

AMBIENTES FÍSICOS E VIRTUAIS NA CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA: UM OUTRO CAMINHO PARA PENSAR A FORMAÇÃO DO SUJEITO

Rosemary Roggero*

Resumo

Trata-se de um estudo sobre a configuração da escola, por meio de uma interpretação sobre ambientes físicos e ambientes virtuais. Considera aspectos da sociedade do conhecimento, da cultura afirmativa que a sustenta, mudanças nas cidades de modo geral e como interferem na escola como parte do contexto. Focaliza a internet em relação aos ambientes virtuais da escola. A argumentação remete à questão da formação do sujeito, pressupondo o conhecimento como relação social e a escola como espaço e ambiente de relações onde essa formação se dá, propondo uma autocrítica da escola com base nesse recorte da realidade, que oferece outro caminho para pensar sua função social.

Palavras-chave: Escola; Ambiente físico; Ambiente virtual; Formação do sujeito.

As mudanças rumo à sociedade do conhecimento, aliadas ao uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs), sobretudo a internet, têm colocado novos desafios à educação formal no que se refere à organização dos ambientes de aprendizagem escolares.

Esses desafios ocorrem não só no que diz respeito a atualização e adequação de equipamentos para utilização em sala de aula e laboratórios, mas também no que tange à compreensão de quais são os elementos que interferem no processo educativo, considerando-se os aspectos arquitetônicos e tecnológicos que configuram os ambientes físicos e virtuais da escola, como lugar por excelência em que se oferece a educação formal.

Os fatores apresentados aqui como centrais para o recorte temático em questão requerem observar como a própria organização das cidades e dos espaços de socialização em geral têm se modificado em função dos atuais processos produtivos. Nesse sentido, chamam a atenção para elementos da arquitetura e dos processos de urbanização. É por meio desse olhar que este artigo apresentará uma discussão sobre os ambientes físicos das escolas. Por outro lado, o tema das TICs indica um plano de abordagem sobre a arquitetura da informação. E é por esse ângulo que os ambientes virtuais serão observados.

Considerando os fatores anunciados, o objetivo deste artigo é investigar o conceito de ambiente formativo, interpretando ambientes físicos e ambientes virtuais na configuração da escola,

para pensar a formação do sujeito, considerando – como anunciado acima – que a escola ocupa seu lugar na cidade, na cultura capitalista numa sociedade pautada na economia de serviços, assim como que o conhecimento é uma relação social, mesmo quando pautada pela economia e mediada pela tecnologia.

O enredamento dessa multiplicidade de aspectos, cada qual com sua complexidade e referências diversas, envolve uma abordagem multi senão interdisciplinar, cujo enfeixamento se fará, fundamentalmente, por meio de conceitos relativos à formação, desenvolvido por autores da Teoria Crítica da Sociedade.

O PERFIL ARQUITETÔNICO DAS ESCOLAS E SEU COMPROMISSO COM O MODELO DE SOCIEDADE VIGENTE

O contexto da sociedade do conhecimento e a cultura que a nutre são fundamentais para abordagens sobre a escola, tendo em vista tratar-se de uma instituição social que prepara cada nova geração para adaptar-se ao projeto de sociedade hegemônico (ainda que possa/deva, simultaneamente, lidar com a sua crítica).

Como afirma Segre:

Desde os primórdios da sociedade humana, a transmissão de conhecimento foi um dos pilares essenciais do seu desenvolvimento. A educação esteve sempre baseada na estreita comunicação entre mestre e aluno. No início, o reduzido grupo que se congregava ao redor do bruxo ou do sacerdote para assimilar os segredos do incipiente saber científico não necessitava, além do fogo, de uma construção específica. Ela tampouco foi importante na tradição clássica: Platão e seus discípulos reuniam-se nos passeios do jardim de Academo, dando início à tradição da cultura filosófica laica integrada à paisagem natural. O idílio acabou junto com a crise do império romano. No surgimento do

* Doutora em Educação, História e Filosofia, pela PUC/SP. Professora titular do mestrado em *Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação da Universidade Braz Cubas*. E-mail: rosroggero@uol.com.br.
Recebido para publicação em 11/07/08.

cristianismo, a educação voltou a depender diretamente da religião, e, desde as primitivas catacumbas, desenvolveu-se em um espaço fechado e introvertido. Monastérios e conventos medievais – como a abadia de Cluny (1095) – estabeleceram as tipologias arquitetônicas de escolas e hospitais até o século 19.¹

Nessa direção, ao observar as escolas brasileiras, desde a sua arquitetura, podemos observar que a história da educação já apresenta pistas significativas: nossa educação, desde a colonização, foi organizada pelos jesuítas encarregados do movimento de contra-reforma e durante quase cinco séculos esteve alinhada com a perspectiva religiosa, assim como a uma visão estreita do “*pobre e retrógrado Portugal que não permitiu a criação de um sistema popular de ensino no Brasil e menos ainda de escolas superiores*”.²

Nesse sentido, as edificações escolares eram caracterizadas na perspectiva dos conventos, como indica Segre³, com pátios internos que convidavam à introspecção e à reflexão. Esse perfil arquitetônico das escolas no Brasil apontava para uma visão de homem, mundo e conhecimento cujos valores correspondiam àqueles vigentes à época, sobretudo os ligados a interesses político-econômicos, que mantinham unidos a Corte portuguesa e a igreja católica, configurando um perfil de escola e de educação na Colônia que se manteve durante todo o Império e até mesmo na República.



Embora tenha havido a expulsão dos jesuítas em 1759, a estrutura proposta para substituí-los pelo Marquês de Pombal não deu conta de sustentar a criação de um sistema educacional e as chamadas aulas régias, desenvolvidas em cadeiras avulsas, em escolas com um único professor sem preparo, não prosperaram e significaram atraso na educação brasileira por cerca de um século, conforme relata Marcílio.⁴

Na prática, a *ratio studiorum* dos jesuítas foi substituída pelo *método individual* de professores que, em razão de seu despreparo, faziam uso da palmatória para manter a disciplina dos demais enquanto realizavam atendimentos individuais. Não havia método pedagógico. Não havia um projeto de escolarização e tampouco um projeto para o país.

Sabe-se que a escola brasileira não era acessível a todos os cidadãos, mas formava uma elite, enquanto catequizava o maior número possível de

gentios. Durante quase cinco séculos, essa foi a ordem predominante, produzindo uma visão determinada sobre o papel da educação e a correlação de forças sociais, diante da falta de um projeto claro de país – o que ainda parece ser um dos problemas do Brasil.

Como destaca Marcílio, no século XIX, os relatórios anuais de presidentes de província ou os relatórios dos inspetores-gerais de Instrução Pública de cada província do Império registravam:

...no meio ao tom geral de lamúria e de denúncia de um ensino precário, atrasado, caótico, todas aquelas autoridades, com orgulho, mostravam as cifras em constante aumento do número de alunos, de escolas, de professores, que em suas gestões (metecóricas) foram acrescentando. Como se vê, algo desse período permanece até os dias atuais.⁵

Já na Europa do século XIX, Segre aponta que:

...com o aumento acelerado da população urbana, os governos tiveram que construir centenas de escolas, para pobres e ricos. As primeiras, sem qualidade arquitetônica, funcionaram em locais sujos e obscuros. As outras, com atributos simbólicos e monumentais clássicos, identificavam na cidade a obra “social” do Estado. (...) Mas, ao mesmo tempo, nos Estados Unidos, começou-se a produzir em série o equipamento técnico básico das escolas, que se manteve até o século 20 [sic], segundo explica Sigfried Giedion em *Mechanization takes command*.⁶

O crescimento da população urbana a que se refere Segre estava associado ao surgimento da indústria e a um novo modelo de sociedade: a sociedade industrial.

Em relação ao Brasil, já no século 20, o processo de modernização da sociedade passava pelo projeto de industrialização levado a termo sobretudo a partir dos anos 1950. Esse processo, de um lado, promoveu o êxodo rural com massas de camponeses chegando às cidades para o trabalho nas fábricas – trabalho e *novo estilo de vida* que exigiam algum nível de escolarização. De outro lado, requereu uma nova fórmula construtiva para as escolas, as quais denotavam, na sua arquitetura, os objetivos da educação: a formação do profissional para o mercado de trabalho industrial. Essa denotação traçava para as escolas uma semelhança física com as fábricas, conceito que bem se ajustava ao modelo de sociedade industrial, assim como às discussões dos teóricos da arquitetura sobre forma e função arquitetônica. Por outro lado, havia uma pedagogia que acompanhava esse movimento.

Sobre essa etapa, Segre afirma:

O tema escola teve significativa importância no movimento moderno, com as inovações científicas e técnicas atreladas aos novos métodos de ensino estabelecidos por Maria Montessori, na Europa, e por John Dewey, nos Estados Unidos. Neles, foram abandonadas a submissão hierárquica do aluno ao professor e a educação repressiva. Isso significava uma liberdade de distribuição no interior da sala e uma estrutura dinâmica na organização das funções na escola, como representação da criatividade de docentes e estudantes. E, também, o caráter democrático do ensino era associado à presença da luz, do ar, da natureza e das atividades esportivas. (...) A estética racionalista das caixas brancas, o uso de novos materiais – aço e concreto armado –, valorização das funções e o relacionamento com o espaço verde estabeleceram os padrões formais das escolas na década de 1930, aplicados na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina.⁷



*as escolas vão se configurando
como shopping centers:
além de salas de aula,
bibliotecas e laboratórios,
contam, cada vez mais,
com praças de alimentação,
livrarias, papelarias, áreas
de serviços gráficos, agências
de turismo, cabeleireiro,
manicure, massagem e até
lojas de roupas e calçados
— sobretudo em instituições
de educação superior, sejam
públicas ou particulares*

Sabemos, no entanto, que a pedagogia que predominou no Brasil, correspondente à industrialização do país, sobretudo no período militar, foi a tecnicista, que não permitia muita liberdade, nem superação da hierarquia rígida. Dentre outros aspectos, em nosso caso, as atividades esportivas estavam relacionadas à capacidade de disciplina, por exemplo. Esse período tem sido amplamente criticado por inúmeros autores, sobretudo desde a abertura política do país, em meados da década de 1980.

