

IMAGENS VAGANTES E APRENDIZAGEM FRAGMENTADA: UM ENSAIO SOBRE REPERTÓRIO E INTERAÇÕES HÍBRIDAS NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO – UMA REFLEXÃO PRELIMINAR

Data de submissão: 30/10/2024

Data de aceite: 01/11/2024

Pedro Henrique Máximo

Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela
UnB.
Docente do curso de Arquitetura e
Urbanismo da UEG.
ORCID: 0000-0002-2291-6613

Maíra Teixeira Pereira

Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela
UnB.
Docente do curso de Arquitetura e
Urbanismo da UEG.
ORCID: 0009-0009-0861-1758

Alexandre Ribeiro Gonçalves

Doutor em História pela UFG.
Docente dos cursos de Arquitetura e
Urbanismo da UEG e da UniEVANGÉLICA
ORCID: 0009-0006-4273-7803

Ludmila Rodrigues de Moraes

Doutora em Engenharia Mecânica/
Engenharia Ambiental pela UFRJ.
Docente do curso de Arquitetura e
Urbanismo da UEG.
ORCID: 0009-0004-0671-5602

Daniel da Silva Andrade

Doutor em Engenharia Civil pela UnB.
Docente do curso de Arquitetura e
Urbanismo da UEG.
ORCID: 0000-0002-4945-2468

Deusa Maria Rodrigues Boaventura

Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela
FAU-USP
Docente dos cursos de Arquitetura e
Urbanismo da UEG e PUC Goiás
ORCID: 0000-0003-4580-817X

RESUMO: Nos momentos que antecedem a publicação oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, propomos uma reflexão sobre o ensino de arquitetura e mais especificamente sobre o ensino de projeto. Este ensaio não se deterá às discussões que perfizeram as DCN propostas ou à minuta que está em vias de homologação, mas ao contexto que tais cursos terão de enfrentar ao revisitarem seus currículos e matrizes curriculares. O recorte aqui adotado refere-se ao *repertório arquitetônico*, que está subjugado ao processo iminente de digitalização da vida, da consciência, da percepção e da aprendizagem dos/das graduandos/das. Identificamos na literatura sobre o contexto ideias-chave que nos auxiliam a compreendê-lo, que aqui serão expostas, tendo em vista as relações entre, a) tempo de exposição ao digital, b)

relações intermediadas por imagens, e, c) aprendizagem fragmentada, que já identificamos empiricamente em nossas práticas pedagógicas. Por fim, sugerimos algumas propostas, intervenções pedagógicas e reforços do arcabouço da profissão para lidar com tal contexto, que podem ser amplamente discutidas nos âmbitos dos colegiados e das comunidades dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

PALABRAS-CHAVE: Repertório; Ensino; Arquitetura e Urbanismo; Projeto; Imagem

WANDERING IMAGES AND FRAGMENTED LEARNING: AN ESSAY ON REPertoire AND HYBRID INTERACTIONS IN THE TEACHING OF ARCHITECTURE AND URBAN DESIGN – A PRELIMINARY REFLECTION

ABSTRACT: In the moments before the official publication of the Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) for Architecture and Urban Design courses in Brazil, we propose a reflection on the teaching of architecture and more specifically on the teaching of architectural design. This essay will not focus on the discussions that made up the proposed DCN or the draft that is in the process of approval, but on the context that such courses will have to face when revisiting their curricula and curricular matrices. The focus adopted here refers to the architectural repertoire, which is subjugated to the imminent process of digitalization of life, consciousness, perception and learning of undergraduates. We identified in the literature about the context key ideas that help us understand it, which will be exposed here, taking into account the relationships between, a) time of exposure to digital, b) relationships mediated by images, and, c) fragmented learning, which we have already identified empirically in our pedagogical practices. Finally, we suggest some proposals, pedagogical interventions and reinforcements of the profession's framework to deal with this context, which can be widely discussed within the collegiate and communities of Architecture and Urban Design courses.

KEYWORDS: Repertoire; Teaching; Architecture and Urbanism; Project; Image

IMÁGENES ERRANTES Y APRENDIZAJES FRAGMENTADOS: UN ENSAYO SOBRE REPertorio E INTERACCIONES HÍBRIDAS EN LA ENSEÑANZA DE ARQUITECTURA Y URBANISMO – UNA REFLEXIÓN PRELIMINAR

RESUMEN: En los momentos previos a la publicación oficial de las Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para las carreras de Arquitectura y Urbanismo en Brasil, proponemos una reflexión sobre la enseñanza de la arquitectura y más específicamente sobre la enseñanza del diseño. Este ensayo no se centrará en las discusiones que conformaron la propuesta de DCN o el borrador que está en proceso de aprobación, sino en el contexto que dichos cursos deberán enfrentar al revisar sus planes de estudio y matrices curriculares. El enfoque adoptado aquí se refiere al repertorio arquitectónico, el cual se encuentra supeditado al inminente proceso de digitalización de la vida, la conciencia, la percepción y el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Identificamos en la literatura sobre el contexto ideas claves que nos ayudan a comprenderlo, las cuales serán expuestas aquí, teniendo en cuenta las relaciones entre, a) tiempo de exposición a lo digital, b) relaciones mediadas por imágenes, y, c) aprendizaje fragmentado, que ya hemos identificado empíricamente en nuestras prácticas pedagógicas. Finalmente, sugerimos algunas propuestas, intervenciones pedagógicas y refuerzos del marco de la profesión para afrontar este contexto, que pueden ser ampliamente

discutidas en el seno de los colegiados y comunidades de las carreras de Arquitectura y Urbanismo.

PALABRAS CLAVE: Repertorio; Enseñanza; Arquitectura y Urbanismo; Proyecto; Imagen

UM DEBATE PERMANENTE NAS CONVERSAS DE CORREDOR – UMA INTRODUÇÃO

Este ensaio é fruto de inquietações e angústias individuais e coletivas de seus autores e autoras, relativas ao *ensino de arquitetura*, e mais especificamente *ensino de projeto*. Tais sentimentos, expressos em encontros frequentes nos intervalos das aulas, em maior ou menor grau, convergem recorrentemente a um ponto em comum: *o repertório arquitetônico*, tema deste texto.

Donald Schön (1998) compreende o ofício da arquitetura como um processo ou um percurso de *reflexão-na-ação* (*reflexión desde la acción* ou *reflection-in-action*, da versão original), no qual cada projeto é único e singular, e percebido pelo eterno aprendiz da arquitetura (estudante ou profissional) com mesma unicidade e singularidade. Nessa *reflexão-na-ação*, cada projetista lida com o projeto como uma conversa única com a situação projetual, e quanto mais preparado/a estiver para ela, melhor será a propositura. Esse preparo refere-se, sobretudo, ao repertório, que tem a “função de acumular e descrever tais exemplares por caminhos que sejam úteis à *reflexão-na-ação*”¹ (*ibid.*, p. 275), que em arquitetura deve superar a “mera nomenclatura ou mostra dos precedentes”, mas “analisar a maneira como um arquiteto pensou sobre o problema que formulava, a solução que encontrou, os domínios dos quais extraiu sua linguagem de desenho”² (*ibid.*, p. 276). Além do mais, Schön chamou a atenção para um problema que o próprio repertório pode produzir: “um certo revisionismo”³ (*ibid.*, p. 277).

