

AS TÁTICAS DA PERIFERIA PARA OS DESAFIOS DA MOBILIDADE URBANA: TRABALHO DE CAMPO NA CIBERCULTURA

TACTICS OF THE PERIPHERY FOR URBAN MOBILITY: FIELDWORK IN CYBERCULTURE

TÁCTICAS DE LA PERIFERIA PARA LA MOVILIDAD URBANA: TRABAJO DE CAMPO EN
CIBERCULTURA

Yasmin Viana Ribeiro de Almeida

Mestre em Geografia pela UERJ. Mestranda em Educação Comunicação e Cultura - FEBF/UERJ
Rio de Janeiro, RJ - Brasil
E-mail: yasminviana.geog@hotmail.com

Rosemary dos Santos

Doutora em Educação. Professora adjunta da Faculdade de Educação - FEBF/UERJ
Rio de Janeiro, RJ - Brasil
E-mail: rose.brisaerc@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre como o uso dos dispositivos culturais da cibercultura pode contribuir para uma experiência formadora durante o trabalho de campo. Entendemos o trabalho de campo como prática pedagógica pertinente a uma formação integradora a partir dos autores Pereira e Souza (2007), Callai e Zarth (1988) e Xavier e Fernandes (2008). Conversamos com Josso (2004) sobre a pesquisa-formação como método possível para sua constituição. Discutimos as dificuldades de mobilidade da periferia com os autores Bonduki e Rolnik (1979), Fonseca e Souza e Ribeiro Filho (2017) e Maricato (2000). Pensando junto com Certeau (1994), entendemos a periferia como potencialidade tática, o que converge com Negri e Hardt Santos (2005) e seu conceito de *Devir Periférico*. Com isso, enfrentamos as dificuldades para elaborar o trabalho de campo em periferias e consideramos as táticas criadas com a cibercultura como potentes recursos para subverter esses obstáculos. Para isso assumimos o conceito de cibercultura com Lévy (1998) e as repercussões possíveis para o trabalho de campo segundo as autoras Santos, R. (2015) e Santos E. (2005). Assim, entendemos que a contextualização necessária ao trabalho de campo pode ser intensificada a partir das narrativas que emergem dele e que podem ser construídas com os usos do smartphone, enquanto dispositivo da cibercultura. Esse uso do celular faz dele um dispositivo para construção das táticas e aumenta as possibilidades de planejamento e elaboração do trabalho de campo, além de tornar a pesquisa implicada e de se movimentar para os espaços *dentrofora* das redes.

Palavras-chave: Cibercultura. Pesquisa-formação; Ciberpesquisa-Formação, Periferia; Táticas.

ABSTRACT

This article aims to reflect on how the use of cyberculture cultural devices can contribute to a formative experience during the fieldwork. We understand the fieldwork as a pedagogical practice pertinent to an integrative formation from the authors Pereira and Souza (2007), Callai and Zarth (1988) and Xavier and Fernandes (2008). We talked with Josso (2004) bringing the research-formation as a possible method for its constitution. We discuss peripheral mobility difficulties with authors Bonduki and Rolnik (1979), Fonseca and Souza and Ribeiro Filho (2017) and Maricato (2000). Thinking together with Certeau (1994) we discuss the periphery as tactical potentiality, which converges with Negri and Hardt Santos (2005) and their concept of *Devir Periférico* (Becoming Peripheral). With this, we face the difficulties brought to elaborate the fieldwork

in peripheries and we consider the tactics created with cyberculture as potent to subvert these difficulties. For this we bring the concept of cyberculture with (Lévy, 1998) and the possible repercussions for the fieldwork bringing the authors Santos, R. (2015) and Santos E. (2005). Thus, we understand that the necessary contextualization for fieldwork can be intensified from the narratives that emerge from it and that can be built from the use of the smartphone, as a cyberculture device. This use of the cell phone makes it a device for the construction of tactics and it increases possibilities of planning and elaboration of the fieldwork, besides making the research involved and able to move to the spaces within the networks.

