



2021
Prêmio
ABEU

2º lugar
Categoria
Ciências Sociais
Aplicadas



Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo

Andréia Moassab
Leo Name
(Orgs.)

EDUNILA

Andréia Moassab e Leo Name
(Orgs.)

Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo

Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil

EDUNILA

Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Gleisson Pereira de Brito *Reitor*

Luis Evelio Garcia Acevedo *Vice-reitor*

EDUNILA – EDITORA UNIVERSITÁRIA

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador-geral*

Edson Carlos Thomas *Administrador*

Francieli Padilha B. Costa *Programadora visual*

Leonel Gandi dos Santos *Bibliotecário-documentalista*

Natalia de Almeida Velozo *Revisora de textos*

Nelson Figueira Sobrinho *Editor de publicações*

Ricardo Fernando da Silva Ramos *Assistente em administração*

CONSELHO EDITORIAL

Mario René Rodríguez Torres *Coordenador da Editora Universitária*

Natalia de Almeida Velozo *Representante da Coordenação Executiva*

Elaine Aparecida Lima *Representante dos técnico-
administrativos em educação da UNILA*

Yuli Andrea Ruiz Aguilar *Representante dos discentes da UNILA*

Ulises Bobadilla Guadalupe *Instituto Latino-Americano de Tecnologia,
Infraestrutura e Território (ILATIT – UNILA)*

Laura Márcia Luiza Ferreira *Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e
História (ILAACH – UNILA)*

Marcela Boroski *Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e
da Natureza (ILACVN – UNILA)*

Debbie Guerra *Universidad Austral de Chile*

Norma Hilgert *Universidad Nacional de Misiones (Argentina)*

María Constantina Caputo *Universidade Federal da Bahia (UFBA)*

Daniela Birman *Universidade Estadual de Campinas
(Unicamp)*

EQUIPE EDITORIAL

Natalia de Almeida Velozo *Revisão de textos (português)*

Augusto Iriarte [TIKINET] *Revisão de textos (português e espanhol)*

Francieli Padilha B. Costa *Projeto gráfico e diagramação*

Maicon Rodrigo Rugeri *Capa*

Leonel Gandi dos Santos *Normalização bibliográfica*

Catálogo na Publicação (CIP)

P832 Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo/ Andréia Moassab (Org.); Leo Name (Org.). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

372 p.: il.

ISBN: 978-65-86342-09-3

1. Arquitetura. 2. Urbanismo. 3. Educação superior. 4. Práticas educacionais. I. Moassab, Andréia. II. Name, Leo. III. Título.

CDU 72:378

Ficha Catalográfica elaborada por Leonel Gandi dos Santos CRB11/753

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. É proibida a reprodução total ou parcial por quaisquer meios sem autorização prévia, por escrito, da editora. Direitos adquiridos pela EDUNILA – Editora Universitária.

EDUNILA – Editora Universitária
Av. Tancredo Neves, 6731 – Bloco 4
Caixa Postal 2044
Foz do Iguaçu – PR – Brasil
CEP 85867-970
Fones: +55 (45) 3522-9832 | 3522-9843 | 3522-9836
editora@unila.edu.br
www.unila.edu.br/editora

Editora associada à



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

SUMÁRIO

PREFÁCIO: POR UMA TEORIA DA ARQUITETURA DECOLONIZADA	7
<i>Fernando Luiz Lara</i>	

APRESENTAÇÃO	13
<i>Leo Name e Andréia Moassab</i>	

PARTE I: PERSPECTIVAS CRÍTICAS, PROJETOS PEDAGÓGICOS E CONTEÚDOS DA FORMAÇÃO	32
---	----

CAPÍTULO 1	33
O projeto pedagógico do CAU UNILA, a América Latina e o século XXI	
<i>Andréia Moassab</i>	

CAPÍTULO 2	59
Desenho, canteiro e conflitos urbanos: o curso de Arquitetura e Urbanismo no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo	
<i>Pedro Fiori Arantes e Wilson Ribeiro dos Santos Jr.</i>	

CAPÍTULO 3	79
Novas fronteiras no centro-oeste do Brasil: o curso de Arquitetura e Urbanismo da UFG-Regional Goiás e possibilidades para o ensino em cidades do interior	
<i>João Paulo Oliveira Huguenin e Leandro de Sousa Cruz</i>	