Todo e qualquer repertório ou preparo para a conversa com a situação projetual, imediatamente é associado a situações familiares ao/à projetista, à medida em que o todo ou elementos dessa situação remeta a elas. Mas o/a projetista deve, assim, conseguir “uma nova forma de vê-lo e uma nova possibilidade de atuação sobre ele”, e chama atenção, “mas a adequação e a utilidade de sua nova perspectiva devem, todavia, descobrir-se na ação”, porque a “*reflexão-na-ação* necessariamente implica no experimento”⁴ (Schön, 1998, p. 133). E, como num espelho, “cada nova experiência de *reflexão-na-ação* enriquece seu repertório”⁵ (*ibid.*, p. 132). Desconsiderar ou desconhecer que o repertório é um inacabado a ser metabolizado no projeto, e que projeto é um experimento no qual esse repertório inacabado incide e é metabolizado, poderá cair, e recorrentemente cai, na importação acrítica dessas referências, produzindo o certo revisionismo denunciado por Schön.

1 Tradução nossa.

2 Tradução nossa.

3 Tradução nossa.

4 Tradução nossa.

5 Tradução nossa.

Nos momentos que antecedem a publicação oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, nas conversas de corredor, identificamos uma mudança recente no processo de constituição desse repertório arquitetônico, que se agravou em demasia com o período de aulas remotas em decorrência da Pandemia da COVID-19. À medida em que há mais acesso à informação; à medida em que há mais contato visual com projetos de arquitetura mediados por imagens vagantes nas redes, há, também, um aplanamento da constituição do repertório; e há, na mesma medida, uma espécie de aprendizagem fragmentada. Em outras palavras, um diagnóstico possível de ser realizado é o aumento exponencial de recursos de pesquisa de referenciais de projeto (edifícios, cidades, desenhos, diagramas, sínteses textuais etc.), do número destas referências de projeto e de sua utilização massiva por parte de discentes por meio de sites, blogs, mídias sociais e mídias *streaming*. No entanto, percebe-se, na mesma medida uma superficialidade nas análises e sínteses deste material encontrado nas redes, procedimentos estes fundamentais para a compreensão do objeto estudado. Este diagnóstico, em função do contexto em que vivemos, não era possível ser realizado há 10 anos.

Parece, no entanto, que esta onda de expansão e aplanamento da cultura arquitetônica não pode ser controlada. Estudantes chegam às Universidades já sabendo o básico dos(as) principais arquitetos(as) globais e já os acompanham nas mídias sociais, principalmente no Instagram, por onde são informados imediatamente de seus novos projetos. No entanto, o aprofundamento das especificidades de cada projeto consultado fica comprometido, o que, por consequência, leva à superficialidade na leitura, abordagem e nos próprios percursos projetuais que eles e elas adotam. As relações sociais mediadas por imagens favorecem a redução sistemática do sentido da arquitetura à imagem, e esta tendência é característica da Era Digital nascente.

Para a prática arquitetônica é salutar a expansão do repertório arquitetônico e urbanístico, favorecida pelas mídias digitais e recursos de pesquisa por imagem, mas não o aplanamento. É necessária a configuração de uma topografia irregular de conhecimento que permita a visibilidade do horizonte do topo da montanha, mas, também, a densidade e profundidade de um vale. A arquitetura não é somente forma, mas espaço. Não é somente imagem, mas paisagem. Não é somente dados, mas conteúdo. Não é somente exercício de especulação formal, mas conceito, ideia, interpretação e processo constante de síntese. Estas especificidades que são permanentes na arquitetura vivida parecem se perder na arquitetura midiaticizada. Como, portanto, reconectar conteúdo e imagem? Se o conhecimento está além daquilo que já está dado (TIBURI, 2018), e se para produzi-lo há que se empenhar na redescoberta dos sentidos e significados daquilo que está posto, como costurar, conectar, isolar ou mesmo congelar imagens vagantes nas redes para uma aprendizagem, ainda que fragmentada, significativa?

A CONSTITUIÇÃO DO REPERTÓRIO - UMA DIGRESSÃO

As questões acima nos exigem outras, mais abrangentes, tendo em vista que não podem ser respondidas desconsiderando o contexto do qual emanam. Num mundo inconstante e impermanente, refazer questões gerais pode garantir a visitação constante de questões específicas e vice-versa. Se estamos falando de novas gerações que se relacionam com o mundo por meio de imagens, e se estas imagens são vagantes e fluidas, como pensar a educação para, como Zygmunt Bauman nos alertou, estes tempos líquido-modernos? Como abordá-la? Tais imagens não só constituem o mundo, mas, como resposta à interação, “constroem imagens do mundo” (Sardelich; Batista, 2010, p. 170), e este deve ser o ponto de partida desta reflexão. Essas perguntas simples e abertas, aparentemente tolas, não podem ser ignoradas por seu tom abstrato e genérico. Elas incidem sobre os pontos nevrálgicos que dissociam a educação do presente da educação do passado: os ineditismos dos fenômenos, circunstâncias e conjunturas colocadas diante de nós por nosso presente histórico nos requisitam, recorrentemente, um retorno a elas.

O termo *educação* trazido acima não se refere somente à educação formal institucionalizada nas escolas e Universidades – que podemos também chamar de escolarização. Refere-se, sobretudo, à educação em sentido amplo, do latim *Educare* – que significa, grosso modo, nutrir, criar, trazer para a luz, derivado da junção de *ex* (fora) *ducere* (levar, conduzir). Portanto, a educação é um fenômeno de saída do indivíduo de si próprio para que ele seja capaz conviver com os outros e consigo, e é um processo imanente de constituição da autonomia e da emancipação – que se compõe como fundamento básico da sociedade, em primeira instância, e pilar do processo civilizatório, em segunda – que é inteiramente mediado pelo *outro*.

No caso da primeira, os espaços da vida são fonte e o receptáculo, origem e fim deste processo de educação, ambientes que nutrem a cultura e que são nutridos por ela. Deste modo, de partida, rejeitamos qualquer concepção de repertório constituído a partir de uma folha em branco, uma tábula rasa, que serão preenchidos nos bancos das instituições de ensino formal. Ela pressupõe a existência de “autoridades” do saber que, na relação de ensino-aprendizagem, depositarão seus conhecimentos sobre os/as educandos/as, da qual nos abdicamos. Assim, concordamos com Carsalade e Malard (2021) sobre tal discussão. A concepção de educação da qual tratamos acima e que defendemos é fruto de uma ressonância mútua entre indivíduo e meio, desde seu nascimento. Por exemplo, desde o nascimento os indivíduos iniciam seu processo de percepção espacial, quando apreendem e compreendem tacitamente noções de escala, volume, massa, distância, tempo, movimento e deslocamento, conceitos fundamentais para o exercício da arquitetura e do projeto, que jamais seriam apreendidos nos cinco anos de formação profissional nas Universidades. Quando estes indivíduos alcançam a escolarização, este repertório prévio, derivado destas interações, vivências e experiências, adentram seus muros e portais, que

fazem das escolas e Universidades locais ricos, únicos e altamente complexos, pois ali suas experiências passam a migrar, progressivamente, do tácito ao explícito contextualizado à formação humana e profissional. Além do mais, mesmo introjetados na educação formal, a interação entre indivíduo e meio não é interrompida, mas potencializada. Uma educação formal contextualizada, neste sentido, é aquela que parte destes repertórios e que pretende devolver seus ensinamentos ao contexto de onde frutificaram.