Key-words: Cyberculture; Fieldwork; Cyber research-Training; Periphery; Tactics.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo el uso de dispositivos culturales de la cibercultura puede contribuir para una experiencia formativa durante el trabajo de campo. Entendemos el trabajo de campo como una práctica pedagógica pertinente para una formación integradora, a partir de los autores Pereira y Souza (2007), Callai y Zarth (1988) y Xavier y Fernandes (2008). Hablamos con Josso (2004) acerca de la investigación-formación como un posible método para su constitución. Discutimos las dificultades de movilidad de la periferia con los autores Bonduki y Rolnik (1979), Fonseca y Souza y Ribeiro Filho (2017) y Maricato (2000). Pensando junto a Certeau (1994), entendemos la periferia como potencialidad táctica, lo que converge con Negri y Hardt Santos (2005) y su concepto de Devir Periférico. Con eso, enfrentamos las dificultades para elaborar el trabajo de campo en periferias y consideramos las tácticas creadas con la cibercultura como potente recurso para subvertir esos obstáculos. Para esto asumimos el concepto de cibercultura con Lévy (1998) y las posibles repercusiones para el trabajo de campo de acuerdo con los autores Santos, R. (2015) y Santos E. (2005). Por lo tanto, entendemos que la contextualización necesaria para el trabajo de campo se puede intensificar a partir de las narrativas que surgen de él y que se puede construir con el uso del teléfono inteligente, como un dispositivo de la cibercultura. Este uso del teléfono celular lo convierte en un dispositivo para la construcción de tácticas y aumenta las posibilidades de planificación y elaboración del trabajo de campo, además de hacer de la investigación un trabajo comprometido y de permitir el traslado a los espacios adentro-afuera de las redes.

Palabras-clave: Cibercultura; Trabajo de campo; Ciberinvestigación-Formación; Periferia; Tácticas.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de escola logo nos remetemos à visão das cadeiras, mesas, quadro, professor em pé e alunos sentados. Nesse caso, o professor ensina e o aluno aprende, uma visão tradicional que até hoje se perpetua. Entretanto, não podemos nos limitar a esta visão sobre a educação. Na sala de aula e para além dela, o cotidiano escolar possibilita diversas trocas e aprendizagens.

Alves (2003) faz uma reflexão sobre o cotidiano escolar como uma forma de análise, sem hierarquizar os saberes como a ciência moderna, que faz a distinção entre sujeito e objeto. A autora afirma que há múltiplos cotidianos na escola e que estes existem como redes de saberes. Entendemos, portanto, os estudantes como possuidores de sabedorias próprias e que devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Se pensarmos em cotidianos escolares, entendemos que esses existem a partir de um

processo de formação contínuo que perpassa o ambiente escolar, ou seja, pode extrapolar os limites da escola.

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

O uso de aspectos culturais cotidianos e de referências próprias dos jovens é de ganho significativo para facilitar a relação docente–discente e, mais ainda, auxiliar a contextualizar o que está sendo dado, de forma a facilitar o processo de ensino–aprendizagem. Isto pode ser feito de diversas formas dentro da sala de aula; seja em uma citação ou em um exercício elaborado, as possibilidades são infinitas.

Foi nessa perspectiva de o estudante ser considerado protagonista, que abordamos o trabalho de campo como uma forma de ensino–aprendizagem. Com o trabalho de campo, também conhecido como passeio ou estudo do meio, os discentes conhecem novos locais ou ressignificam os já conhecidos, experimentando neles uma abordagem pedagógica. Através desse contato com o novo, ou com uma nova forma de olhar o que lhe é cotidiano, há uma possibilidade de facilitar a contextualização do currículo formal com as dinâmicas cotidianas para além da escola.

Entendemos que o trabalho de campo transcende o processo de exposição de conteúdos fora da sala de aula, para constituir-se em um ambiente integrador e formador. Abordamos em nossas reflexões o papel do trabalho de campo como uma experiência de formação, onde os saberes e narrativas servem para complementá-lo. Mais que isso, a partir do contato com o outro e consigo, pode se tornar uma experiência que potencializa o processo de autoformação.

Entretanto, se levarmos o trabalho de campo para a periferia, entendemos a complexidade e os problemas que podem existir para efetivar a prática. A periferia possui historicamente um problema de mobilidade urbana o qual pode repercutir na concepção dos trabalhos de campo, que têm como característica principal a mobilidade. Porém, a periferia também é vista como local de invenções cotidianas e, por isto, o lugar de criação de táticas (CERTEAU, 1994). Essas táticas são ações para subverter as problemáticas cotidianas, potencializadas pelo digital em rede.