Esse modelo para as construções escolares perdurou por algumas décadas e ainda persiste. Entretanto, já na década de 1990, um novo modelo de sociedade começou a surgir (na Europa e nos EUA, esse surgimento ocorreu cerca de 20 anos antes), impulsionado pela inovação no âmbito das tecnologias de informação e comunicação.

A ONDA MULTIFUNCIONAL

O mercado de trabalho começou a sofrer transformações importantes: a automação industrial gerou uma diminuição drástica dos empregos no setor secundário — o descrito pelos especialistas como desemprego estrutural — e passou a ocorrer um crescimento do setor terciário (comércio e serviços), ampliando tanto a demanda quanto a oferta de serviços os mais

diversificados⁸.

Esse movimento é multifacetado, complexo, de abrangência global, e vem integrando o projeto do país em direção à sua modernização para fazer frente à demanda do mercado global quanto à atualização de um suposto projeto de modernidade, permitindo ao país participar do jogo da globalização, ainda que predominantemente como consumidor.

O novo modelo de sociedade coloca o conhecimento ou a informação⁹ como eixo de sustentação, sobretudo um conhecimento ou uma informação entendidos pelo seu valor econômico, o que leva alguns autores a identificar tal modelo como economia do conhecimento ou economia da informação, como apontado por Burke¹⁰.

Assim, o contexto mantém na pauta das instituições as questões do conhecimento, do acesso à informação, das inovações tecnológicas, da prestação de serviços cada vez mais variados e sofisticados, do alto consumo para o equilíbrio das economias e da revitalização das cidades como fatores que interferem no lugar que cada país ocupa na economia global. Esses itens constituem referenciais importantes para a visão de homem, mundo e conhecimento que determina a formação do perfil de cidadão desejável para o que se propõe como novo modelo de sociedade. Essa direção pode ser conferida em trabalhos de autores de áreas diversas, como Chesnais, Harvey, Castels, Burke, Bauman, entre inúmeros outros¹¹.

A educação torna-se central nos discursos dos mais variados setores sociais, sugerindo algo como um consenso quanto a considerá-la fundamento para o alcance dos objetivos político-econômicos em vigor. Tal movimento não é aleatório, mas encontra reforço nas políticas de cunho neoliberal dos organismos multilaterais, como se pode ver, por exemplo, no Relatório Delors¹² e seus desdobramentos.

Considerando que o motor desse modelo de sociedade é o consumo, mais que perfis profissionais (que as próprias empresas vão se encarregando de desenvolver, apoiadas pela mídia), parece que o sistema educacional é demandado a formar um consumidor à altura dos produtos e serviços disponíveis em larga escala, os quais exigem um nível de informação maior, sem contar que as *marcas* que os produzem querem estar associadas a determinados elementos de *status* que requerem um consumidor diferenciado, tanto quando o consumidor parece passar por um processo de qualificação para o consumo de produtos e serviços em escala crescente e diversificada.

Assim, as escolas vão se configurando como *shopping centers*: além de salas de aula, bibliotecas e laboratórios, contam, cada vez mais, com praças de alimentação, livrarias, papelarias, áreas de serviços gráficos, agências de turismo, cabeleireiro, manicure, massagem e até lojas de roupas e calçados — sobretudo em instituições de educação superior, sejam públicas ou particulares.

O que se aponta de mais moderno em termos de escolas de educação básica para as populações de baixa renda — os CEUs (Centros de Educação Unificada), em São Paulo —, para além dos avanços que representem quando à ampliação do atendimento escolar, sugerem centros de convivência da comunidade, como se fossem clubes.

■■■■■

Nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, é notável que as práticas pedagógicas incluam alfabetização por meio de marcas de produtos e compras em supermercados

● ● ●

O fato é que as escolas, ainda que possam apresentar avanços do ponto de vista construtivo e ergonômico, sugerem, desde sempre, os valores hegemônicos na sociedade, buscando formar o sujeito alinhado com esses valores.

Na sociedade contemporânea, os modelos são oferecidos, predominantemente, pelo mundo dos esportes e pelo mundo das artes, em que desfilam atletas e artistas numa variada gama de atuações, sugerindo o trato do corpo e a manutenção da juventude. A lógica de mercado produz celebridades instantâneas e as coloca como padrão de sucesso a ser cobiçado pelas novas gerações.

Interessante notar, por outro lado (e isso acontece em várias partes do mundo), que muitas instituições educativas estão se instalando em regiões mais distantes e periféricas das cidades, o que contribui para justificar a oferta desses vários produtos e serviços, como diferenciais que permitem fazer frente aos problemas de deslocamento e segurança, além das facilidades. As escolas vão se convertendo, assim, em estabelecimentos e ambiente multifuncionais.

Aborda-se, aqui, apenas alguns aspectos dessa multifuncionalidade. Mas é comum ouvir professores e gestores de escolas queixando-se de quantas demandas recaem sobre a instituição, relacionadas à campanhas de saúde, de educação para o trânsito, de violência, de festividades culturais, dentre outras que, não raro, tiram o foco – ou dificultam mantê-lo – numa proposta específica em relação à formação.

A pedagogia participa de todos esses movimentos. Assim como houve a escola tradicional dos jesuítas, houve o período da escola nova, da escola tecnicista; mais recentemente, da escola construtivista, cognitivista e sociointeracionista, e, atualmente, estamos diante da suposta articulação de uma pedagogia pós-moderna, como a descreve Dufour¹³.

Para o autor, o que chama de pedagogia pós-moderna alia sobretudo os elementos de fragmentação, efemeridade, jogos de linguagem, colagem, abertura, pluralidade, diversidade, mistura

do velho e do novo, entre outros fatores (conforme também se encontra abordagem em Santos, Harvey, Briggs e Burke¹⁴, dentre inúmeros outros) a elementos de entretenimento – o que inclui o modo como são tratadas uma série de atividades que acabam por ter seu conteúdo educativo direcionado mais à distração que ao conhecimento.

Nas escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio, é notável que as práticas pedagógicas incluam alfabetização por meio de marcas de produtos e compras em supermercados (alguns deles já oferecem áreas para a educação de seus futuros consumidores, na forma de projetos sociais de apoio à comunidade). Até mesmo as populações menos favorecidas economicamente contam em seu currículo com dias de visita monitorada a *shopping centers* como projetos pedagógicos que viabilizam a integração e a adaptação à lógica da sociedade de consumo. Além disso, outras práticas pedagógicas voltam-se a viagens e acampamentos como experiências de cultura e lazer, que também preparam consumidores no âmbito do turismo e dos serviços de hospitalidade.

Nesse sentido, há que se destacar que o recorte descritivo aqui proposto é parcial e está privilegiando as camadas médias da população, sobretudo urbana, pelo nível de acesso aos bens culturais, assim como pela capacidade de adaptar-se aos padrões hegemônicos (até por aspirá-los na perspectiva de ascensão social).

AMBIENTES DAS CIDADES E AMBIENTES DAS ESCOLAS

Na seqüência desta interpretação, passa-se a uma abordagem conceitual acerca da arquitetura das cidades, como caminho para refletir sobre como as escolas integram o ambiente mais amplo das cidades e como isso pode interferir também na percepção de ambientes virtuais e na própria formação do sujeito, desde a sua formação.

No ensaio intitulado *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, Benjamin¹⁵, com o propósito de realizar uma crítica ao cinema, toma o teatro, a fotografia, a pintura e a arquitetura como contrapontos. No que se refere à arquitetura, sua abordagem mostra-se bastante fértil à análise da cultura contemporânea, tanto quanto à denúncia da pressão que essa cultura exerce sobre o sujeito.

O autor¹⁶ afirma que, assim como a necessidade de morar sempre existiu, a arquitetura também sempre existiu e, de certo modo, tem determinado a relação das massas com a obra de arte. Por isso, a arquitetura torna-se “*o protótipo de uma arte cuja recepção se dá coletivamente, segundo o critério da dispersão*”¹⁷, isto é, ao contrário de um conhecedor que busca na obra de arte o recolhimento, as massas procuram nela distração, diversão.

Isto ocorreria porque as edificações permitem duas formas de recepção: por meio do uso e da percepção. A recepção pelo uso, ou recepção tátil, se dá pelo hábito, enquanto a recepção pela percepção, ou recepção ótica, se dá pela contemplação. Na arquitetura, a própria recepção ótica passa pelo hábito. Em outras palavras, as massas que buscam distração podem habitu-

ar-se e podem realizar tarefas estando distraídas, o que produz, também, um hábito:

Através da distração, como ela nos é oferecida pela arte, podemos avaliar, indiretamente, até que ponto nossa percepção está apta a responder a novas tarefas. E, como os indivíduos sentem-se tentados a esquivar-se a tais tarefas, a arte conseguirá resolver as mais difíceis e importantes sempre que possa mobilizar as massas. (...) E aqui, onde a coletividade procura a distração, não falta de modo algum a dominante tátil, que rege a reestruturação do sistema perceptivo. É na arquitetura que ela está em seu elemento, de forma mais originária. (...) As massas têm o direito de exigir a mudança das relações de propriedade; o fascismo permite que elas se expressem, conservando, ao mesmo tempo, essas relações¹⁸.