No segundo caso, há uma trama importante de seleção, hierarquização, organização e apresentação dos conteúdos produzidos nos espaços da vida, sendo os espaços institucionalizados seus principais lócus de aplicação e implementação. A escolarização ocupa, no processo civilizatório, o lugar da introdução, da aplicação e da ampliação dos espaços da ciência, da cultura e do desenvolvimento. Em síntese, ela é um de seus motores e opera como uma bússola, capaz de impulsionar e orientar as sociedades em momentos de crise. Nesta senda, a missão do ensino formal é vasculhar, no universo de conteúdos trazidos ao presente pelo acúmulo de saberes e práticas, institucionalizados ou não, e produzir, a partir deles, uma curadoria de conteúdos significativos. Também nesta senda, os termos da moda “protagonismo do aluno” ou “sala de aula invertida”, vulgarizados pela aplicação apressada e sem reflexão sobre o que realmente significam, na verdade, são a propositura de que o repertório prévio e os lugares de vivência devem ganhar espaços consideráveis de escuta e ser o princípio de qualquer ação pedagógica.

A pergunta ainda traz outro marco fundamental que engloba uma série de pressupostos teórico-empíricos de Zygmunt Bauman: os tempos líquido-modernos ou o mundo líquido-moderno. Bauman, um dos mais relevantes teóricos da contemporaneidade, foi quem cunhou esta metáfora capaz de nos revelar o *zeitgeist* do mundo atual: nada é feito para durar e aquilo que for produzido ou vivido com esta intenção terá grandes chances de ser frustrado. Não há forma determinada, pré-determinada ou sequer passível de ser planejada, sem que esteja suscetível a imprevistas rupturas ou pressões. O conjunto de características que perfazem nosso momento atual reforça tal condição de mutabilidade e impermanência: a separação entre política e poder; o divórcio entre o público e o privado; os processos de individuação; a ausência de planejamento e o “desaparecimento ou ausência” de estruturas sociais aderentes a ele; a responsabilização individual por causas e consequências socialmente construídas; e, por fim, a perda gradual do sentido de comunidade e a instituição de sua pretensa substituta, as mídias sociais, mas que não possuem a mesma consistência (Bauman, 2007). A combinação destes ingredientes, altamente variada entre os povos, nações e sociedades, nos apresenta uma ampla gama, talvez impossível de ser identificada, analisada ou mesmo registrada em sua totalidade, que nos coloca em um estado em que as fronteiras da cultura e da sociedade não estão fincadas no mesmo solo. O otimismo em relação à educação contemporânea neste mundo líquido-moderno, cuja ausência de fronteiras é, talvez, sua maior característica, precisa, portanto, ser examinada com mais cuidado.

A internet e a Inteligência Artificial (IA) instauraram ou desencadearam um novo modo de ser no mundo. Já não é possível conceber realidades futuras sem elas. A cibercultura, termo cunhado por Pierre Lévy (1999) para designar o fenômeno de “mutação fundamental da própria essência da cultura” (*ibid.*, p. 119) que “dá forma a um novo tipo de universal: o universal sem totalidade” (*ibid.*, p. 247); e que, paradoxalmente, “mantém a universalidade ao mesmo tempo em que dissolve a totalidade” (*ibid.*, p. 249) não é só uma realidade, mas já está superada. A totalidade da forma universal da cultura jamais teria ocorrido, a não ser no formato do projeto moderno que preconizava seu delineamento e conteúdo precisos e sobre bases relativamente sólidas. Talvez a internet seja o único mecanismo técnico e instrumental que possibilite a realização das ambições totalizantes desse projeto. No entanto, tal totalidade da forma universal da cultura como processo, resultado e fato, de todo modo, não pode ser alcançada e jamais o foi. Assim, a alegação de Lévy de que a cibercultura “mantém a universalidade”, não se sustenta. Mas, refletamos. A internet não foi somente uma configuração global de redes técnicas, mas o produto de um processo instaurado séculos antes, no âmago da cultura moderna, de comprimir, condensar e, por que não, anular distâncias e tempos.

As forças e formas do mercado, agora já instalado numa condição de mercado potencialmente sem fronteiras, providenciou, à revelia das premissas outrora instituídas no projeto moderno (sólidas e claras), as ações de globalização em vez de universalização; a fragmentação em vez da totalização; a derrubada das fronteiras nacionais e uma consequente configuração de cultura desterritorializada, globalizada e globalizante, portanto fragmentada, não universal como leu Pierre Lévy em seu clássico. Deste modo, a internet não condicionou a modificação fundamental da essência da cultura, mas revelou as tonalidades e as matizes das metamorfoses que já estavam ocorrendo anteriormente, agravando-as em demasia. Assim, falar de cultura e cibercultura hoje nos parece redundante.

Uma característica fundamental dos tempos líquido-modernos é a aceleração do processo de fragmentação da vida (Eriksen, 2001), dos afetos, da empatia e da produção de significados. Nesta condição, “os fragmentos ameaçam se tornar hegemônicos” (Bauman, 2013, p. 35). Parte destes fragmentos estão difusos nas mídias sociais no formato de textos curtos, imagens e vídeos. Uma outra parte encontra-se naqueles que, sucumbidos pela experiência visual e imersiva da fragmentação, sofrem e gozam, numa profunda ambivalência, por vivenciarem suas representações e dos outros numa dimensão da vida onde a avatarização é uma realidade. Componente considerável dos integrantes, são jovens superexpostos ao ambiente que tensionam suas subjetividades para o consumo e para os processos de individuação. Como “*flâneurs* online” jovens são submetidos às técnicas mais aprimoradas de *marketing*, agora rebatizado de *digital marketing*, para “adestrá-los para o consumo” ao passo que “os outros assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira lateral” (Bauman, 2013, p. 53). Assim, a constituição do repertório arquitetônico, mediado por essa interação digital via mídias digitais, é atravessada por este processo,

fragmentando-a.