Ademais, ao tratarmos do cotidiano dos alunos, estamos introduzindo também no debate os usos do smartphone. Esse artefato cultural da cibercultura já é o mais utilizado para acessar a Internet desde 2015, segundo o IBGE, com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Em 2017, na atualização do estudo, também o celular se mostrou responsável por 98% dos acessos à Internet. Apesar de democrática quanto à faixa etária de utilização, os jovens ainda lideram em número de usuários. A maior utilização é para troca de informações como texto, voz e imagens através de redes sociais como o Facebook, Instagram e WhatsApp (IBGE, 2017).

Essas são características estruturantes da cibercultura, termo cunhado por Lévy (1998) para essa cultura digital mediada pelas redes. É através deste fluxo de informações e desses ambientes que as narrativas são criadas. O seu uso pode ser utilizado para criar autorias, narrativas e experiências, não limitados à sala de aula e em um processo de produção constante, tornando dinâmico o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, novas possibilidades dentro do trabalho de campo são criadas, seja para auxiliar as pesquisas, seja para driblar as dificuldades de mobilidade existentes na periferia.

Além disso, há potencialidade para a autoria na cibercultura (SANTOS, E., 2014). Ou seja, há uma tendência de que tenhamos uma conta em uma rede social, que publiquemos e criemos conteúdos para ela e que façamos isso em todos os lugares, visto que os dispositivos estão na palma da mão. As narrativas durante o cotidiano podem ser utilizadas para a construção de uma formação implicada. É partindo deste pressuposto que este trabalho se debruçará. Assim, objetivamos refletir sobre como o uso dos dispositivos culturais da cibercultura pode contribuir para uma experiência formadora durante o trabalho de campo.

Invenções docentes e escolhas metodológicas

A posição assumida deste trabalho se baseia no pressuposto de que a formação é fundante da Educação e que as criações curriculares se preocupam com a experiência, seja ela social, política, acadêmica ou afetiva (MACEDO, 2010). Com isto, buscamos entender, em nossas pesquisas sobre a constituição do trabalho de campo como prática pedagógica, a posição de autores que tratam o tema. O trabalho se encaminhou primeiro a analisar a conceituação do termo com Pereira e Souza (2007), depois aborda o planejamento como

parte essencial para o trabalho de campo, com apoio em Callai e Zarth (1988) e busca Xavier e Fernandes (2008) para abordar a atividade como espaço não convencional.

Ao entendermos o espaço não convencional que o trabalho de campo pode proporcionar, conversamos com o conceito de pesquisa-formação de Josso (2004), como método de pesquisa possível e necessário. Assim, fazemos a conexão dos pressupostos trazidos pela pesquisa-formação com os pressupostos aportados pelas argumentações que permeiam o trabalho de campo.

Para pensarmos o conceito de periferia, buscamos as discussões dos autores Bonduki e Rolnik (1979), Fonseca e Souza e Ribeiro Filho (2017), Ermínia Maricato (2000) que abordam a construção do conceito de periferia através da história, além de refletir sobre a realidade da mobilidade urbana nestes espaços.

Essas interações produzidas pelos ambientes periféricos dialogam com o conceito de táticas de Certeau (1994), ou seja, desvios no consumo de produtos, indicando o cotidiano como lugar de criação, invenção e antidisciplina. Dessa forma, Certeau converge com o conceito de devir periférico de Negri e Hardt Santos (2005). Os autores oferecem uma visão da periferia como um local de potencialidades, resistências e transformações, com desvios possíveis.

Da mesma forma, não podemos ignorar as novas estruturas produzidas pela cibercultura. Entender que nossas formas de vida estão permeadas pela utilização de dispositivos culturais dessa cultura — como o celular —, faz pensar nos reflexos que podem aportar para a emergência do trabalho de campo, e sobre como podem auxiliar a criação das táticas para enfrentar os problemas de mobilidade urbana que podem existir durante a sua execução. Para isso, acudimos aos autores Lévy (1998) e Santos, R. (2015) e Santos, E. (2005) para nos auxiliar a entender os fenômenos da cibercultura na educação.