Essa abordagem permite explicar, por exemplo, porque o fascismo de Hitler teve, como um dos pilares, uma arquitetura monumental; pode explicar o porquê de as massas aderirem a movimentos que contrariam os seus interesses; permite pensar alguns dos aspectos que justificam que os próprios indivíduos se alienem em função de uma *cultura afirmativa*¹⁹.

Os elementos de afirmação são variados e atuam sobre o aparelho perceptivo do sujeito de forma muito eficaz, obscurecendo sua capacidade crítica e auto-reflexiva. Como ilustração, vale citar o documentário *Arquitetura da Destruição*, do diretor Peter Cohen²⁰, tornado célebre pela consistência com que revela o uso que o *Führer* fez da arte, em prol do nazismo.

No texto que aqui serve de referência, escrito nos anos 30, Benjamin²¹ faz uma leitura da Arquitetura do Movimento Moderno da década de 20 e faz a crítica ao cinema – a grande arte nova. Ele argumenta no sentido de demonstrar o quanto a arte tem servido aos interesses da dominação social, não apenas na era industrial, que possibilita a reprodução técnica infinita de fotografias ou de filmes, mas desde a arquitetura, moldando a maneira como o sujeito percebe a realidade ao seu redor.

Como demonstra Arantes²², no momento histórico da análise benjaminiana, a Arquitetura Moderna, antevendo uma nova era de mudanças culturais, fazia planos para uma redenção social por meio da ordenação do espaço habitado (casa/cidade). A proposta estava centrada no esforço em direção à superação da insatisfação crescente do capitalismo desorganizado do entreguerras. Portanto, o Movimento Moderno apresentava-se mais como uma alternativa à revolução – que pode ser resumida na famosa frase de Le Corbusier: “*Arquitetura ou revolução. Podemos evitar a revolução.*”²³ – do que a utopia da redenção social em que todos os intelectuais vanguardistas apostavam.

Muitos intelectuais e artistas investiram nessa possibilidade. Com eles, Benjamin, que, como ressalta Arantes²⁴, acreditava que a distração, como sintoma de alienação e num processo de massificação encorajado pelo fascismo e pelo nazismo, contraditoriamente, anunciaria um comportamento voltado à reconstrução histórica, porque, pela distração e pelo hábito, poderia ocorrer uma espécie de liberação para outras atividades, o que indicaria a possibilidade de um uso revolucionário da arte.

Adorno²⁵, quase profético, advertiria de que “*o riso dos frequentadores de cinema é tudo, menos bom e revolucionário*”. De fato, os planos do Movimento Moderno resultaram no seu oposto: o formalismo integral das soluções padronizadas pela produção

industrial. Esse formalismo talvez explique porque o conceito de arquitetura mostre-se mais atrelado à lógica capitalista do que à arte propriamente dita. E revela também porque a arquitetura escolar está historicamente tão engajada ao padrão hegemônico da sociedade, no sentido de criar um ambiente que favoreça a adesão a determinados valores e critérios de convivência.

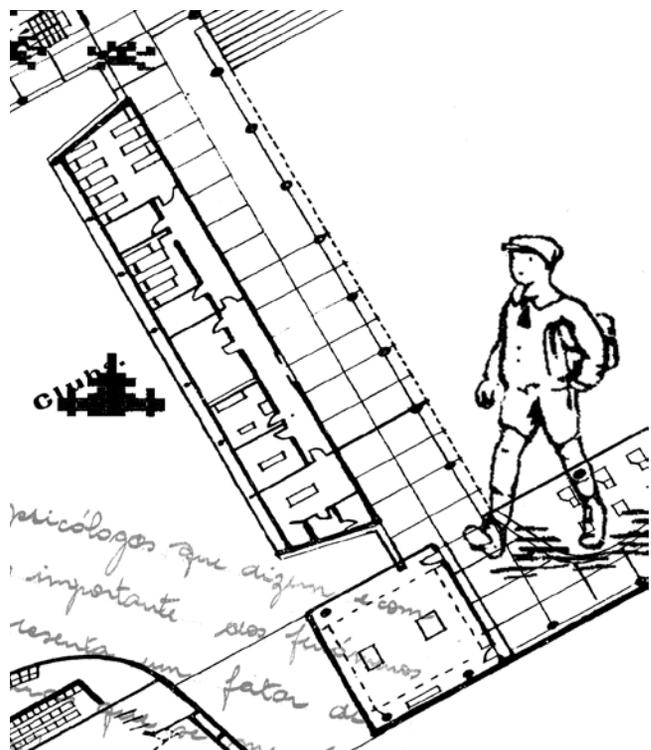
Prova disso é a própria Carta de Atenas – o mais famoso manifesto da Arquitetura Moderna, datado de 1933 –, na qual há referências sobre o “*vínculo da arquitetura com o sistema econômico geral*”, em que a “*eficiência técnica*” ou a “*racionalização e estandarização são assumidas como norma, exigindo do consumidor uma revisão de suas demandas, em função do ajuste às novas circunstâncias econômicas*”²⁶.

Dentre os teóricos da chamada Escola de Veneza à época, Arantes destaca um texto de Manfredo Tafuri, acerca do movimento:

A arquitetura, ligada literalmente à realidade produtiva, não só é a primeira a aceitar com rigorosa lucidez as conseqüências de sua já realizada mercantilização: partindo de seus próprios problemas específicos, a arquitetura moderna em seu conjunto está em condições de elaborar, já antes que os mecanismos e as teorias da economia política facilitem os instrumentos de atuação, um clima ideológico que integra eficazmente o design a todos os níveis de intervenção, em um projeto objetivamente destinado a reorganizar a produção, a distribuição e o consumo do capital, na cidade do capital.²⁷

Claro está que o movimento artístico de um determinado momento histórico não seria, necessariamente, determinante inexorável do devenir, mas a influência é inegável, até (senão principalmente) por ter alcançado exatamente o oposto do que anunciava em suas origens.

Cerca de 50 anos depois do auge do Movimento Moderno,



a Bienal de Veneza trouxe à cena uma arquitetura que provocou escândalo público, marcada pelo narcisismo dos arquitetos participantes e pelo signo da grandiosidade ao alcance de todos, o que levou Arantes a categorizá-la como “*arquitetura simulada*”. Uma arquitetura que, “*saturada de pastiches, faz reclame de si mesma: nela se espelha a contaminação recíproca da imagem e o achatamento radioso da imagem publicitária*”²⁸.

Arantes²⁹ não só analisa o caminho trilhado pelos modernos, mas faz uma revisão histórica por meio do pensamento que se produziu de lá para cá, passando pelas propostas de *desconstrução*, *decomposição* e *simulação*, até chegar às propostas de *transformação* e *modificação*.

A leitura crítica do quadro histórico que abriga tais propostas é feita pela autora, novamente no diálogo com Benjamin, a pretexto do conceito que ele expressa como *experiência de choque*³⁰. Esse conceito surge em função do que o autor percebe como degradação da *experiência em vivência*, a transformação do choque em hábito, em *choque-vivência* repetitivo, que se dá pela filtragem dos choques diários da vida moderna realizada pela consciência de vigília.

Esses choques estariam presentes na agitação, na violência, na rapidez e na diversidade da vida moderna e, seguidamente repetidos, reduzem a experiência à vivência, disciplinando o aparelho perceptivo dos habitantes das grandes cidades, até que o homem moderno *se adapte* ou se acostume aos perigos que o ameaçam (e os banalize), segundo os critérios de uma razão pragmática e funcional, voltada à autopreservação.

O sujeito metropolitano seria a expressão mais acabada do domínio do capital como estrutura da sociedade, no qual se exprime a total indiferença pela individualidade dos seres e das coisas que ele já não discrimina, apenas aprende a se autopreservar pela desvalorização do mundo objetivo.

Nesse aspecto, também podemos observar como a escola exerce seu papel de *transmissora de cultura*, como algo vinculado à cultura afirmativa da lógica capitalista. E não só por meio dos ambientes físicos como também dos virtuais³¹.

Arantes entende que “*a arquitetura moderna integra essa estratégia global de neutralização do choque pelo hábito*”³², porque desde a introdução da racionalidade industrial, a inibição e a domesticação dos instintos e das percepções é norma, uma vez que: “*... a vivência na metrópole foi obrigando a arquitetura moderna a um esforço continuado de instrumentalização produtiva do choque pela organização funcional da cidade e a abrangência do plano – do talher à cidade –, como dizia Le Corbusier*”³³.

A arquitetura do vidro e do aço – uma arquitetura sem *aura*³⁴, uma arquitetura típica da era da reprodutibilidade técnica – viria para anular espaços interiores e para arrastar o indivíduo

à exteriorização e à massificação, como demonstração do esvaziamento recíproco do público e do privado, pela abolição das fronteiras entre ambos.

Graças ao tipo de reprodução ensejado pelo industrialismo, as formas arquitetônicas tornaram-se objeto de consumo, que se ajustam e se harmonizam segundo as leis e ritmos da lógica do consumo de massa; por isso suas imagens se aproximam tanto das imagens publicitárias. Por isso a organização do ambiente escolar vai tendendo a se aproximar cada vez mais do *shopping center*, do clube, da praça de esportes.