O HOMO DIGITALIS E A PRISÃO DO SINÓPTICO

Dados de 2024 da Meta (uma empresa de tecnologia, uma Big Tech, que reúne diversos produtos digitais e deriva do nome metaverso) nos apontam que o Brasil possui 148 milhões de usuários do WhatsApp, e é o segundo maior público do mundo seguido da Índia; é o país latino com mais contas no Facebook, com 111,3 milhões de usuários; e no Instagram, são 134 milhões de contas, sendo o segundo país com maior público, seguido dos Estados Unidos. O objetivo de seu rol de produtos é “construir conexões e comunidades”. Ainda somos o terceiro maior público do TikTok, com 98,6 milhões de usuários, seguido dos Estados Unidos e Indonésia; e o sexto maior público do mundo do X (ex-Twitter), com 9,3 milhões de usuários. A pesquisa realizada pela empresa *Electronics Hub*, com dados da *Datareportal* do anuário *Digital 2024: Global Overview Report* dá conta de que os brasileiros, em média, ficam 9 horas e 13 minutos à frente de uma tela, o que corresponde à média de 54,7% do tempo em que estão acordadas. No que se refere às mídias sociais, como as mencionadas acima e outras, o tempo médio em que os brasileiros estão conectados é de 3 horas e 34 minutos, o que corresponde a 21,48% do tempo em que estão acordadas. Tais dados colocam o Brasil em segundo no Ranking Global, ficando somente atrás da África do Sul nas duas pesquisas, e bem acima da média global de 6 horas e 43 minutos diárias à frente das telas, e 2 horas e 15 minutos conectados às mídias sociais. Recortando nas mídias sociais, o acumulado de tempo no ano é de 1.031 horas, o que corresponde a 54,24 dias. Este dado nos apresenta, no mínimo duas novas problemáticas à educação: a gestão do tempo da vida e os impactos sociopsicológicos, ainda em estudos.

Numa sociedade que apresenta tal característica na gestão do seu tempo da vida, há uma interferência da virtualidade que passa a ocupar os fragmentos do dia. Ela preenche os momentos de descanso, de pausa, da decantação, da reflexão, do ócio, do silêncio e do sono, como numa grande inundação. Invade os momentos em que os saberes estão em discussão, como aulas, simpósios, discussões de grupos de estudos, ou mesmo uma troca profunda com pais e avós. Além do mais, ela substitui os encontros, e em última instância, substitui o outro. Ela desterritorializa a percepção e elimina o estar *in situ*. Como disse-nos Byung-Chul Han (2017a), ela elimina a negatividade produzida pela alteridade, instaurando-se uma sociedade cansada e saturada, vítima de uma “violência neuronal”, “que resulta da superprodução, superdesempenho ou supercomunicação” (*ibid.*, p.16), cujos sintomas são “o esgotamento, a exaustão e o sufocamento” (*ibid.*, p. 17). Ao eliminar ou diminuir em sobremaneira os espaços da alteridade, portanto, a sociedade se positiva ao *rejeitar* o encontro com o outro que o confronta e que o ouve, que o constrange e que o acolhe, que o abraça e repele, ao lidar somente, e à medida do possível, com seus iguais,

cuja mediação ocorre pelas mídias sociais. Han (2022a) nos alega que essa anulação do outro (e consequentemente da negatividade que produz) se dá pelos filtros-bolha inerentes às mídias sociais, que em função dos algoritmos que personalizam a experiência do usuário, produzem encontros virtuais com imagens derivadas de si e dos seus interesses, ou nas palavras de Han (2022b, p. 54), no “looping-do-eu permanente”. Os filtros-bolha, deste modo, reduzem os pontos de contato com o estranho, a fim de garantir conforto, gozo e prazer. Mas, por outro lado, o igual também produz um tipo de terror, porque “a positivação do mundo faz surgir novas formas de violência” (2017a, p. 19). No que tal violência consiste?

Michel Foucault (2001) utilizou o panóptico, elaborado pelos irmãos Bentham em 1785, como uma metáfora da transformação da vida moderna. O panóptico foi uma prisão desenvolvida para garantir, a partir da observação central de poucos agentes prisionais ou vigilantes, a coerção do comportamento humano de muitos prisioneiros. Portanto, o panóptico pressupunha a eficiência. Isso só seria possível em função de seu projeto arquitetônico: no centro de uma planta circular, uma torre de vidro. Em seu perímetro, uma sequência de celas abertas, empilhadas em vários andares e voltadas para tal torre central. Do centro era possível observar o interior de todas as celas, mas delas não seria possível identificar se haveria vigias e quantos deles estariam ali. Os vários pavimentos da prisão e suas celas encerram o mesmo destino de seus prisioneiros: a eliminação da privacidade, a coerção e a ameaça constante de punição caso seus comportamentos não fossem exemplares. Conforme Bauman (1999, p. 59) “a principal função do panóptico era garantir que ninguém pudesse escapar do espaço estreitamente vigiado”.

Na constituição da sociedade moderna, o panóptico também pode ser entendido como um modelo que foi replicado em todas as instituições modernas, inclusive e principalmente pelos próprios Estados em seus projetos de soberania, seja nas próprias prisões, nas escolas, nos hospitais, nas Universidades e no planejamento e no projeto urbanos, por exemplo. As técnicas de vigilância foram, assim, na era moderna, generalizadas. Embora as técnicas do panóptico ainda existam e sejam utilizadas, Bauman (1999) nos alertou: a imagem do panóptico exerce um poder persuasivo capaz de gerar confusão e enrijecimento nas interpretações que a partir dela derivam. Em outras palavras, a imagem do panóptico pode impedir ou limitar, “a percepção da natureza da mudança atual. Em detrimento da análise, ficamos naturalmente inclinados a ver nos arranjos contemporâneos do poder uma nova e melhorada versão das velhas e basicamente inalteradas técnicas panópticas” (1999, p. 57). Aqui encontra-se um descolamento importante proposto por Bauman em relação às análises que ocorriam no contexto em que publicou *Globalização: as consequências humanas*, em 1998.

A globalização introduziu uma divisão do mundo entre aqueles que têm mobilidade e os imóveis e fixados. Mas, a realidade que se impõe no ciberespaço é ilusória, e a princípio, tal ilusão sugere a percepção de liberdade de fluxo e derrubada das fronteiras espaciais.

Bauman rejeitou a ideia de que haveria um superpanóptico em desenvolvimento, por exemplo, pelos bancos globais e operadoras de crédito. O princípio das agências financeiras globais não era controlar as ações e impedir que seus clientes saíssem de seus sistemas, mas era a “seleção, separação e exclusão” (1999, p. 59) dos não aptos, um princípio completamente diferente do panóptico. Mas o mais surpreendente é que a existência do banco de dados produziu um efeito diferente ao panóptico: o sinóptico, aderente à nova realidade do ciberespaço. Para discutir este conceito intrigante, Bauman recorreu ao sociólogo norueguês Thomas Mathiesen, em *The Viewer Society*. O sinóptico é ao oposto do panóptico. Enquanto o panóptico estabelecia uma relação entre os imobilizados, os prisioneiros, e aqueles que determinavam a imobilidade e que possuíam certa capacidade de movimento, os vigias que ainda eram presos ao espaço; o sinóptico dá liberdade aos vigiados e mantém presos os vigias. Enquanto o panóptico determinava poucos vigilantes a observar muitos vigiados, o sinóptico reduz exponencialmente o número de vigiados e amplia, como jamais vimos na história, o número de vigias. Enquanto o panóptico, por oposição, “forçava as pessoas à posição em que podiam ser vigiadas”, o Sinóptico “não precisa de coerção – ele seduz as pessoas à vigilância” (1999, p. 60). Em síntese “No sinóptico, os habitantes locais observam os globais” (1999, p. 61), e seus comportamentos modulam os comportamentos, desejos e gostos dos habitantes locais.