O trabalho de campo como experiência formativa

As abordagens metodológicas, didáticas, dentro da sala de aula são extensamente debatidas no meio acadêmico e no processo de formação de professores. O mesmo ocorre com a formação do conhecimento para além da sala de aula, sendo o trabalho de campo uma dessas abordagens. Com isso, entendemos o trabalho de campo como um instrumento didático usado na intenção de associar a teoria e a prática, a teoria com o

espaço vivido. Segundo Castrogiovanni (2000, p. 13), trabalho de campo é “toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13).

Diversos termos são utilizados para referir-se a esta prática: aula de campo, pesquisa de campo, estudo do meio, passeio escolar e outros mais. Para Pereira e Souza (2007, p. 2), o trabalho de campo é entendido como “toda e qualquer atividade investigativa e exploratória que ocorre fora do ambiente escolar”. Ele deve ser previamente planejado dentro de uma proposta pedagógica, como afirma Silva (2004). Também sobre o planejamento, Furlan (2005) destaca a importância da pesquisa bibliográfica anterior à saída de campo. Se trata, portanto, de entender o local estudado não apenas superficialmente, mas de integrá-lo aos conhecimentos teóricos estudados.

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

Com isto, o trabalho de campo possui uma intencionalidade pedagógica e deve ser entendido como uma tática de ensino–aprendizagem capaz de desenvolver a observação crítica e investigativa. Dessa forma, ele se constitui em uma rica experiência, pois permite relacionar e ampliar o conhecimento teórico com a realidade, além de proporcionar um enfoque contextualizado e dinâmico do conhecimento.

Por oferecer essa perspectiva dinâmica e contextualizada, o trabalho de campo faz com que haja mais estímulo para a participação do aluno. Este deve desenvolver em si as conexões necessárias para uma observação intencional, mediada pelo docente. Assim, conseqüentemente, também melhora o seu aproveitamento dos conteúdos conceituais, complementares aos assuntos vistos em aula (VIVEIRO; DINIZ, 2009).

Cabe ressaltar que o trabalho de campo denota um tratamento holístico do espaço e, ademais, transdisciplinar. Naturalmente vinculado a disciplinas como história e geografia, ele pode ter possibilidades diversas conforme o escopo e a abordagem durante

o seu planejamento. Furlan (2005) destaca que a observação no trabalho não deve recair apenas sobre um objeto individualizado, mas sim buscar entendê-lo de forma estrutural e articulada historicamente. Para o autor:

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

Assim, o educador possui um papel fundamental no trabalho de campo. Mais que um mediador do conteúdo, ele deve dar liberdade para o aluno pensar de forma crítica. É nessa relação, por vezes única, do jovem com o espaço, que o mesmo compreende o lugar e o mundo de forma a articular a teoria e a prática, o espaço vivido e o espaço concebido.

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

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

Essa perspectiva sobre o trabalho de campo, desde seu planejamento até a sua ação, onde se busca quebrar o paradigma aluno-professor, na definição de uma área mais interacional de desenvolvimento da autoria do discente, vai de encontro com os trabalhos de Josso (2004) sobre pesquisa-formação. A autora entende que na pesquisa-formação há uma preocupação por que os autores de narrativas atinjam uma produção de conhecimento relevante para eles, de forma que se “inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2004, p. 25).

Com isso, não há receita para o desenvolvimento de um bom trabalho de campo. Ele deve ser concebido não apenas pela visão do docente, mas também a partir do ponto

de vista do aprendente. Ou seja, o campo enquanto experiência formadora deve reivindicar uma aprendizagem que articule:

o saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros (JOSSO, 2004, p. 39).

Com isso, o trabalho de campo pode ser articulado com o conceito de pesquisa-formação da autora. Se o trabalho de campo faz com que haja interação entre os *espaçostempos*¹ vividos e o currículo formal, ele então serve como uma metodologia que busca ampliar o repertório dos participantes. É a partir da ampliação de repertório que, concordando com Ostetto (2011, p. 4-5), se significa o mundo. Essa significação vem a partir do diálogo com as “coisas do mundo, com o mistério da vida”.