CAPÍTULO 4	102
Uma experiência de ensino de Arquitetura e Urbanismo em Córdoba, Argentina: o taller total	
<i>Sylvia Adriana Dobry-Pronsato e Nora Zoila Lamfri</i>	

CAPÍTULO 5	115
A reprodução da cidade conservadora: relações entre ensino e mercado nos cursos de Arquitetura e Urbanismo	
<i>Alice Matos de Pina, Cláudio Rezende Ribeiro e Vítor Halfen</i>	

PARTE II: REPRESENTAÇÃO, REPRESENTATIVIDADE E PRODUÇÃO DE SENTIDOS	132
CAPÍTULO 6	133
[Re/a]presentação: reflexões para uma perspectiva discursiva e contra-hegêmica no ensino de representação gráfica em Arquitetura e Urbanismo <i>Gabriel Girnos Elias e Souza</i>	
CAPÍTULO 7	151
As lacunas dos estudos afro-brasileiros no ensino de Arquitetura e Urbanismo <i>Maria Estela Rocha Ramos</i>	
CAPÍTULO 8	162
O ensino de Arquitetura e a dupla invisibilidade das arquitetas negras <i>Joice Berth e Andréia Moassab</i>	
CAPÍTULO 9	180
Ensino de Arquitetura e Urbanismo: discurso, prática projetual e gênero <i>Ana Gabriela Godinho Lima</i>	
CAPÍTULO 10	197
Os desafios de introduzir as categorias gênero e raça no ensino de Arquitetura e Urbanismo <i>Andréia Moassab</i>	
PARTE III: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE PROJETO	217
CAPÍTULO 11	218
La pregunta por los diseños otros (vernáculos, del sur o con otros nombres) desde Colombia <i>Alfredo Gutiérrez Borrero</i>	
CAPÍTULO 12	233
Processo e prática da autoavaliação no ateliê de projeto de arquitetura <i>Paulo Afonso Rheingantz e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo</i>	
CAPÍTULO 13	249
O segundo ateliê e os desafios do ensino de tecnologia no projeto de arquitetura na atualidade <i>Paulo Afonso Rheingantz, Eduardo Grala da Cunha, Carlos Leodário Monteiro Krebs e Antonio Cesar Batista da Silva</i>	

PARTE IV: TECNOLOGIAS, TRABALHO E CANTEIRO.....	269
CAPÍTULO 14	270
Decolonizando o ensino de estruturas em arquitetura: uma proposta a partir da experiência na UNILA <i>Gabriel Rodrigues da Cunha e Andréia Moassab</i>	
CAPÍTULO 15	291
O canteiro experimental e a formação do Arquiteto e Urbanista <i>Reginaldo Ronconi</i>	
CAPÍTULO 16	305
Ensino de arquitetura e trabalho livre: a experiência didática das disciplinas de canteiro experimental da UNILA <i>Gabriel Rodrigues da Cunha</i>	
CAPÍTULO 17	
Viajando para o Xingu: tecnologias indígenas e o ensino de arquitetura	327
<i>José Afonso Botura Portocarrero</i>	
PARTE V: PAISAGENS E PAISAGISMOS CRÍTICOS.....	335
CAPÍTULO 18	336
Por um ensino de paisagismo crítico e emancipatório na América Latina: um debate sobre tipos e paisagens dominantes e subalternos <i>Leo Name e Andréia Moassab</i>	
CAPÍTULO 19	349
Paisagens para a América Latina e o Caribe famintos: paisagismo comestível com base nos direitos humanos e voltado à justiça alimentar <i>Leo Name</i>	
AUTORAS E AUTORES.....	366



PREFÁCIO: POR UMA TEORIA DA ARQUITETURA DECOLONIZADA

Fernando Luiz Lara

Estudar o ambiente construído das Américas é lidar com uma contradição inerente. Enquanto as nossas disciplinas de arquitetura, desenho urbano, paisagismo e planejamento compartilham a crença fundamental no espaço como formador de sociedades, a esmagadora maioria do nosso conhecimento vem de outro continente.