O Sinóptico é, por natureza, global; ato de vigiar desprende os vigilantes de sua localidade, transporta-os pelo menos espiritualmente ao ciberespaço, no qual não mais importa a distância, ainda que fisicamente permaneçam no lugar. (1999, p. 60)

Segregados e separados na terra, os habitantes locais encontram os globais através das transmissões regulares do céu pela TV. Os ecos do encontro reverberam globalmente, abafando todos os sons locais mas refletidos pelos muros locais, cuja impenetrável solidez de presídio é assim revelada e reforçada. (1999, p. 62)

Bauman e Han concordam que as lentes das técnicas panópticas são limitadas para ler, identificar e interpretar os fenômenos do novo século. Concordam na mesma medida que o novo momento guarda, encoberto pela promessa da liberdade plena, uma violência intrínseca, mas implícita. O panóptico pressupunha eficiência. O sinóptico inaugura a fase da sociedade do desempenho. Nela, os indivíduos não se submetem às ordens e são rebeldes às leis e normas, e o fazem em nome da liberdade e do gozo, pois “do trabalho, esperam acima de tudo o prazer” (Han, 2017a, p. 83). O prazer de uma transformação subjacente do *homo faber* ao *homo ludens*, sendo o trabalho como reflexo do jogo e do prazer. O “novo ser humano” anunciado por Han (2018) para o futuro do digital, o *homo digitalis*, investido dessa promessa ou esperança, confunde tal transição do trabalho para o prazer. O *homo digitalis*, nascente da sociedade da positividade, espera não lidar com a negatividade das resistências físicas, “pois ele não tem mais que lidar com coisas materiais, mas sim apenas com informações intangíveis. No lugar das mãos, entram os dedos.” (*ibid.*,

p. 62). O *homo digitalis* não age, apenas movimenta os dedos. Suas mãos são atrofiadas, e resta aos dedos a possibilidade do movimento. A promessa de que o digital preenche o tempo da vida com ócio e prazer não passa de um reflexo da sua violência implícita. O *homo digitalis* estende seu tempo de labor e inaugura a versão 2.0 do *homo faber*, que destituído das mãos que estão atrofiadas, é acometido pela artrose nos dedos por seus movimentos repetitivos. O *homo faber* dormia, e nos momentos de ócio se divertia ou descansava. O *homo digitalis* dorme pouco, e nos momentos de ócio produz dados para as grandes empresas digitais e, em troca do pretense prazer, treina os algoritmos com sua subjetividade.

A EDUCAÇÃO NA ERA DA PREVALÊNCIA DA IMAGEM

Após o passeio realizado pelo contexto, retomamos a questão que abriu essa reflexão: como, portanto, reconectar conteúdo e imagem? Se o conhecimento está além daquilo que já está dado, e se para produzi-lo há que se empenhar na redescoberta dos sentidos e significados daquilo que está posto, como costurar, conectar, isolar ou mesmo congelar imagens vagantes nas redes para uma aprendizagem, ainda que fragmentada, significativa?

Tal questão parte da condição contemporânea de hegemonia dos fragmentos. Os fragmentos, forma principal dos produtos mais significativos da sociedade da informação se evidenciam quando “quantidades crescentes de informação são distribuídas a uma velocidade cada vez maior”, ao ponto de tornar-se “progressivamente mais difícil criar narrativas, ordens ou sequências de desenvolvimento” (Bauman, 2013, p. 35). Imersos nela, o delongar-se sobre o ato de observar e o cuidado em capturar o todo do corpo daquilo que é representado é interrompido pela próxima imagem do *feed* ou pela anterior mais interessante, que sedutoramente solicita um retorno. O tempo de observação é rapidamente recolhido a um breve olhar e à curtida, ao *like*, e passa-se para a próxima imagem no infinito *feed*. Pode haver, e com certeza há mensagens significativas nesta interface da vida real devidamente simulada ou estendida para a virtualidade, mas “praticamente desapareceu a linha que separa uma mensagem significativa, [...] do seu ruído de fundo” e capturar tais fragmentos, extraí-los dos ruídos e traduzi-los e transformá-los em mensagens significativas “é um processo amplamente aleatório” (Bauman, 2013, p. 35).

Quais as consequências deste processo? Por um lado, uma hipnose sensível ao momento do agora, o presentismo, numa condição descrita pelo antropólogo Thomas Hylland Eriksen (2001) como “tirania do momento”. Por outro lado, a busca pela rápida saída do agora, do momento presente e da saturação que ele proporciona. Isso nos leva a modificações severas no modo como nos relacionamos, como trabalhamos e no estilo de vida em seu sentido ampliado (Bauman, 2013). Como Bauman (2013, p. 36) pontuou,

“parece uma cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento” em vez da “cultura do aprendizado e da acumulação” outrora estabelecida. Eriksen (2001, p. 244) nos aponta que “uma temporalidade fragmentada e acelerada” afeta a produção do conhecimento. Trata-se, portanto, da experiência mais aguda do tempo pontilhista, como nomeou Bauman (2008). Fugidios, eles são o resultado momentâneo, experimental e altamente descartável, portanto, excessivos e substituíveis da sociedade do consumo e da sociedade em rede, irmãs gêmeas conectadas, que deveriam, em seus *hiperlinks* extensos e infinitos, aglutinar e organizar, como a mais antiga técnica Aristotélica da Taxonomia.

A era da prevalência da imagem, como disse-nos Han (2018), é delineada pela fuga na imagem, como sintoma da negação da realidade e da busca por seu melhoramento. A negação da realidade se dá por sua incontornável imperfeição, que no universo das imagens vagantes no digital é otimizada, melhorada, alterada e substituída. No digital os filtros encobrem as “imperfeições” como assim são admitidas no real as diferenças em relação ao modelo. As imagens passam por um “tratamento”, portanto, tratar as imagens é o mesmo que encaminhá-las a um médico especialista, a fim de corrigi-las, melhorá-las e curá-las. Do ponto de vista sociológico tal deslocamento do termo “tratamento” é também semântico. No digital, ainda, há uma diferença substantiva entre as imagens analógicas das imagens digitais. As imagens analógicas são marcadas pela temporalidade, por serem análogas ao real. Portanto, há uma finitude no que representam e no que pretendem ser. As imagens digitais, por sua vez, são marcadas pela atemporalidade. As imagens analógicas envelhecem. As imagens digitais não possuem data de nascimento ou de morte. A prevalência da imagem na arquitetura faz substituir seu atributo material. Sobre a arquitetura digital não incide o tempo, os materiais não envelhecem e não sofrem com o desgaste do clima e das intempéries. Tampouco sobre elas incide a gravidade, os esforços de tração, compressão, cisalhamento. Nas imagens digitais da arquitetura não há usuários. Os espaços são excessivamente limpos, frios e perfeitamente belos. Mas é um belo erodido pelo real, que é impactado pelo tempo e suas condicionantes ambientais e antrópicas. Em síntese, as imagens digitais da arquitetura são transparentes, e o são quando “eliminam de si toda e qualquer negatividade, quando se tornam *rasas* e *planas*, quando se encaixam sem qualquer resistência ao curso raso do capital, da comunicação e da informação [...]” (Han, 2017b, p. 9-10).