É no contato com o diferente que formamos o outro e nos formamos (FREIRE, 1996) na ação educativa. Esse diferente não necessariamente é inédito, pode ser apenas um aspecto cotidiano (lugar, paisagem, objeto, ação) visto com um olhar outro. A partir da interação entre professor, aluno, *espaçostempos*, que se constroem a partir de objetivos curriculares, mas sem se limitar a isto, o trabalho de campo se torna um processo formativo que acentua o inventário de experiências e transformações, permitindo criações de narrativas sobre si, sobre o meio humano e sobre o meio natural.

Contextualizando a periferia e a mobilidade urbana

O trabalho de campo, então, remete diretamente à mobilidade, seja ela física, informacional ou de pensamento². Ao pensarmos nas suas possibilidades em uma área periférica, precisamos tecer considerações sobre o que significa esse conceito para entendermos as suas repercussões no cotidiano escolar.

Em sua origem etimológica, periferia significa algo que rodeia uma zona ou centro, ou seja, está vinculada aos limites espaciais tendo, portanto, uma origem geográfica.

¹ Adotamos o uso dos termos *aprenderensinar*, *espaçostempos* e *aprendizagemensino*, entre outros, escritos de forma diferenciada, pois nos inspiramos no referencial teórico de Alves (2008) sobre as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Para a autora: “A junção de termos e a sua inversão, em alguns casos, quanto ao modo como são ‘normalmente’ enunciados, nos pareceu, há algum tempo, a forma de mostrar os limites para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, do modo dicotomizado criado pela ciência moderna para analisar a sociedade”. (Alves, 2008, p.11).

² Dimensões da mobilidade, trazidas por Santaella (2007) em *Linguagens líquidas na era da mobilidade*.

Através das análises sociológicas sobre a relação do centro e periferia e sobre a lógica do modo de produção e apropriação do espaço urbano, a periferia se torna também subjetiva (FONSECA E SOUZA; RIBEIRO FILHO, G.B., 2017).

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

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

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

Com os trabalhos de Bonduki e Rolnik (1979), que tratam da formação da periferia, se evidencia a intencionalidade da construção de uma periferia distante da infraestrutura. Além disso, os autores evidenciam a segregação urbana como uma característica do processo de urbanização da periferia. Dessa forma a periferia é historicamente o lugar onde a mobilidade urbana, com os transportes públicos, não ocorre de forma eficaz e, com isso, o cidadão sempre teve necessidade de se reinventar para sobreviver às dificuldades. Exemplo disso é a música conhecida Trem das Onze, que possui a seguinte estrofe:

Não posso ficar nem mais um minuto com você. Sinto muito amor mas não pode ser. Moro em Jaçanã, se eu perder esse trem que sai agora às onze horas, só amanhã de manhã. (Trecho de Trem das Onze, Adoniran Barbosa, 1964)

Essa música e a exposição anterior dialogam com Maricato (2000), quando afirma que o crescimento urbano sempre se deu com exclusão social, sendo um dos fatores a dificuldade de mobilidade. Da mesma forma, Rougé (2005) descreve os obstáculos para o deslocamento cotidiano que enfrentam os moradores das periferias. Isto incide na criação de uma dependência local dos indivíduos, decorrente das restrições de mobilidade.

Com isso, a periferia possui como uma das características a dificuldade de mobilidade, principalmente nos aspectos físicos. Esse fenômeno de imobilidade é

entendido por Buarque (2003) como um fenômeno de apartação social, que Maricato (2000) afirma servir para manter a desigualdade. Santos (2008) também fala da imobilidade que ocorre devido às dificuldades do transporte público ao retratar a periferia que se constitui a partir de um exílio, ou seja, a partir de uma lógica de banimento.

As táticas da periferia e a cibercultura como possibilidade para a mobilidade

Jovens, adultos, idosos e crianças hoje já têm contato constante e cultural com as tecnologias e com a rede. Essa cultura contemporânea, estruturada pelas tecnologias digitais em rede na articulação cidade-espço (SANTOS, E, 2012) e com seus dispositivos culturais, vem possibilitando novas formas de socialização e aprendizagem mediada no e pelo ciberespaço (SANTOS; SANTOS, 2012).