Em contrapartida a esse estado de coisas, os teóricos da arquitetura que pensam o *lugar* afirmam que se deva estimular a proliferação do urbano a partir dele mesmo. Essa proposição mereceria atenção, na avaliação de Arantes, que pondera:

Contra uma paisagem urbana comandada pela lógica do mesmo, enquadrada por uma civilização internacional dominada pela compulsão programada do consumo: uma *arquitetura do lugar*. Se for mantida a perspectiva urbana e se não se perder a consciência de que se trata de uma sociedade de massa, talvez se possa escapar simultaneamente à tirania da intimidade e à ideologia comunitária, ou, o que vem a dar no mesmo, à formação de guetos.³⁵

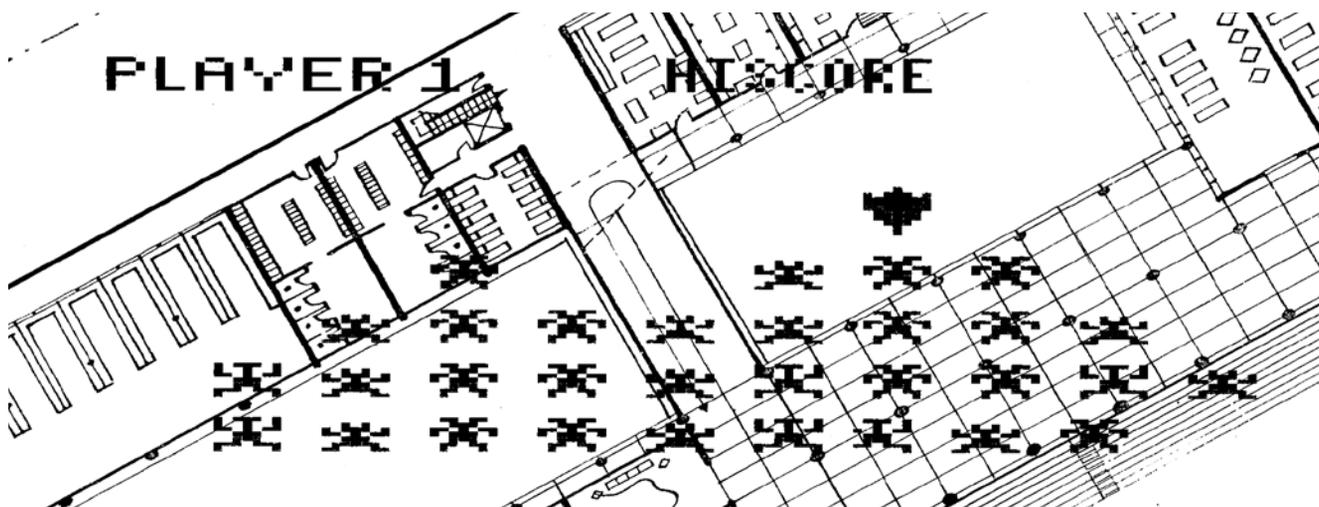
Pode-se imaginar que a autora não tenha chegado a essa conclusão sem antes analisar exaustivamente as *teorias do lugar*, revelando seus limites, aporias e contradições, tanto quanto foi capaz de enxergar-lhes a fertilidade.

Ao longo de sua crítica, vai se tornando patente o quanto a lógica mercantil impregna as propostas mais refinadas quando acena ao indivíduo com a perspectiva do atendimento às suas necessidades de liberdade. Mas a liberdade sequer se permite em aparência na ordenação urbana da cultura fetichizada e qualquer proposta de alteração do espaço da cidade carrega em si uma teleologia acerca do cidadão que a habite e uma ideologia que, na promessa da transformação, conserva os mesmos grilhões.

Parece que a arquitetura não tem conseguido dar vazão àquilo que fez com que fosse reconhecida um dia como arte e, quanto mais se fetichiza, mais se aproxima, em aparência, da própria propaganda. Mas já não convence inteiramente, porque o que anuncia repetidamente é apenas a uniformidade de formas ou ousadias sem-sentido, porque meramente formais.

Como já foi apontado, Benjamin³⁶ demonstra que a arquitetura se apresenta como distração à percepção ótica, formando o hábito e, desse modo, torna-se instrumento de alienação, mas ainda há os que pensam a cidade, a arquitetura, a organização de ambientes de forma que essa arte não se torne de todo vencida pelo fetiche da mercadoria, como defende Adorno também. Numa reflexão sobre a sociologia da arte e da música, ao referir-se à arquitetura, Horkheimer e Adorno argumentam que:

● ● ●
podemos observar como a escola exerce seu papel de transmissora de cultura, como algo vinculado à cultura afirmativa da lógica capitalista. E não só por meio dos ambientes físicos como também dos virtuais.



O comportamento estético, em si, foi sempre complementar da crescente socialização dos homens, os quais, não obstante, não encontram nela a plena realização da humanidade. (...) Os grandes sistemas racionalistas e idealistas, como a arte que tende para as organizações construtivas, representam melhor, por vezes, a causa do humanismo, em virtude das relações estabelecidas com a totalidade, do que o empirismo de todas as configurações, com a sua fidelidade à existência e o resultado freqüente de prejudicar, aliado à universalidade do conceito, a possível realização do universal.³⁷

Ao pensar a arquitetura como um sistema racionalista e idealista que, talvez, represente melhor a causa do humanismo, devido às próprias relações com a totalidade, Adorno permite confirmar a percepção de Arantes. Ela³⁸ denuncia a arquitetura simulada em nome de uma arquitetura do lugar, que negue a simulação em favor da consciência que um olhar incomodado com o que vê, possa descobrir – por baixo das grossas camadas que se sobrepõem à cidade – a aura sufocada. E, quem sabe, o olhar alienado se cansa de tanto ver o mesmo e, como que buscando o resgate da aura arquitetônica, não possa também permitir que a auto-reflexão vá em busca da subjetividade negada.

Entretanto, parece que essa possibilidade ainda se distancia da realidade atual. Numa reflexão posterior, Arantes³⁹ revê sua aposta numa arquitetura do lugar, porque o movimento contemporâneo revela, antes disso, o surgimento da *cidade do pensamento único*. Coisa semelhante pode ser observada em relação às escolas. Além do mais, na atualidade, ainda se vêem muitos espaços adaptados, que vão crescendo desordenadamente, sem um conceito claro de organização de espaço e ambiente.

A autora⁴⁰ observa que o que vem sendo chamado de *terceira geração urbanística* não representa senão continuidade da geração anterior: “se há novidade, ela se resume ao ‘gerenciamento’, como se diz no novo jargão, agora assumidamente empresarial...” – em que se propõe a *revitalização* das cidades, para as quais se procura uma melhor resposta à nova fase do capitalismo flexível em que já não predomina mais a indústria, mas o setor terciário⁴¹.

O setor terciário envolve uma ampla gama de atividades relativas ao comércio e à prestação de serviços de naturezas as mais variadas, e vem se expandindo de tal modo que exige, ao mesmo tempo que permite, uma revisão no processo da cultura

afirmativa. Nessa direção, Arantes avalia que:

O “tudo é cultura” da era que parece ter se inaugurado nos idos de 1960 teria pois se transformado de vez naquilo que venho chamando de *culturalismo de mercado*. De tal forma que a cultura – que nos primórdios da Era Industrial se cristalizara como esfera autônoma dos valores antimercado –, ao tornar-se *imagem*, quer dizer, representação e sua respectiva interpretação (como sabe qualquer gerente de marketing numa sociedade do espetáculo), acabou moldando, de um lado, indivíduos (ou coletividades “imaginadas”) que se auto-identificam pelo consumo ostensivo de estilos e lealdade a todo tipo de marca; de outro, o sistema altamente concentrado dos provedores desses produtos tão intangíveis quanto fabulosamente lucrativos. Trocado em miúdos, esse o verdadeiro “poder da identidade”. Daí a âncora da nova urbanística. E como o planejamento estratégico é antes de tudo um empreendimento de comunicação e promoção, compreende-se que tal âncora identitária recaia de preferência na grande quermesse da chamada animação cultural.⁴²

O movimento que a autora analisa é visível a olho nu, hoje, e se dissemina com a rapidez que marca o momento contemporâneo⁴³, visando a produção de consensos, uma vez que a cidade de serviços, em oposição à cidade industrial, deve ser limpa, bonita, *ecologicamente correta* (com áreas verdes, parques e jardins destinados à contemplação, quando não ao lazer) e com muitas opções culturais (ligadas ao mundo do espetáculo, principalmente). Assim se reforça o uso civilizatório da cidade para fins da nova ordem capitalista que, enquanto gera novas e artificiais necessidades, incentiva a *cidadania* e exacerba o consumo⁴⁴. Note-se que já há nisso, aspectos formativos de grande força. Note-se também como escolas que se aproximam imagetivamente do *shopping centers* e de clubes, como espaços de convivência comunitária, por exemplo, e como todos esses elementos vão construindo o *poder de identidade* a que se refere a autora.

Como Arantes⁴⁵ observa, o modelo de cidade que se constitui está muito próximo da “gestão urbana empresarial de matriz americana”, já incorporada pela Europa: “*seguramente mais um dos efeitos da hegemonia dos Estados Unidos no mundo globalizado*”⁴⁶, onde as cidades são encaradas como verdadeiras máquinas de produzir riquezas e, por isso mesmo, devem receber manutenção adequada por meio de um planejamento urbano estratégico⁴⁷ que

privilegie o espetáculo como forma de controle social.