Por acreditar que o espaço desempenha um papel importante na nossa construção social, abuso de uma coincidência espacial e a tomo como ponto de partida deste prefácio. Estava eu em Inhotim – centro de artes ao ar livre na cidade de Brumadinho, em Minas Gerais –, faminto depois de uma hora de viagem, impactado com a overdose de estímulos agressivos, sensoriais e intelectuais, e cansado com as três horas de caminhada entre as melhores obras de arte da contemporaneidade. Esperando o resto do grupo que me acompanhava, parei numa sombra e, repetindo um gesto automático deste início de século XXI, tirei o *smartphone* do bolso para matar o tempo. Alguém mais evoluído teria preferido escutar os passarinhos e o vento naquele pedaço de mata recuperada entre duas galerias de arte, mas eu caí na tentação da hiperconectividade e cliquei no danado do *e-mail*. Ali estava o convite do Leo Name e da Andréia Moassab.

O convite me deixou bastante feliz. O tema é importante e urgente, os autores, excelentes, as abordagens, alinhadas com minha forma de pensar. Escrever um prefácio é como apadrinhar uma criança, você se torna corresponsável pelo livro enquanto ele existir. Apaixonei-me à primeira vista por este bebê-livro e fiquei radiante de orgulho de ser o padrinho prefaciador.

Eu não tenho fé no sentido religioso da palavra, mas creio na potência da espacialidade. Estava eu parado na sombra de uma espécie nativa reintroduzida pelo desígnio humano, a meio caminho entre a galeria Claudia Andujar e a galeria Miguel Rio Branco, ambas projetadas pelos Arquitetos Associados, ambas figurando entre minhas edificações favoritas da contemporaneidade da América Latina. Mas não é pela excelência destes edifícios que inicio meu prefácio e, sim, pelas obras ali abrigadas. As duas galerias foram construídas especificamente para os acervos de dois dos maiores fotógrafos brasileiros do século XX. Miguel Rio Branco, espanhol por uma coincidência do destino (é filho de diplomata brasileiro e bisneto do Barão do Rio Branco), fotografou a dor e a insistente alegria de uma população negra triturada desde sempre pelo projeto modernizador/colonialista desta terra chamada Brasil. Claudia Andujar, suíça de nascimento, sobrevivente do nazismo que dizimou sua família, adotada pelos Yanomami, fotografou ali a dor e a insistente alegria de uma população indígena também triturada desde sempre pelo projeto modernizador/colonialista desta terra chamada Brasil.

Nas duas galerias, estão presentes todas as tragédias desta nossa América. O holocausto ameríndio que dizimou 90% da população do continente entre 1492 e 1600, mortos por chumbo alguns milhares e por vírus pelo menos 8 milhões. Os Yanomami retratados por Claudia Andujar são uns dos poucos povos que sobreviveram por quatrocentos anos protegidos pelo isolamento da fronteira entre Brasil e Venezuela, para serem dizimados bem em frente de nossos olhos por esta “modernização” que nos consome a todos, destruindo aqueles que, por qualquer razão, se colocam no seu caminho. Não temos fotografias nem mesmo pinturas fidedignas que nos levem de volta ao início do século XVI, quando os donos desta terra andavam altivos e encaravam, com curiosidade ou agressividade, mas seguramente olhando nos olhos, o europeu recém-chegado. O holocausto do século XVI quebrou a coluna dos que sobraram, reduzindo-os a farrapos. Ou vocês acham que não ocorreria o mesmo com nossa sociedade se de cada 20 pessoas – pense nas 20 que você mais ama – somente uma sobrevivesse à epidemia que seguiu a invasão de suas cidades? Claudine Haas, filha de um judeu húngaro, viveu exatamente isto na infância. Sobrevivente, adotou na América o nome de Claudia Andujar, resultado de um casamento breve, justamente para poder recomeçar sem que o passado estivesse sempre nos seus ombros. Foi preciso vir uma fotógrafa sobrevivente de outro holocausto para perceber a beleza exuberante dos Yanomami, trabalhando com eles por tempo suficiente para testemunhar a chegada do garimpo e a consequente destruição do modo de vida desse povo, reduzindo-o a papéis marginais desta história que se repete *ad infinitum* porque nossas cidades (reflexo direto de nossa sociedade) são feitas para esquecer. Os Yanomami, pelo contrário, ganharam nomes que não precisavam como forma de reduzi-los a nossa ideia de civilização, sem que houvesse aí lugar para eles que não fosse uma forma de escravidão não declarada.