Desta forma, a não utilização dos dispositivos da cibercultura se torna quase utópica em atividades *dentrofora* do ambiente escolar. A forma com que se utilizam deve ser pensada e concebida a partir do planejamento, mas também durante a experiência prática. Os usos, portanto, podem dinamizar a prática ao tentar estender aos alunos uma experiência formativa própria e criada por eles. O professor existe, então, como o mediador do conhecimento e não mais como aquele que conhece todos os aspectos daqueles *espaçotempos*.

Nessa perspectiva de autoria potencializada pela cibercultura, e pensando que há inúmeros problemas para a concepção do trabalho de campo em áreas periféricas, trazemos à discussão o conceito de táticas de Certeau (1994). O autor entende como táticas os desvios no consumo de produtos para subverter um problema. O autor com isso desloca do indivíduo a noção de passividade e alienação do consumo dos produtos, para torná-lo praticante a partir do desvio do uso que faz de tais produtos. Para o autor são: “as maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado produto por uma prática” (CERTEAU, 1994, p.13).

Pensar nas táticas sendo feitas por sujeitos periféricos, criações estas com objetivo de subverter um problema, vai em concordância com Negri e Hardt (2005) que apoiam a produção e constituição de um devir periférico. Para eles, a periferia, exatamente por estar distante, de forma subjetiva ou geográfica, dos focos de poder, são locais de potencialidades, resistências e transformações como desvios possíveis. Ou seja, o devir

periférico se trata exatamente do que em nós se constitui como modo de ser periferia, não em seu aspecto negativo, mas também trazendo à tona os aspectos positivos. Conversando novamente com Certeau (1994), a periferia como potencialidade inventiva seria também, portanto, o local de potencialidades táticas. Para o autor as táticas, ou maneiras de fazer ou modalidades de ação, utilizam como referência um lugar próprio, que possui normas e ordem próprias.

Porém, ao utilizar estas referências, a tática subverte o lugar próprio através dos desvios produzidos pelas práticas, reorganiza e desorganiza este lugar de forma a transformá-lo em espaço praticado. Para Ferraço(et.al. 2018, p.60), as táticas “permitem a tessitura de inúmeras redes nas quais se produzem, sem cessar *conhecimentossignificações*”.

Com isso, estabelecemos a periferia como um local de potencialidades. Essas táticas podem estar vinculadas com criações para possibilitar novas formas de elaborar o trabalho de campo. Essas construções devem ser elaboradas pelos professores e alunos a partir de um diálogo e para iniciar um processo de formação implicada.

Uma das práticas possíveis é trazer o smartphone para a sala de aula e fazer dele uma experiência móvel do trabalho de campo. O projeto pode ser concebido para que os estudantes criem e desenvolvam pesquisas e criações durante seus momentos cotidianos de mobilidade, buscando extrapolar a forma de pensar. Devido à mobilidade permitida pelo celular, as interações podem ser feitas em tempo real, na vida cotidiana de todos e passando por um processo formativo que não se finda no tempo escolar, mas se torna contínuo.

Com isso, se produz essa integração entre a pesquisa-formação que o trabalho de campo pode produzir, caso seja pensado com o objetivo de integrar as narrativas em um movimento dialético entre os saberes. O uso dos dispositivos móveis e/ ou outros dispositivos, atualiza o conceito de ciberpesquisa-formação, trabalhado por Santos, E. (2005):

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

Assim, a autora afirma o papel importante das narrativas que auxiliam na construção do processo formativo que os usos dos dispositivos proporcionam em outros espaços educativos a partir da conexão em rede. Estender esse processo para além da sala de aula já é o papel do trabalho de campo, porém os dispositivos podem potencializar esta expansão a partir da integração dos conhecimentos e narrativas que emergem da atividade, e que podem e devem ser aproveitados pelo professor no processo de contextualização. A pesquisa pode se tornar implicada e se inventar com táticas *dentrofora* das redes educativas das quais faz parte.

Desta forma, cabe sempre refletir sobre as possibilidades de potencializar, ainda mais, uma metodologia já importante. Sobretudo porque a cibercultura pode ampliar as possibilidades para as áreas que possuem alguma forma de limitação de mobilidade, como as periferias. São esses *espaçostempos* contemporâneos que permeiam a existência dos discentes e docentes envolvidos no processo e, por isso, o seu uso em sala de aula é possível.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar**. *Rev. Bras. Educ.* [online], n. 23, p. 62-74, 2003. ISSN 1413-2478. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200005>. Acesso em: 12 de novembro de 2019.

