavolari_104_p92a109.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021