Esta foi a primeira enorme tragédia do nosso continente. Nos séculos que se seguiram, pelo menos 8 milhões de africanos foram arrancados de suas sociedades e vendidos como animais de carga para fazer funcionar a geração de riquezas nesta terra. A equivalência numérica não é mera coincidência. O número de africanos trazidos como escravos é horivelmente coincidente com o número de ameríndios dizimados pelo sarampo e pela varíola. Com uma diferença sutil: temos milhares de imagens, pinturas, gravuras, documentos de compra e venda e disputas comerciais registrando a tragédia da escravidão. No entanto, as consequências de tal tragédia continuam invisíveis. Uma parte significativa da elite brasileira insiste na ideia de que não existe racismo do lado de baixo do Equador. É preciso vir um fotógrafo bisneto do patrono da diplomacia brasileira para, andando pelas ruas da velha Salvador, nos revelar a miséria destes corpos triturados para sustentar nossa “modernização”. Na Baixa do Sapateiro ou no Candeal de Baixo, as fotos de Miguel Rio Branco revelam o processo de exclusão presente em nossas cidades desde sua fundação, há 500 anos.

Nas palavras de Rebecca Solnit em *The Mother of All Questions* (2017), “o trauma interrompe a narrativa de uma vida porque destroça a memória em fragmentos que não serão reconhecidos como uma história crível, às vezes nem pelo próprio narrador. Assim os sobreviventes de estupro e outras atrocidades emergem com histórias fraturadas que são vistas como sinais de sua falta de confiabilidade, como algo que não deve ser levado a sério” (tradução nossa).

Nossas cidades são desenhadas para excluir e para esquecer. Quando falo sobre isso, falo destas duas tragédias. Criamos um urbanismo excludente e predatório que utiliza a informalidade, a precarização do trabalho e a repressão policial para manter uma distância física e simbólica entre os donos da terra e os que aqui trabalham desde sempre. É importante lembrar que as sociedades pré-colombianas não eram nenhuma utopia, em nada diferentes do resto do planeta. E aqui reside o problema central da colonização, este lado escuro da modernização como bem nos lembra o antropólogo colombiano Arturo Escobar (2011): a ideia de que uma civilização vale mais que as outras e, portanto, tem o direito de controlar seus territórios e seus corpos. Os males da contemporaneidade: sexismo, racismo, neoliberalismo e extremismo religioso têm em comum esta mesma ideia de controle de um grupo por outro.

Não há como entender o espaço atual das Américas, suas cidades excludentes e sua memória seletiva sem tratar diretamente destas duas grandes tragédias. Elaborar um projeto emancipador e transformador a partir deste continente demanda documentar e teorizar estes espaços onde vivemos todos. É desta necessidade que emerge o projeto inovador e urgente da UNILA, uma universidade dedicada a pensar a América Latina e na qual metade das vagas para alunos é destinada a nossos países vizinhos. A perfeita união: metade Brasil, metade Hispano-América, como o meridiano de Tordesilhas ao revés, unindo os mundos americanos divididos ao meio desde 1494.

Estudar a América Latina em todas as suas contradições e complexidades é tarefa fundamental para o entendimento de nós mesmos. Nós, que sempre fomos “outros”, exilados da nossa própria cultura e, principalmente, do nosso próprio espaço. Como disse Edward Said no clássico *Orientalismo*, de 1974, a cultura europeia desenvolveu narrativas sobre todas as outras sociedades e, como resultado, estabeleceu-se como o centro do conhecimento humano. Poderíamos facilmente aplicar o orientalismo de Said a um certo “ocidentalismo” do continente americano e perguntar o que tal narrativa implica. De acordo com a narrativa eurocêntrica, as Américas eram um vasto continente ocupado por culturas pouco sofisticadas e prontas para serem conquistadas pelo conhecimento superior do Velho Mundo.

Mais recentemente, na primeira metade do século XX, arquiteturas dos Estados Unidos, do México e do Brasil foram extremamente influentes em todo o mundo. Nossa literatura, mais eurocêntrica (ou “Otancêntrica”) do que nunca, ainda não explorou completamente essas contaminações cruzadas. A grande maioria das histórias da arquitetura moderna nas Américas foi escrita como se fôssemos ramos de vanguarda europeia espalhados para além do Atlântico. Não há dúvida sobre a raiz europeia do modernismo, nem sobre a importância do Velho Continente em nossas tradições arquitetônicas.

A tradição ocidental é fundamental, sim, mas insuficiente.