ALVES, N. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. G. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 58-78.

BARBOSA, A. Trem das onze. 1964.

BONDUKI, N. e ROLNIK, R. **Periferias: ocupação do espaço e reprodução da força de trabalho**. São Paulo: Fundação para Pesquisa Ambiental, 1979.

BUARQUE, C. **O que é apartação: o apartheid social no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CALLAI, H. C.; ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino de História e Geografia**. Ijuí: Livraria Unijuí Editora, 1988.

- CAMARGO, C. P. F. de et al. **São Paulo 1975: crescimento e pobreza**. São Paulo: Edições Loyola, 1976.
- CASTROGIOVANI, A. C. et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- FERRAÇO, C. E.; SOARES, M.C.S.; NILDA, A. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FONSECA E SOUZA, M.; RIBEIRO FILHO, G.B. Refletindo sobre o marketing urbano. A venda da cidade ilusória nos subúrbios ingleses e em condomínios fechados no Brasil. **Arquitextos**, São Paulo, ano 17, n. 202.00, Vitruvius, mar. 2017. Disponível em: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/17.202/6480>. Acesso em: 20/04/2019.
- FURLAN, S.A. Técnicas de Biogeografia. In: VENTURE, Luis Antonio Bittar. (Org.). **Praticando geografia: Técnicas de campo e laboratório em geografia**. São Paulo: Oficina de textos, 2005. p. 99-130. Disponível em: http://gege.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PESQUISA%20EM%20GEOGRAFIA/t%E9cnicas%20em%20geografia%20f%EDsica/2-T%E9cnicas-de-Geomorfologia.pdf Acesso: 11/11/2019.
- JOSSO, M.-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- LEVY, P. **A inteligência coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MACEDO, R. S. **Compreender e mediar a formação: o fundante da educação**. Brasília, DF: Líber Livro, 2010.
- MARICATO, Ermínia. Urbanismo do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 4, p. 21 a 33 de outubro de 2000. Disponível em: encurtador.com.br/glsAF. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000400004>.
- NEGRI, Antônio; HARDT, Michael. **Multidão: guerra e democracia na era do império**. Rio de Janeiro: Record, 2005. Disponível em: http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/resumo_final_multidao_pdf_o.pdf Acesso: 09/11/2019. 09 nov. 2019.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil e arte: sentidos e práticas possíveis**. São Paulo: UNESP, 2011. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Disponível

em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/320/1/01d14t01.pdf> . Acesso em: 11 nov. 2019.

PEREIRA, R. M.; SOUZA, J. C. de. Uma reflexão acerca da importância do trabalho de campo e sua aplicabilidade no ensino de Geografia. **Revista Mirante**, Goiânia, 2. ed., v. 01, Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 3, n. 4, p. 3-22, jan./jun. 2012.

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

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo, Paulus, 2007.

SANTOS, E. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. Salvador, 2005. 351 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. FAGED-UFBA, Bahia, 2005.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf Acesso: 12 nov. 2019.

SANTOS, Rosemary Santos; SANTOS, Edméa Oliveira. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 7, p. 159-183, 2012.

SANTOS, R. **Formação de formadores e Educação Superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook**. 2015. 183 f. Tese de Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2010_1-505-DO.pdf Acesso em: 11 nov. 2019.

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

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica**. São Paulo: Loyola, 2010.

SILVA, M. P. **Favelas cariocas: 1930 a 1964**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SILVA, O. A. da. **Geografia: metodologia e técnicas de ensino**. Feira de Santana, BA: Editora da UEFS, 2004.

VIVEIRO, A.A.; DINIZ, R.E.S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência**

em Tela, v. 2, n. 1, p. 163-190, 2009. Disponível em:
<http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>. Acesso: 11 nov. 2019.

XAVIER, O.S. & FERNANDES, R. C. A. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus Editora. 2008.

Recebido em:11/14/2029
Parecer em:15/12/2019
Aprovado em:04/03/2020