Hoje, quem faz as cidades são as grandes empresas, auxiliadas pelos arquitetos-urbanistas tornados planejadores estratégicos empreendedores dessa nova visão, sendo que “...para entrar neste universo de negócios, a senha mais prestigiosa – a que ponto chegamos! (de sofisticação?) – é a cultura. Essa a nova grife do mundo fashion, da sociedade afluyente dos altos serviços a que todos aspiram.” Trata-se, portanto, de uma “apropriação do espaço legitimada pelo upgrading cultural”⁴⁸.

Nesse cenário – como se poderia prever – o artista emerge como vanguarda da burguesia e o desenho arquitetônico torna-se um dos instrumentos mais aparatosos da dominação social, ao produzir uma espécie de estetização do poder.

Nesse contexto, a idéia de diversidade cultural é retomada, amplamente divulgada e fartamente trabalhada, desde os organismos multilaterais⁴⁹ até os projetos escolares, de maneira que se acolha uma nova perspectiva do significado do termo, de um modo que pode servir muito bem ao âmbito mercadológico, mas não tem se mostrado eficaz para diminuir preconceitos e barreiras entre os diferentes de toda ordem. Observe-se, novamente, o quanto a escola é utilizada para contribuir com o desenvolvimento desse processo, ainda que não se dê conta, objetivamente, disso.

Coisa semelhante ao que acontece com os arquitetos acontece com os criadores/desenvolvedores de *hardware* e sobretudo de *software*. São profissionais concorridos, que trabalham em empresas de ponta na experimentação de novas formas de produção e de gestão do conhecimento, desde a forma como organizam os ambientes de trabalho. Pode-se tomar como exemplo apresentações que circulam pela internet revelando os

locais de trabalho e a suposta *diversão* a que estão submetidos os profissionais de quem se espera alto desempenho em criatividade e desenvolvimento de novos produtos. São os *analistas simbólicos* a que se refere Rifkin⁵⁰.

Em “*Arquitetura da Felicidade*”, Alain de Botton⁵¹ chama a atenção para o fato de que casas e condomínios construídos atualmente se diferenciam muito dos grandes prédios empresariais. Ele observa que enquanto as empresas constroem edifícios monumentais, altamente tecnológicos e de arquitetura arrojada, nos centros das cidades, as residências ocupam cada vez mais as periferias e tendem a apresentar uma arquitetura que remete ao passado. O que explicaria isso?

Ouvindo arquitetos, construtores e compradores dessas casas em algumas partes do mundo, Botton⁵² observa uma suposta necessidade de solidez no abrigo. Parece que a casa precisa refletir o que a sociedade contemporânea não oferece, ainda que em meio a tantas ofertas mercadológicas. Para trabalhar, as pessoas buscam o que há de mais moderno e avançado; para morar, as pessoas buscam referências de solidez e aconchego no passado.

Botton⁵³ explora algumas possibilidades existentes para o que poderia ser uma arquitetura contemporânea que possibilitasse o abrigo acolhedor buscado pelas pessoas, mas são espaços que parecem convencer pouco, ligados a culturas específicas, em situações muito particulares.

O que chama a atenção na pesquisa referida e nos depoimentos que o autor apresenta pode ser entendido como se refletissem aquilo que remete à formação do sujeito em sua busca de referências consistentes.

O momento contemporâneo não é muito farto em referências inovadoras, a não ser nas promessas das tecnologias em que, talvez inconscientemente, nem todos apostem todas as fichas. Em meio à alta tecnologia, muita gente quer o que há de mais moderno e tende a cair no pastiche. Há os que queiram os ambientes multifuncionais que oferecem moradia, trabalho e compras num só condomínio (não seria um tanto aprisionante?). Outros tantos buscam ter em casa um lugar idílico, o que soa quase como um ambiente temático, casas antigas revitalizadas, com objetos antigos, que tenham história, ou ambientes simples, com muita luz, com plantas, com objetos feitos de fibras e outros materiais mais naturais.

Realmente, há uma pluralidade de oferta e pouca clareza quanto à tendências específicas que revelem o perfil do homem contemporâneo. O mesmo se vê com a moda e as tendências no vestir, e com a organização dos grupos sociais (o caso mais emblemático parece ser o do Japão, com uma infinidade de tribos a que os jovens podem pertencer durante um certo tempo, que é limitado pela entrada no mercado de trabalho, quando todos devem passar a encaixar-se num padrão específico que representa a vida séria).

De novo, vê-se quantos campos com seus significados atravessam a formação do sujeito. Como o foco deste trabalho é a escola, pode-se pensar que aquilo que não se experiencia na dimensão física desse tipo de instituição, também não será experienciado em sua dimensão virtual. Não se consegue acolher o sujeito e oferecer-lhe uma formação para além de parâmetros

■

Parece que a casa precisa refletir o que a sociedade contemporânea não oferece, ainda que em meio a tantas ofertas mercadológicas. Para trabalhar, as pessoas buscam o que há de mais moderno e avançado; para morar, as pessoas buscam referências de solidez e aconchego no passado.

■

muito básicos e superficiais do consumo e do mercado de trabalho. Todo o trabalho restante acaba sendo realizado pela mídia, pelo marketing e por outros recursos, mais competente na utilização da linguagem para seus objetivos específicos.

AMBIENTES VIRTUAIS E ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO

A (re)configuração dos ambientes da escola, em época marcada pela profusão e aumento veloz das inovações tecnológicas, internet e aparelhos que convergem tecnologias de áudio e vídeo *wireless*, como *notebooks*, celulares e aparelhos MP3 e MP4, já compõem o repertório de crianças, adolescentes e jovens, exigindo das escolas encontrar formas de fazer frente à sedução que esses equipamentos exercem sobre seus portadores.

Como o acesso e o uso dessas tecnologias acontece em processos de socialização não controlados pela escola, mas estão presentes nos espaços e ambientes de socialização informais – desde o que é oferecido e demonstrado por meio da TV até o poder aquisitivo das famílias, conforme os padrões de seu meio social –, uma nova linguagem e uma nova forma de pensar vão invadindo esses ambientes e colocando educadores frente à necessidade de se atualizar na compreensão da linguagem das novas mídias e suas convergências. Nesse sentido, as escolas correm contra o tempo para desenvolver ambientes virtuais que acolham e mantenham *comunidades de aprendizagem*.

Mas para entrar nas questões da atualidade, pode-se retomar um pouco da história recente do impacto das mídias. A opção por fazê-la de modo bastante simplificado e até um tanto informal justifica-se por ser quase presente e vivenciada por muita gente. Há décadas, a área educacional discute o uso da televisão na escola, por exemplo, como meio educativo e não avançou muito em práticas que utilizem alguns recursos que este meio oferece, a não ser nos *antigos* e bem-sucedidos telecursos.

Como os telecursos foram criados para a educação de jovens e adultos que não tinham completado a escolarização em idade própria, raramente foram utilizados como material de apoio em cursos regulares (interessante notar que a integração de propostas que se mostraram adequadas nunca foi estendida de uma modalidade de educação a outra). Entretanto, muitas vezes, crianças e adolescentes assistiam a aulas do telecurso, em casa, sem compromisso com o currículo escolar, participando da audiência dos programas pelo modo claro (e não raro divertido) com que eram estabelecidas as relações entre conceitos e a realidade concreta.

Atualmente, com a expansão da programação televisiva por meio das TVs a cabo e da TV digital, a multiplicidade de programas tornou-se muito mais variada, com canais especializados em documentários, por exemplo, de alta qualidade. As séries televisivas trabalham com temas históricos, sociais e científicos de toda ordem, permitindo abordagens enriquecidas. Ainda assim, nota-se uma frágil utilização desses recursos em escolas, mantendo-se os velhos livros didáticos. Parece haver uma dificuldade para discernir (não sem razão!) o que deve ser do âmbito do lazer e da fruição em contraposição ao que deve ser

do âmbito do conhecimento (ou sobre o quanto ambos podem encontrar-se e tirar proveito desse encontro!).

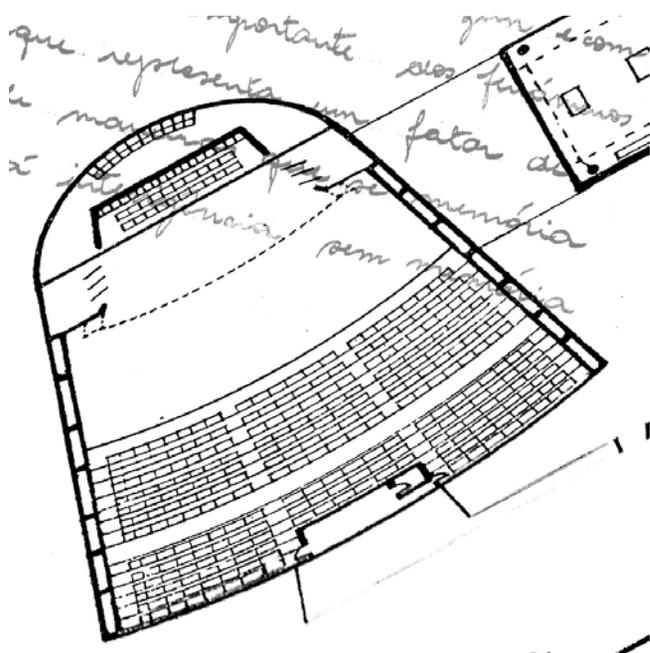
Assim como tem acontecido com a TV, há contradições enormes entre as possibilidades de uso da internet e as práticas escolares.