Mais importante e muito mais desafiador do que reconhecer nossas raízes europeias é a tarefa de reconstruir a imensa quantidade de conhecimento existente no nosso próprio continente e buscar uma síntese, uma teoria do espaço americano. Nossas cidades foram, nos últimos 500 anos, máquinas de excluir e máquinas de esquecer. Urge inverter esta lógica e fazer dos nossos espaços americanos lugares de inclusão e de memória.

E esta síntese deve partir dos autores que pensaram o espaço das Américas desde uma perspectiva americana. Em primeiro lugar, trata-se de retomar o sentido original da palavra “americano/a”, referente a todo o continente, e não apenas aos EUA. Daí, importa sistematizar o pensamento sobre este espaço, a partir deste mesmo espaço. Para tanto, discuto aqui três dos mais importantes pensadores deste continente: Eduardo Viveiros de Castro, Edmundo O’Gorman e Arturo Escobar.

Viveiros de Castro, antropólogo brasileiro, é o autor do chamado perspectivismo ameríndio, teoria que, ao explicar a visão de mundo dos habitantes originais do continente, propõe uma relação entre ser humano e natureza – no nosso caso, ser humano e espaço – radicalmente diferente da tradição ocidental. A capacidade de ver em cada objeto ou animal, pedra, árvore ou onça uma humanidade potencial revela uma continuidade entre nós, humanos, e o mundo ao redor que infelizmente perdemos no processo de modernização. A mesma tecnologia que me permite escrever estas linhas e enviá-las pelo espaço, reduzindo drasticamente a distância entre o meu pensamento e o de alguém que me lê do outro lado do planeta, serve ao mesmo tempo para aumentar exponencialmente a distância entre esta mesma consciência e os seres: planta, inseto, temperatura, chuva, que estão do outro lado da janela, a menos de um metro no espaço linear. Estudar o espaço americano pelas lentes do perspectivismo ameríndio significa retomar, ainda que precária e insuficientemente, um conhecimento que perdemos na primeira grande tragédia a marcar o espaço das Américas: o holocausto ameríndio.

Impressionante perceber o quanto este holocausto, causado por sarampo, catapora e gripe, além de chumbo e pólvora, é ignorado pelas sociedades contemporâneas. Nenhum outro continente, em nenhuma época, viu sua população ser reduzida em 90% durante três ou quatro gerações. Não há maneira de entender este espaço sem tratar desta tragédia. Quando o historiador mexicano Edmundo O’Gorman escreveu, em 1947, que foi o encontro com o continente americano que serviu de gatilho para a modernização europeia, e não o contrário, usou de uma metáfora que ainda hoje serve bem para explicar o que se passou entre 1492 e 1515. Imagine se encontrarmos amanhã vida em outro planeta. Seremos forçados a repensar tudo que acreditamos sobre nós mesmos. Foi isto que aconteceu com a inteligência europeia na virada do século XV para o XVI. Foram forçados a repensar tudo a partir do encontro com sociedades diferentes e sofisticadas à sua maneira de cuja existência não faziam a mínima ideia. O terremoto intelectual provocou retrocessos como Savonarola em Florença (cujo governo, entre 1494 e 1498, queimou centenas de obras renascentistas), mas deu à ciência uma ferramenta conceitual que faltava à religião: a ideia de que tudo pode e deve ser questionado. Lutero e Calvino são consequência direta disto. Alberti, como paradigma da arquitetura projetada para o futuro, também o é: pois foi o desafio de controlar o território americano que colocou *De re aedificatoria* no cerne do projeto colonial-militar de desenho e controle do espaço.

A ideia de uma América vazia e virgem, esperando a racionalidade europeia, não existiria sem o holocausto que dizimou a população local de 15 milhões em 1500 para menos de 2 milhões em 1600. E é esta ideia de espaço vazio (onde antes havia muita

gente) o motor moral do processo de modernização. Arturo Escobar chama a atenção para o fato de que não existe modernização sem exploração ou colonização. Em ambas as faces desta mesma moeda, modernização e colonização, a racionalidade do homem branco se arvora no direito de ensinar a todos os outros não brancos e não homens como alcançar a prosperidade e o progresso. A modernização é o sonho da libertação; a colonização, o pesadelo do processo. Ocorre que uma não existe sem a outra: a ideia de modernização, sempre utilizada como objetivo maior das transformações, traz consigo a ideia de colonização, de que o *modus vivendi* do homem branco deve ser imposto a todos os outros, sem nunca perceber que é esta desigualdade primordial que permite ao homem branco, e quase sempre só a ele, viver mais e melhor. E aqui chegamos à segunda grande tragédia do espaço americano: a escravidão. Milhões de africanos foram trazidos à força para o nosso continente para fazer funcionar justamente este projeto de modernização/colonização.