Diante deste panorama, apresentamos algumas sugestões de respostas à questão orientadora deste texto. Num primeiro momento levantamos três sugestões para a educação num sentido ampliado, formal e não-formal, que se dirigem também ao contexto. Na sequência, nossas sugestões serão direcionadas ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, com vistas ao momento histórico que o Brasil vivencia de revisitação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e na reelaboração dos Planos Pedagógicos de Curso que deverão acontecer nos próximos anos.

Quanto à educação em seu sentido ampliado:

1)*Educação do/para o digital.* O digital é uma realidade irreversível (também, em muitos aspectos, tal irreversibilidade é indesejada, portanto, partimos dela). A necessidade de uma educação digital para promoção de uma mentalidade digital para a vida (Bates, 2017), é a primeira delas. Nessa compreensão de educação, há que se pensar no desenvolvimento da *habilidade de conectar fragmentos significativos* e a *competência de identificá-los, lê-los e coletá-los*, tirando-os de seu contexto de ruído. Conforme Rodrigo de Godoy (2018), tal mentalidade pode ser resumida como a capacidade de lidar com imprevisibilidade, a flexibilidade e criatividade/inventividade; que, por sua vez, reforça ações preventivas ao *cyberbullying*, à disseminação e consumo de *Fake News*, às dificuldades de se adaptar às mudanças e à inaptidão de como utilizar da melhor maneira as novas tecnologias. Também é premissa da educação digital fomentar a desconfiança e o espírito investigativo quanto ao que está posto nas redes. Um exemplo de necessidade iminente da educação digital é o endividamento da população em apostas online, problema que tem se agravado no país desde 2018, mas que ganhou notoriedade nas mídias recentemente. Neste caso, o público que se submete a essas apostas possui idades variadas, o que indica que a educação do/para o digital deve ser um empreendimento coletivo, ampliado, e que não basta sua introdução nos currículos escolares.

2)*Instauração do império da Crítica.* Conforme Sevcenko (2001), somente a crítica é capaz de intermediar a relação entre a técnica/tecnologia e a sociedade. Somente ela é capaz de compreender, julgar, introduzir, amortecer ou mesmo aceitar abertamente as inovações técnico/tecnológicas. Sua ausência ou baixa ressonância pode produzir o que Bauman e Donskis (2014) identificaram como “servidão voluntária”, atualizando o pensamento do humanista francês Étienne de la Boétie, no qual, isoladamente, os indivíduos se sucumbem às novas tecnologias e suas promessas. No entanto, a crítica é um apelo à negatividade, sua grande dificuldade de avançar e se instalar como prática cotidiana. A exemplo de medidas neste sentido é o projeto de Lei nº 104/2015, que visa proibir a interferência de celulares e outros aparelhos eletrônicos portáteis nas escolas na educação básica, excluídos os casos em que forem utilizados para fins pedagógicos com a orientação do/a professor/a. A utilização desses equipamentos tem produzido desatenção ou uma atenção fragmentada em crianças e jovens, além de sofrimento psíquico, e tal projeto de Lei visa, tendo em vista os efeitos colaterais que produzem, reduzir o tempo de contato com as telas.

3)*O tempo lento.* Por fim, a terceira possibilidade aqui elencada é o que Eriksen (2001) nomeou de *Slow Time* como técnica, fundamento ou pressuposto para se opor à tirania da velocidade. A percepção leva tempo. O raciocínio leva tempo. A assimilação, a compreensão e o aprimoramento levam tempo. Diferentemente do tempo do agora exigido pelo digital, que em milésimos de segundos exige uma tomada de decisão rápida, a formação de seres humanos autônomos e emancipados necessita da admissão social do tempo lento, que é o tempo da decantação da experiência. O tempo do aprendizado apressado é o tempo dos fragmentos. O tempo do aprendizado contínuo é o tempo lento, do demorar-se e do delongar-se sobre algo. O tempo lento é o tempo da reflexão e da crítica. Também deve

considerar os momentos em que o digital deverá fazer parte das atividades da vida, e os momentos em que ele deverá ser introduzido.

As propostas acima, em menor ou maior grau, estão sendo aplicadas em sobremaneira na Finlândia desde a educação infantil. A disciplina *Alfabetização Midiática*, foi introduzida no sistema educacional nacional em 2014, com vistas ao impacto das Fake News na compreensão de seus cidadãos sobre temas vigentes à época. Mas a proposta vai além da própria alfabetização. Ela está imersa na dimensão política e cidadã, pois visa introduzir a crítica à sociedade, a partir da investigação atenta dos fragmentos dispersos nas redes e lançar sobre eles perguntas, questões.

Nos âmbitos do ensino de Arquitetura e Urbanismo, por sua vez, as especificidades devem se associar às acima indicadas. Arquitetos e Urbanistas são agentes sociais que interferem na dinâmica socioespacial das cidades e territórios, portanto, a *educação digital*, a *crítica* e o *tempo lento* devem fazer parte de suas práticas. Quanto à formação específica e a constituição do repertório arquitetônico, indicamos um ciclo em que os/as discentes possam migrar do digital para o real a partir de uma experiência pedagógica significativa, indicando interações possíveis com as facetas do objeto sinteticamente apresentado como imagem nas mídias sociais. Este ciclo possui cinco momentos, que muitas vezes exigirá a prática do tempo lento no ato da reflexão-na-ação.

1) *Treinar a percepção*. A percepção do mundo é aprimorada quando passamos a notar, identificar e destacar aspectos da realidade que antes não o fazíamos. A percepção é parte integrante do repertório e do conhecimento, pois a partir do acumulado do que já possuímos, podemos alimentá-lo, retroalimentá-lo e expandi-lo. A percepção em parte é atravessada pela linguagem, e em parte pela experiência. Ambas podem se colidir, conviver, se complementar, mas não necessariamente a linguagem alcança a experiência. Quando essa relação não ocorre surgem as dificuldades de expressão da percepção. No caso da interação com o digital, há uma tendência de fragmentação da percepção, porque é possível que a linguagem seja acessada, mas ela elimina a experiência do real e introduz uma outra, mais aplanada, rasa e transparente. No digital há a dominância da imagem e nossa interação se dá a partir dela. A percepção, por sua vez, para ser atravessada pela linguagem e pela experiência, precisa de tempo. No digital o tempo é acelerado. Nossas mentes são superestimuladas pelo excesso de informação que circula nos infinitos *feeds* e *hiperlinks*. A necessidade do treino da percepção, assim, tem um objetivo claro: *estabelecer uma finalidade pedagógica e identificar, a partir dela, os fragmentos potencialmente significativos e isolar a imagem vagante nas redes de seu contexto de ruído*. O treino da percepção exige que notemos mais do que as frações de segundos nos permitem apreender quando estamos diante das imagens. Em outras palavras, é necessário tempo e treino para que a percepção no digital consiga alcançar mais do que as imagens revelam; é necessário o desenvolvimento de uma cultura visual que permita identificar e coletar as imagens potencialmente significativas e descartar aquelas que deixam o ambiente digital ruidoso. A partir dos fragmentos imagéticos potencialmente significativos, é necessário empreender uma

pesquisa aprofundada sobre tal fragmento, para testificar se de fato é significativa para a finalidade que foi estipulada.