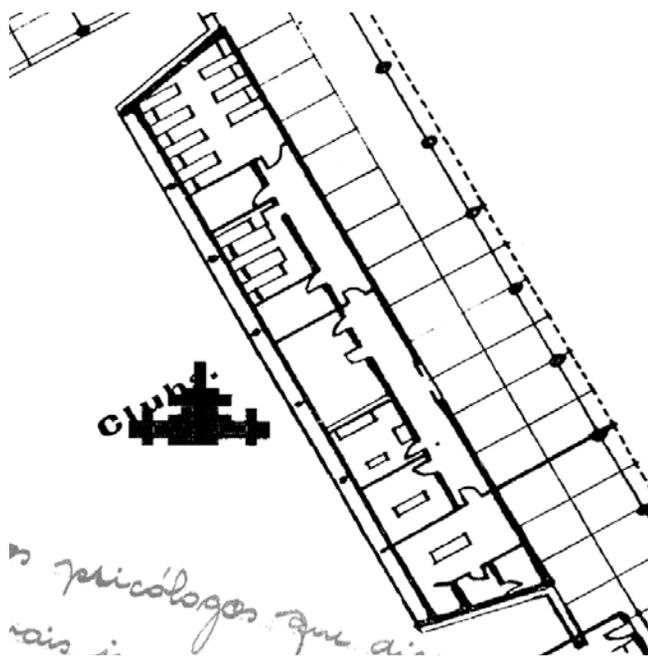
Uma primeira grande contradição parece presente num aparente *rancor* com que professores referem-se à pesquisa que resulta em *recorte e colagem* de material disponível na rede, quando isso nada mais é que atualização tecnológica das cópias de trechos de enciclopédias como *Barsa*, *Mirador*, *Enciclopédia do Estudante* e outras, em papel almaço pautado, que se fazia há alguns anos atrás. Ninguém pode defender que o trabalho automático de cópia manual permita mais leitura e consciência do conteúdo que a atual *pesquisa na internet*. Apenas gastava-se mais tempo para fazer o mesmo, em décadas passadas. Quando muito, essa prática servia ao treino de caligrafia, embora nem sempre funcionasse nem mesmo para isso.

Por outro lado, é comum ouvir comentários de educadores apoiados na falsa idéia de que as crianças e adolescentes teriam acesso a qualquer tipo de informação por meio da internet e que não precisariam mais do professor. Diante dessa falsa percepção, a escola tende a negligenciar aspectos de sua função educativa, propondo, não raro, formas maçantes e distorcidas de contato com a informação e com o conhecimento.

Ao observar várias atividades e aplicativos, é possível pensar que o que a escola propõe é muito pobre diante do que a indústria cultural, por meio do cinema e dos *games*, por exemplo, tem podido oferecer em termos de qualidade de imagem e de narrativas e propostas que absorvem a atenção de espectadores cada vez mais fiéis a esses meios. E muito disso disponível na internet. Porém, para acessar os conteúdos, é preciso saber utilizar os recursos disponíveis para navegação.

Muita gente sabe usar internet para fins muito específicos, geralmente de entretenimento, e bem menos para estudo, o





que ainda é pouco discutido entre os pesquisadores do campo educacional. Usar a internet para fins de estudo e pesquisa exige uma bagagem de critérios que se relacionam à questão do método. Em poucas palavras, é como aprender a usar o dicionário na alfabetização. E, nesse caso, a escola também precisa ser alfabetizada.

Estudos como o de Agner e Moraes atestam que a navegação na rede é algo bastante amplo e complexo, que:

...descreve atividades que podem variar desde as primeiras tentativas de exploração do ambiente empreendidas por um bebê, até sofisticados cálculos e planejamento que levam o homem à Lua. (...) No sentido amplo, navegação inclui o movimento virtual através de espaços cognitivos formados por informações e pelo conhecimento que daí emerge.⁵⁴

Considerando diferentes autores para sua abordagem sobre navegabilidade na web, Agner e Moraes destacam Nielsen, para quem as interfaces de navegação deveriam auxiliar o usuário a encontrar respostas a três questões fundamentais: *Onde estou? De onde vim? Para onde vou?*⁵⁵. Interessante observar que o espaço virtual coloca o homem diante das três questões ontológicas (da mesma forma que o espaço físico com que se depara desde que se toma consciência de si mesmo, por volta dos três anos de idade), enquanto oferece ao seu usuário a possibilidade de “circular por um espaço informacional composto de centenas de milhões ou até bilhões de páginas”⁵⁶.

Os autores⁵⁷ referem outros estudos, os quais tendem a concordar que a internet oferece “um espaço mental e um espaço físico virtual” por meio do qual o navegante pode *movimentar-se* para um objetivo ou não, de modo que pode haver muitas experiências frustrantes nesse ambiente, tanto quanto experiências bem-sucedidas. A questão é que ainda não há regras claras e bem definidas sobre o desenho de navegação e:

A navegação pode ser definida como um movimento cognitivo através

de espaços formados por dados, informações e pelo conhecimento que daí emerge. (...) Mudanças radicais, geradas pela navegação em espaços virtuais, foram introduzidas pelos hipertextos e pela *world wide web*. Usuários de documentos eletrônicos não olham ou lêem simplesmente as informações, mas interagem com elas, de formas sem precedentes... As interfaces gráficas com o usuário compreendem interações através de metáforas, imagens e conceitos – que habilitam funções e/ou significados.⁵⁸

Diante de tais afirmações e pensando sobre a organização dos ambientes escolares, pode-se notar que não se trata de construir frágeis adaptações do que acontece em ambientes físicos, utilizando os ambientes virtuais como meros repositórios de conteúdos que podem ser encontrados em outras fontes (muitas vezes, de maneira mais adequada e melhor estruturada).

O espaço virtual da internet é um *lugar* com múltiplos ambientes em construção, com uma série de desafios sobre como *movimentar-se* por ele, de modo que faça sentido ao *navegante*.

Tem sido cada vez mais comum ver crianças pequenas, com seus quatro ou cinco anos, já com aparente domínio de determinados processos do uso do computador para acesso à internet. O fato de *entrarem* nos sites da Discovery Kids ou da Cartoon Network ou da Disney para acessar joguinhos com seus personagens favoritos das séries de TV e com boa habilidade motora na coordenação do *mouse* – alguns deles muito interessantes e bem produzidos – não significa que essas crianças tenham qualquer domínio da rede para além de algumas habilidades que também são possíveis e observáveis nas interações em jogos físicos. Mesmo assim, é comum ver adultos boquiabertos, afirmando que “as crianças de hoje sabem de tudo”.

Com reações desse tipo, também é comum notar expectativas desproporcionais em relação às possibilidades efetivas de crianças e jovens frente à internet que, naturalmente, se frustram diante daquilo que se observa nas suas produções escritas, por exemplo. Quando surgem textos que revelam uma linguagem fragmentada e repleta de signos típicos dos sites de relacionamento, pais e professores queixam-se da qualidade da comunicação de seus

O espaço virtual da internet é um lugar com múltiplos ambientes em construção, com uma série de desafios sobre como movimentar-se por ele, de modo que faça sentido ao navegante.

filhos e alunos, e de seu suposto *analfabetismo* no que se refere à linguagem formal.

Ora, é comum ver crianças e adolescentes deixados a própria sorte para entenderem-se com a internet para pesquisas e outras finalidades. Quando há preocupação, no centro estão os conteúdos indiscutível e claramente comprometedores da formação, do ponto de vista da personalidade e dos valores. De modo tácito, às escolas parece caber cuidar de barrar a entrada em determinados sites, quando os estudantes estão sob sua guarda (física), enquanto à família cabe observar que outros usos estão sendo feitos sob seus domínios (físicos), encarando questões como os limites da privacidade dos filhos, quanto às comunidades e os amigos virtuais que se freqüentam pela tela do computador. Certamente, algo que se torna mais desafiador do que identificar as boas ou más companhias *físicas*.

Com isso, quero apontar para o fato de que os ambientes virtuais representam um desafio enorme à sociedade, tanto no que se refere a aproveitar o que de edificante podem oferecer, desde aspectos que interferem na formação de crianças e jovens, quanto a como lidar com a navegabilidade nesses ambientes. Parece que se está longe de chegar a respostas consistentes nesse âmbito, que compõe o desenvolvimento de uma arquitetura da informação.

De acordo com o Instituto de Arquitetura da Informação, trata-se de uma disciplina que “*emergiu da necessidade de organização do sempre crescente fluxo de informação que nos atinge diariamente, particularmente nos meios digitais*”⁵⁹.

Segundo os estudiosos desse campo, ainda não há consenso quanto ao modo como defini-la, mas é certo que congrega: o design estrutural de ambientes de informação compartilhados; a arte e a ciência da organização e categorização de sites, intranets, comunidades online e programas, de modo a facilitar sua *usabilidade e encontrabilidade*; e, uma comunidade de prática emergente focada em levar os princípios do design e da arquitetura ao ambiente digital. Então apresenta-se como uma área multidisciplinar, que se utiliza de conhecimentos dos campos da biblioteconomia, do desenho industrial, da psicologia, da lingüística, da lógica, da cognição, da administração e do jornalismo.

Observe-se que esse campo emergente amplia o significado da arquitetura, indicando suas possibilidades e desafios na criação de ambientes no espaço virtual.

Ainda assim, outro fenômeno importante que se pode observar com a rotina de inovação tecnológica a que somos todos submetidos, é o que está se constituindo em direção a um *pensamento audiovisual*⁶⁰, que se apóia em pressupostos muito distintos da linearidade a que gerações mais recentes estiveram habituadas. Sobre esse tipo de pensamento, presente em documentários, por exemplo, o autor afirma:

Eu acredito que os melhores documentários, aqueles que têm algum tipo de contribuição a dar para o conhecimento e a experiência do mundo, já não são mais documentários no sentido clássico do termo; eles são, na verdade, filmes-ensaios (ou vídeos-ensaios, ou ensaios em forma de programa de televisão ou hiperídia).