2) *Empreender uma pesquisa sobre tal fragmento.* É comum a associação do termo pesquisa a “jogar no google”, o oráculo do século XXI. No entanto, quando situamos o termo pesquisa nesta propositura, nos referimos à aproximação com métodos acadêmicos de investigação a serem aplicados sobre ele. Não incomum, discentes apresentam suas primeiras referências em imagens nos *smartphones*, *tablets* ou *notebooks*, salvas aleatoriamente em pastas, sem a identificação de seus autores, locais, datas dos projetos e mesmo sem seus títulos, fruto da randomização associada de busca por imagens no Pinterest ou Google Imagens. Ou seja, tais imagens são transparentes, não são opacas, não apresentam contraste e não possuem textura. Nas palavras de Han, “[...] as imagens tornam-se transparentes quando, despojadas de qualquer dramaturgia, coreografia e cenografia, de toda profundidade hermenêutica, de todo sentido, tornam-se pornográficas, que é o *contato* entre imagem e olho [...]” (Han, 2017b, p. 10). Ora, se tal fragmento atende às expectativas iniciais de suas referências, há que se empreender uma investigação aprofundada, pois ela, no ato do projeto, passa a compor seu processo de concepção. O ato de projeto não é pura criação, mas uma atividade metodologicamente assistida. Há, ainda, uma diferença substantiva entre referência e repertório, que merece ser aqui caracterizada. Há referências no repertório de um/a projetista, mas o oposto não significa o mesmo. A referência é uma alusão, uma indicação, uma expectativa, uma exemplaridade ou um similar. O repertório é arcabouço, experiência, vivência, prática e teoria. Portanto, para uma referência fazer parte de seu repertório, há que assimilá-lo como tal, deixando-o decantar no delongar-se sobre ele, explorando-o. Deste modo, empreender sobre o fragmento uma pesquisa é torná-lo opaco, tangível, visível, compreensível em suas múltiplas dimensões: materiais e estéticas, físicas e formais, suas contextualidades históricas e geográficas, técnicas e econômicas, além de, obviamente, conhecer mais a fundo seus projetistas e as estratégias de projeto que adotaram. Este é o primeiro e o mais importante teste para verificar se aquele fragmento é de fato significativo ou não.

3) *Redesenho e análise gráfica.* Destacamos dos possíveis métodos de aproximação à pesquisa em Arquitetura e Urbanismo o redesenho e a análise gráfica. Isso porque são, em síntese, frutos de um legado histórico de compreensão e construção da própria disciplina. O redesenho de exemplares permite ao/à discente uma compreensão da espacialidade, das estratégias projetuais e das implicações técnicas que foram adotadas no objeto estudado. Ainda assim, possibilitam o desenvolvimento da própria habilidade de representar e de expressar graficamente a linguagem do desenho. É perceptível nas últimas décadas a redução sistemática das unidades curriculares de desenho nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, que passaram a ser substituídas por *softwares* de representação bi e tridimensional. O redesenho de exemplares pode auxiliar no desenvolvimento de habilidades manuais, pois é um método que não é utilizado apenas nas disciplinas vinculadas à representação, mas pode ser utilizado em todas as disciplinas de todas as áreas do curso, a fim de eliminar a atrofia das mãos, e dos dedos, a artrose. Um arquiteto, urbanista

ou paisagista sem a habilidade de desenho é análogo a um médico cirurgião sem bisturi. Já a análise gráfica difere do redesenho, embora o tenha em si como parte constituinte. É um método de investigação mais aprofundado, onde as partes do projeto são identificadas, segmentadas e analisadas isoladamente (sem ignorar a dimensão do todo), a fim de alcançar o sentido das decisões adotadas pelo/a projetista. No processo de formação em arquitetura a análise gráfica pode incidir, e normalmente incide, na constituição do alfabeto, da gramática e do vocabulário específicos da profissão, que indicamos no início desta reflexão como deslocamento dos conhecimentos tácitos para os explícitos dos/as discentes. É, portanto, o momento do envolvimento prolongado sobre o projeto. Ela permite investigar as especificidades do objeto arquitetônico, desde sua linguagem à hermenêutica que dela se depreende no contexto que está inserido, temporal e geograficamente, aumentando os conhecimentos “histórico, formal e crítico” do discente (Pereira *et al.*, 2023, p. 12).

4) *A utilização da maquete física.* Assim como o redesenho e a análise gráfica, a maquete física ou o modelo acompanham a tradição da profissão. São suas partes constituintes. A maquete física, por sua vez, dá tangibilidade e tangibilidade ao objeto em estudo. Sua execução e observação permitem aos discentes o aprimoramento da percepção espacial, e da relação intrínseca entre a maquete, os redesenhos e o objeto executado. A maquete física exige, assim como o desenho, o exercício da paciência, do aprimoramento da manualidade e da capacidade de planejamento. No caso específico da constituição do repertório, a maquete física é fundamental: ela pode ser utilizada para a elaboração de modelos de casos exemplares, onde os conteúdos não só são explorados, mas sedimentados. Portanto, podem ser utilizadas nos ateliês, oficinas e laboratórios de projeto como instrumentos de investigação de casos exemplares e no próprio processo de projeto (no ato da reflexão-na-ação), mas, também, em todas as áreas do curso, como teoria, história e crítica, representação, sistemas construtivos e estruturas, bem como no planejamento urbano. As estratégias de projeto percebidas na leitura dos projetos, no redesenho e na análise gráfica ganham, assim, nova feição com as maquetes físicas: o manuseio do tridimensional, o refazimento do projeto de referência em outra escala auxilia na confiança dos discentes quanto ao que podem fazer, a partir da experiência acumulada na história da arquitetura, do urbanismo e da paisagem. Essa redundância – o fazer e o fazer de novo em outra linguagem – revela ao discente aspectos diferentes do mesmo objeto, fortalecendo o processo de constituição do repertório. Ela dá materialidade àquilo que foi inicialmente percebido no digital. Ela garante que o tempo lento, o tempo da reflexão-na-ação, seja uma realidade e que faça parte do cotidiano nas salas de aula. O domínio dessa linguagem, reforçada no estudo de casos exemplares, é imediatamente rebatido no processo de projeto, à medida em que as experiências do tempo passam a se tangenciar mutuamente.

5) *Ir às coisas mesmas.* O ciclo proposto é encerrado com a experiência do/no objeto estudado. Nela, todos os sentidos da percepção são ativados, pois os/as discentes estão *in situ*: as visualidades, os cheiros, os sons e a tangibilidade *dão sentido ao que foi apreendido no processo prévio de constituição do repertório. Na percepção*

in situ do objeto estudado é possível empreender um confronto entre os momentos que compõem ciclo, especialmente em relação ao primeiro contato com a imagem. O *ir às coisas mesmas* coloca o corpo como mediador da consciência com o espaço, em detrimento da imagem, que reduz tal apreensão ao contato do olho com o objeto representado. A representação não é o objeto. É uma *imago* (*máscara mortuária*), que apresenta uma ligação da representação com o objeto, mas não o é em sua substância. René Magritte *já nos ensinou tal lição em Ceci n'est pas un pipe* (1929). *In situ* é possível se aproximar de tal substância e eliminar a sua representação mediadora da experiência.

CONECTAR FRAGMENTOS, SOBREPOR CAMADAS E CONSTRUIR RELEVOS – NADA NOVO, MAS TUDO DIFERENTE – À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste texto colocamos em discussão o *repertório arquitetônico*. Diferentemente das referências, o repertório alcança a vivência e a experiência do profissional da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, que serão eternos aprendizes desse ofício. O repertório arquitetônico, portanto, é um inacabado, que é metabolizado na principal atividade dessa profissão: o projeto.

Nele colocamos o repertório em face ao digital, tendo em vista que o processo de digitalização da vida tem ocorrido aceleradamente, especialmente após a pandemia da Covid-19. Essa “digitalização da vida” implica necessariamente em uma reflexão arquitetônica. Seja na introdução dos *softwares* ou aplicativos desenvolvidos para o projeto, seja na própria lógica de constituição do repertório, que é hoje diametralmente atravessada pelo digital, o que se coloca, em contrapartida, é um acelerado processo de fragmentação da percepção, da empatia e do conhecimento. Isso porque o digital tem sido utilizado em demasia, o que acaba por diminuir ou anular a relevância da realidade e do outro, como discutimos ao longo do texto com base nas proposituras de Zygmunt Bauman e Byung-Chul Han, especialmente. Tal leitura, no Brasil, se evidencia nos dados de uso médio de aparelhos eletrônicos, como *notebooks*, *tablets*, *smartphones* e *smart TVs*: 9 horas e 13 minutos, mais de um terço do dia e 54,7% do tempo que estamos acordados. Já no que se refere às mídias sociais, ocupamos os primeiros lugares dos rankings globais de contas e público, e seguimos em segundo lugar no tempo de uso médio global de produtos como *WhatsApp*, *Instagram*, *Facebook*, *TikTok*, *X (ex-Twitter)*, entre outros: 3 horas e 34 minutos, 21,48% do tempo em que estamos acordados. Nessa configuração de uso social do tempo, em síntese, interagimos com o mundo, boa parte do dia e do período que estamos acordados, por meio de imagens. Empiricamente notamos o aplanamento e a expansão do repertório arquitetônico, que indicamos ser esta organização do tempo e a interação com o mundo por meio de imagens, sua principal causa.

Para lidar com este contexto e conjuntura, indicamos uma reflexão sobre a educação em sentido ampliado, que abrange as educações formal e não formal, pois há

que se empreender uma *educação digital*, com vistas a preparar crianças, jovens, adultos e pessoas longevas para lidar com os ineditismos que a nova era digital introduziu e introduzirá à vida. Para tal, é fundamental que se instaure *o império da crítica*, sendo ela o ponto de inflexão do modo como a sociedade se relaciona e se relacionará com as novas tecnologias. Por fim, indicamos a prevalência do *tempo lento* como uma maneira de lidar com a tirania do momento, da aceleração, do presentismo e da hegemonia do agora impetrado na sociedade pelo modo como lidamos com o digital.

Também no contexto de abertura que se dá em âmbito nacional pela iminente homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) – que exigirá, nos próximos anos, a revisitação dos Planos Pedagógicos de Curso (PPC), currículos e matrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo – propomos uma reflexão sobre a educação. No que se refere à constituição do repertório e sua relação com o ensino nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, propomos um ciclo que pretende *estabelecer uma finalidade pedagógica e identificar, a partir dela, os fragmentos potencialmente significativos e isolar a imagem vagante nas redes de seu contexto de ruído*. Para tal, sugerimos um processo que parta do próprio digital onde os/as discentes estão ambientados/as e vá, progressivamente, ganhando consistência analítica, física e material. *Treinar a percepção* é o primeiro momento desse exercício, pois a partir dele será possível identificar aquelas imagens nas redes potencialmente significativas para, a partir de sua coleta, *empreender uma* pesquisa de reconhecimento de suas especificidades. Após o reconhecimento, que chancelará ou não o potencial significativo do fragmento, o *redesenho e análise gráfica* permitirão o aprofundamento do conhecimento detido ao objeto analisado, onde suas particularidades passam a ganhar espaço dilatado no tempo lento. Aqui inicia-se o processo de configuração de uma topografia irregular, salutar para os processos de constituição do repertório, especialmente quando é associado à *utilização da maquete física*, que permite outro nível de relação e, portanto, de percepção do objeto. Por fim, o *ir às coisas mesmas*, o estar *in situ* na obra analisada, permite que o corpo e seus sentidos seja o mediador da experiência entre a consciência e a obra, e não somente os dedos, o olho e a imagem. Se a educação é um processo de saída do indivíduo de si próprio para conviver com o mundo, e se, hoje, ele se relaciona com o mundo a partir das imagens que refletem a si e seus desejos (numa relação quase narcísica), portanto, ainda preso em si mesmo no digital, propomos, a partir dos fragmentos de seu interesse, esse ciclo de saída de si para a experiência de interações diversas, aprofundadas e em diversas linguagens com o objeto.

REFERÊNCIAS

BATES, Tony. **Educar na Era Digital**: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para o consumo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- CARSALADE, Flávio.; MALARD, Maria Lúcia. **Sobre repertório e outras controvérsias**. Revista Thésis, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, 2021. DOI: 10.51924/revthesis.2021.v6.278.
- ERIKSEN, Thomas Hylland. **Tyranny of the Moment**. London: Pluto Press, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- GODOY, Rodrigo de. **Aula 1, parte1**. PUC RS/ Pós AME. Disciplina: Educação Online. 2018.
- HAN, BYUNG-CHUL. **A expulsão do outro: Sociedade, percepção e comunicação hoje**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022a.
- HAN, BYUNG-CHUL. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Petrópolis: Editora Vozes, 2022b.
- HAN, BYUNG-CHUL. **No Enxame: perspectivas do digital**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- HAN, BYUNG-CHUL. **Sociedade da Transparência**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017b.
- HAN, BYUNG-CHUL. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 2017a.
- LÉVI, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- PEREIRA, Maíra Teixeira; ALMEIDA, Aline Alves; TELES, C. H. G.; FREITAS, Karolayne Borges; KRENTKOSKI, Letícia. **Construção de um novo método de Análise Gráfica**. In: Anais do III Seminário Nacional Pensando o Projeto Pensando a Cidade. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais (FAV), 2023. p. 11-20.
- SARDELICH, Maria Emília; BATISTA, Noeli. Compreensão e interpretação de imagens. In: GUIMARÃES, Leda (Org). **Trama 3**. Goiânia: FUNAPE, 2010.
- SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: No Loop da montanha-russa**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.
- SHÖN, Donald. **El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan**. Barcelona: Paidós, 1998.
- TIBURI, Márcia. **Aula 1, parte 1-2**. PUC RS/ Pós AME. Disciplina: Amor x Ódio na Educação. 2018.

Sites consultados

Electronics Hub. **The Average Screen Time and Usage by Country in 2024**. Disponível em: <https://www.electronicshub.org/the-average-screen-time-and-usage-by-country-in-2024/>. Acessado em 05 de novembro de 2024.