(...)

No futuro, quando as câmeras substituírem as canetas, quando os computadores editarem filmes em vez de textos, essa será provavel-

• • •

*os ambientes virtuais
representam um desafio
enorme à sociedade, tanto
no que se refere a aproveitar
o que de edificante podem
oferecer, desde aspectos que
interferem na formação
de crianças e jovens,
quanto a como lidar com
a navegabilidade nesses
ambientes.*

mente a maneira como “escreveremos” e daremos forma ao nosso pensamento.⁶¹

Considerar perspectivas como esta no que se refere ao trabalho com a formação propõe desafios à escola que não pode negá-las em nome de utilizações superficiais e empobrecidas do que a tecnologia possibilita. Por outro lado, a complexidade das questões relativas aos ambientes virtuais é tamanha que sugere mais um âmbito à multifuncionalidade da escola ou a necessidade de que a escola realize escolhas sobre como pode lidar com essas questões, revendo o foco de sua função na formação do sujeito.

Há que se notar, como já foi apontada, a diferença entre o modo como a indústria cultural atrai o seu consumidor para determinados tipos de produtos e serviços, e como a escola atrai seu público e revela a ele sua importância social.

As opções mercadológicas parecem ser tantas e, aparentemente, tão melhor estruturadas, que a escola parece ir perdendo espaço, como lugar de aprendizagem por excelência. Há outras alternativas se apresentando, de forma bem mais atraente, embora não se possa realizar, ainda, um juízo de valor sobre as qualidades dessas alternativas.

Talvez, a escola possa rever-se e definir-se como lugar de formação do sujeito, para além daquilo que outras agências e instâncias parecem melhor equipadas para fazer. Talvez a escola não precise continuar se configurando para a multifuncionalidade, mas rever sua *função* na maneira de lidar com a formação.

Para alcançar a possibilidade de a escola rever sua função, pode-se tomar a idéia de ambiente. Etimologicamente, o termo é assim apresentado: ambiente – do Lat. *ambiente*, adj. 2 *gên.*, envolvente; que rodeia os corpos por todos os lados; s. m., a esfera social em que se vive; o ar que se respira; tudo aquilo que envolve os seres vivos e as coisas⁶².

Pode-se notar que a origem e o significado da palavra contemplam uma infinidade de possibilidades de leitura. Pode-se pensar sobre o quanto a questão do ambiente é importante na determinação do tipo de formação que se ofereça ao sujeito. Pode-se pensar no quanto as abordagens a respeito dos ambientes formativos mais amplos, no âmbito da sociedade e da cultura, e até a própria escola, interferem no processo formativo, de maneira indelével e nem sempre percebida.

O breve recorte histórico traçado antes para situar as edificações escolares concatenadas ao projeto de sociedade, na esfera do capitalismo, já sugere amplas possibilidades de análise. Alinhados ao enunciado sobre o impacto relativo às tecnologias, essas possibilidades de análise multiplicam-se, tendendo ao infinito. E observa-se o quanto cada uma das seções deste artigo mereceria maior aprofundamento, o que não é possível dados os limites de suas dimensões. Assim, torna-se imperativo ajustar o foco, considerando a formação do sujeito.

Tomando o conceito de formação em Adorno, temos que *“a formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva. Porém a cultura tem um duplo caráter: remete à sociedade e intermedia esta e a pseudoformação”*⁶³.

Assim, pensar a formação exige que isso seja feito no âmbito da cultura e da sociedade situadas no tempo e no espaço. Algo disso foi feito nas seções anteriores, com o objetivo de construir uma argumentação por meio do recorte da configuração dos ambientes físicos e virtuais da escola.



A própria formação é marcada por contradições que impulsionam o indivíduo muito mais em direção à adaptação ao existente que ao aprendizado da distinção entre o que lhe é próprio ou alheio.

Horkheimer e Adorno afirmam que:

Na sociedade humana (...), na qual tanto a vida intelectual quanto a vida afetiva se diferenciam com a formação do indivíduo, o indivíduo precisa de um controle crescente da projeção; ele tem que aprender ao mesmo tempo a aprimorá-la e a inibi-la. Aprendendo a distinguir, compelido por motivos econômicos, entre pensamentos e sentimentos próprios e alheios, surge a distinção do exterior e do interior, a possibilidade de distanciamento e identificação, a consciência de si e a consciência moral.⁶⁴

Mas esse movimento encontra muitos entraves para se realizar. A própria formação é marcada por contradições que impulsionam o indivíduo muito mais em direção à adaptação ao existente que ao aprendizado da distinção entre o que lhe é próprio ou alheio.

É por isso que esta seção propõe partir da noção de conhecimento como relação social e do papel da instituição escola como o lugar de *transmissão* do conhecimento por excelência, o que permite ajustar o foco da abordagem para a escola como *espaço de relações*.

Espaço de relações, porque está lá, porém cada vez mais descaracterizado em suas funções tradicionais (no que se refere à transmissão da cultura) e convencionais (no que se refere à formação para o mercado de trabalho). Como ambiente de socialização, parece que a escola atual se revela confusa e caótica, tanto quanto a sociedade e a cultura em que está inserida, considerando-se os movimentos de ruptura da chamada pós-modernidade.

A ênfase dos processos hegemônicos da sociedade aponta para a necessidade de a escola formar consumidores e profissionais para um mercado de trabalho cada vez mais complexo, em que novas competências socioprofissionais e novas habilidades técnicas são exigidas.

Essa formação envolve um redimensionamento das relações professor-aluno, desenvolvendo ambientes de aprendizagem com aportes para discussões das questões emergentes na sociedade. Parece que essas questões colocam em pauta, para a configuração da escola, elementos relativos à linguagem e à afetividade. Novos métodos e práticas pedagógicas parecem necessários, talvez algo na direção do que Adorno apresenta em “Educação e emancipação”⁶⁵, entre outras possibilidades.

Ainda não se pode dizer que haja algum modelo novo emergindo. No contexto de pós-modernidade ou da modernidade não realizada, ambientes físicos e virtuais das escolas revelam elementos que incidem sobre a formação do sujeito.

Talvez caiba pensar na escola como um espaço que recupere a perspectiva formativa desde o sentido ontológico, axiológico e epistemológico do conhecimento no contexto das relações que se desenvolvem na configuração da cultura e da sociedade. Talvez caiba à escola e aos que a fazem refletir sobre seu papel formativo, para além das exigências de multifuncionalidade – isso pode ser deixado a outras instâncias –, procurando manter uma perspectiva mais sólida quanto a enxergar o humano que deve estar presente no processo formativo.

Nesse sentido, pode-se dizer que, ainda que se possa contar com múltiplas mediações no campo físico e no campo virtual da configuração da escola, que prometem favorecer as perspectivas de ensino (embora ainda não o façam, como já apontado), é preciso atentar para o fato de que a produção do conhecimento e a formação não podem ser mediadas senão por humanos. A formação de crianças e jovens não pode ser realizada por meios digitais ou se converte, de antemão, em pseudoformação, como poderia ter afirmado Adorno⁶⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação possível de crianças e jovens em meio a todas as contradições sociais da contemporaneidade precisa ser mediada por seus pais e professores, ainda que estes também tenham muitas demandas externas a atender e estejam eles próprios ameaçados por tudo o que impera numa cultura voltada a sustentar a lógica do capital, e ainda que estes tenham várias lacunas em sua própria formação. A formação precisa conter e manter o que é eminentemente humano. E é necessário buscá-lo nos ambientes de que dispomos – como foi possível apreciar por meio da sugestão de Benjamin, quanto à possível liberação, que também a distração e o hábito poderiam proporcionar – transformando-os, liberando-os de seu caráter aprisionante da subjetividade.

Para tanto, o que se defende aqui é que a escola faça sua autocrítica para avançar na perspectiva da superação de suas contradições e cumprir um papel social para além de aparelho ideológico do capital. Que ela não se isole como se não enxergasse o que acontece ao seu redor. Que ela não seja tão permeável que se torne uma instituição amorfa e sem significado. Que ela se configure como um ambiente humano para a formação de humanos, aproveitando todas as possibilidades ambientais que possam servir a isso (e não somente o contrário). Que aqueles

■

Que aqueles que fazem a escola não abram mão de seu papel de educadores e de sua responsabilidade com as novas gerações, nutrindo a autoreflexão dialética sobre aquilo para que foram formados: a educação de um ser integral (e não um ser idealizado), como maneira de trabalhar pela preservação da humanidade.

■

que fazem a escola não abram mão de seu papel de educadores e de sua responsabilidade com as novas gerações, nutrindo a autoreflexão dialética sobre aquilo para que foram formados: a educação de um ser integral (e não um ser idealizado), como maneira de trabalhar pela preservação da humanidade.

NOTAS

- 1 SEGRE, Roberto. A razão construtiva nas escolas paulistas. **Projeto: revista mensal de arquitetura**, São Paulo, n. 321, p. 80-83, 2006. p. 80.
- 2 RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. p. 114-5.
- 3 SEGRE, Roberto (2006), **op. cit.** .
- 4 MARCÍLIO, Maria Luíza. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Instituto Braudel, 2005.
- 5 **Id. ibid.** p. 89.
- 6 SEGRE, Roberto (2006), **op. cit.**, p. 81.
- 7 **Id. ibid.** p. 82.
- 8 Conforme meu estudo anterior: ROGGERO, Rosemary. Uma leitura sobre o desenvolvimento do setor terciário no movimento do capitalismo contemporâneo do capital e suas relações com a qualificação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, set/dez., 1998. p. 2-15.

- ⁹ Embora conhecimento e informação não signifiquem o mesmo, no âmbito econômico não se encontra grande diferença prática.
- ¹⁰ BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003.
- ¹¹ As obras dos autores referidos são: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro Zahar, 2001; **Id. Identidade**. Rio de Janeiro Zahar, 2006; **Id. Tempos líquidos**, Rio de Janeiro: Zahar, 2007; BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento**. Rio de Janeiro : Zahar, 2003; CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura., São Paulo : Paz e Terra, 1999. v. 1; CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo : Xamã. 1996; HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. Rio de Janeiro : Loyola. 1992; **Id. Espaços de esperança**. Rio de Janeiro : Loyola, 2004.
- ¹² DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. Brasília: MEC, 1998. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- ¹³ DUFOUR, Dany-Robert. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. (introdução). Rio de Janeiro : Companhia de Freud, 2005.
- ¹⁴ SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 14 ed. Porto : Afrontamento, 2003; HARVEY, David. (1992) **op. cit.**; BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ¹⁵ BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Obras escolhidas**. São Paulo : Brasiliense. 1985. v. 1.
- ¹⁶ **Id. ibid.**
- ¹⁷ ARANTES, Otília. **O lugar da arquitetura depois dos modernos**. São Paulo : Edusp. 1993. p. 193.
- ¹⁸ BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**, p. 194-195.
- ¹⁹ MARCUSE, Herbert. Sobre o caráter afirmativo da cultura. **Cultura e Sociedade**, São Paulo, v. 1, 1997.
- ²⁰ ARQUITETURA da destruição. Alemanha : LP&M Editores, 1992. 1 DVD-Vídeo (121 min), p&b e color. Documentário. Direção geral: Peter Cohen, Narração: Bruno Ganz.
- ²¹ BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**
- ²² ARANTES (1993), **op. cit.**
- ²³ LE CORBUSIER **apud** ARANTES (1993), **op. cit.**
- ²⁴ ARANTES (1993), **op. cit.**
- ²⁵ ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Lisboa : Edições 70, 1970.
- ²⁶ ARANTES (1993) **op. cit.**, p. 55.
- ²⁷ TARUFI, Manfredo. **Apud** ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 56.
- ²⁸ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 50.
- ²⁹ **Id. ibid.**
- ³⁰ Note-se que, enquanto Adorno argumenta que o capitalismo liquidara a experiência, Benjamin descreve sua degeneração em vivência, com o objetivo de adaptação, de disciplinamento do aparelho perceptivo do indivíduo para moldá-lo de acordo com as necessidades da vida moderna.
- ³¹ Pode-se citar as experiências que vêm sendo desenvolvidas por várias universidades no Brasil e no mundo, com o uso do Second Life como ambiente de aprendizagem. O Second Life é um metaverso que simula a vida e relações diversas, também possíveis no mundo físico, por meio da construção de avatares que representam os participantes nesse ambiente. No Second Life, até mesmo a arquitetura dos ambientes responde a outros conceitos e possibilidades.
- ³² ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 57.
- ³³ **Id. ibid.**
- ³⁴ Aura é um conceito forjado por Benjamin para referir-se a “*uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante por mais perto que ela esteja*”, conforme consta em BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**, p. 170.
- ³⁵ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 155.
- ³⁶ BENJAMIN, Walter. (1985), **op. cit.**
- ³⁷ HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. **Sociedade: temas básicos de sociologia**. São Paulo : Cultrix. 1973. p. 109-111.
- ³⁸ ARANTES, Otília B. F. Uma estratégia fatal, a cultura nas novas gerações urbanas. In: VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único, desmanchando consensos**. Petrópolis : Vozes. 2000. p. 11-74.
- ³⁹ **Id. ibid.**
- ⁴⁰ **Id. ibid.**
- ⁴¹ **Id.** (1993), **op. cit.**, p. 13.
- ⁴² **Id. ibid.**, p. 16-17.
- ⁴³ As revistas divulgadoras de tendências já alardeiam as vantagens desse movimento, que promete uma qualidade de vida melhor nas grandes metrópoles. Se se quiser observar o que acontece nas grandes capitais mundiais, podemos tomar os cadernos de turismo dos principais jornais ou as revistas especializadas em turismo para ver como tais cidades vêm sendo *vendidas* como atrações que vêm recebendo grandes investimentos em revitalização, recuperação do patrimônio histórico e novas edificações monumentais – verdadeiros *templos* dedicados à expressão artística e cultural. No Brasil, o movimento também já tem sido disseminado por meio da mídia, desde o ano de 2000, como mostra, por exemplo, matéria de capa da *Revista Exame*, n. 1667, set., 2000 sobre os caminhos da revitalização das principais capitais do Brasil (sob a consultoria do grupo de Barcelona).
- ⁴⁴ Também é preciso notar que esse processo, ao mesmo tempo que gera um aumento na circulação de pessoas entre países em busca de um padrão de vida melhor, acirra os movimentos xenofóbicos, cujas soluções políticas mostram-se extremamente contraditórias, como o caso da recente legislação sobre a imigração adotada pela União Européia, em junho de 2008, que tem causado reações em nível mundial, sobretudo por parte de países que foram colônias de países europeus.
- ⁴⁵ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 20.
- ⁴⁶ **Id. ibid.**
- ⁴⁷ Essa tendência surgiu em Baltimore, nos Estados Unidos, mas ganhou expressão em Barcelona, por ocasião dos preparativos às Olimpíadas de 1990, coordenadas por Jordi Borja, Manuel Castells e Juan Campreciós, tornados estrelas mundiais do planejamento urbano estratégico, conforme VAINER, Carlos B. Pátria, empresa e mercadoria: notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico Urbano. In: VAINER, Carlos; MARICATO, Ermínia. **A cidade do pensamento único, desmanchando consensos**.

Petrópolis(RJ) : Vozes.. 2000. p. 75-104.

- ⁴⁸ ARANTES (1993), **op. cit.**, p. 31.
- ⁴⁹ Observe-se a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural da Unesco nesse sentido, associando o diversidade cultural e crescimento econômico, no âmbito da globalização (Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>.
- ⁵⁰ RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1996.
- ⁵¹ BOTTON, Alain de. A morada de hoje. In: **Arquitetura da felicidade**. DVD. São Paulo : Ed. Abril, 2008.
- ⁵² **Id. ibid.**
- ⁵³ **Id. ibid.**
- ⁵⁴ AGNER, Luiz; MORAES, Anamaria. Navegação e arquitetura de informação na web: a perspectiva do usuário. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro: Senac Nacional, v., 29, n. 1, jan./abr., 2003. p. 1. Disponível também em: <http://www.senac.br/BTS/291/boltec291e.htm>.
- ⁵⁵ **Id. ibid**
- ⁵⁶ **Id. ibid.**
- ⁵⁷ **Id. ibid**
- ⁵⁸ **Id. ibid.**, p. 8.
- ⁵⁹ INSTITUTO DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO. **O que é arquitetura de informação?** Disponível em: <<http://iainstitute.org/pt/>>. Acesso em 05/12/2008.
- ⁶⁰ MACHADO, Arlindo. **O filme-ensaio**. Intermédias, 2006. Disponível em: <www.intermedias.com/txt/ed56> Acesso em 03/07/08.
- ⁶¹ **Id. ibid.**, p. 10, 13.
- ⁶² DICIONÁRIO etimológico Priberam. Disponível em: <www.priberam.pt/dlpo/ajuda/ajuda_abreviaturas_etimo.aspx> Acesso em 02/07/2008.
- ⁶³ ADORNO, Theodor. **Teoria de la seudocultura sociológica**. Madrid : Taurus, 1971. p. 142-143.
- ⁶⁴ HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **O conceito de esclarecimento**: dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 175.
- ⁶⁵ ADORNO. Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ⁶⁶ **Id.** (1971), **op. cit.**

ABSTRACT

Rosemary Roggero. *Physical and virtual environments in school configuration: another way to reflect on the self-formation (Bildung) of the subject.*

This article studies school configuration, by interpreting physical and virtual environments. It takes into account aspects of the knowledge society, the affirmative culture that maintains it, changes in the cities in general and how they interfere with the school as part of the context. The article focus on the Internet when it comes to school virtual environments. The argument refers to the issue of self-formation (Bildung) of the subject, presupposing that knowledge is a social relation and the school a space and environment of relations where this self-formation takes place, proposing a self-criticism of the school based on this approach to reality, which offers another pathway to reflect on its social function.

Keywords: *School; Physical Environments; Virtual Environments; Self-formation (Bildung) of the Subject.*

RESUMEN

Rosemary Roggero. *Ambientes físicos y virtuales en la configuración de la escuela: otro camino para pensar la formación del sujeto.*

Se trata de un estudio sobre la configuración de la escuela a través de una interpretación de los ambientes físicos y de los ambientes virtuales. Toma en consideración aspectos de la sociedad del conocimiento, de la cultura afirmativa que la sostiene, los cambios en las ciudades de modo general y como interfieren en la escuela como parte del contexto. Se centra en Internet con relación a los ambientes virtuales de la escuela. La argumentación remite a la cuestión de la formación del sujeto considerando el conocimiento como una relación social y la escuela como un espacio y ambiente de relaciones donde esa formación se da. Propone una autocrítica de la escuela basada en ese recorte de la realidad que ofrece otro camino para pensar la función social.

Palabras clave: *Escuela; Ambientes físicos; Ambientes virtuales; Formación del sujeto.*