Estes três autores são fundamentais no entendimento de que nossas cidades americanas foram, desde o início, espaços de exclusão e de esquecimento. Da Lei de Índias (1572), que proibia os nativos de viver nas cidades, até as favelas e o programa Minha Casa Minha Vida contemporâneos, são cinco séculos de desenho a serviço do colonizador. Um projeto como o da UNILA tem potencial para mudar esta realidade, discutindo e principalmente desenhando uma cidade inclusiva e decolonial. Para tanto, é fundamental lembrar: junto com a exclusão, vem o esquecimento. A narrativa do trauma, seja ele holocausto ameríndio, escravidão ou golpe midiático-judicial-parlamentar para redução de direitos, tem como estratégia principal o esquecimento e o desmonte de uma possível narrativa de resistência. Nos últimos dois anos, vivemos no Brasil um golpe de deslocamento epistêmico que fez emergir na sociedade, de forma agressiva e predominante, diversas pautas de retrocesso.

Vivemos talvez nosso momento Savonarola, queimando em praça pública as árduas conquistas dos últimos 30 anos de uma frágil democracia. Não tenho dúvidas, mais uma vez, do poder transformador do entendimento do espaço e do poder propositivo da prática da arquitetura e do urbanismo. As chaves da retomada do campo progressista estão nas cidades da América Latina. No momento em que o mundo, mais uma vez, se “brasilianiza” na forma de aumento das desigualdades, hegemonia de controle midiático e fragilização das instituições democráticas, é daqui que vem o impulso emancipador do entendimento da relação entre seres humanos e seus espaços.

O desafio é enorme, mas, como bem demonstra este livro, estamos no caminho certo.

Belo Horizonte, novembro de 2017

REFERÊNCIAS

CASTRO, E. V. *Metafísicas canibais*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ESCOBAR, A. *Encountering development*. Princeton: Princeton University Press, 2011.

O'GORMAN, E. *The invention of America*. Bloomington: Indiana University Press, 1961.

SOLNIT, R. *The mother of all questions*. Illinois: Haymarket Books, 2017.

APRESENTAÇÃO

Leo Name e Andréia Moassab

Pensar um ensino de arquitetura e urbanismo para o século XXI exige compreender esta área do conhecimento como parte das ciências sociais e, por isso, indissociada dos inescapáveis problemas dos saberes com base na racionalidade moderno-colonial. Entre eles, uma provinciana visão da ciência e da historiografia, sempre valorizadoras de fenômenos intraeuropeus, vistos como determinantes para certo progresso contínuo e inexorável em direção a um padrão da Europa e da América do Norte o qual todos devem atingir; e a autodesignação de um *ethos* europeu civilizado, sempre em contraponto à invenção de um Outro e sua cultura primitivos, bárbaros, subdesenvolvidos (BLAUT, 1993; WALLERSTEIN, 2002; ESCOBAR, 1998; DUSSEL, 2005; QUIJANO, 2005).

Nesse sentido, o porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) se pergunta como é possível que o cânone do pensamento em todas as disciplinas das ciências sociais e humanidades nas universidades ocidentalizadas se baseie no conhecimento produzido por uns poucos homens de cinco países liberais industriais da Europa Ocidental: Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos, ou seja, em um quadro, na verdade, tão restrito. Ele continua: “como foi possível que os homens desses cinco países alcançassem tal privilégio epistêmico ao ponto de que hoje em dia se considere o seu conhecimento superior ao do resto do mundo?” (2016, p. 26). Grosfoguel demonstra que o privilégio epistêmico dos homens ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos não somente tem gerado injustiça cognitiva, como também tem sido usado como um dos mecanismos para privilegiar projetos coloniais/imperiais/patriarcais no mundo.

Em outras palavras, as ciências sociais são um produto europeu e ao menos até 1945 eram escritas em apenas quatro línguas – inglês, francês, alemão e italiano (WALLERSTEIN, 2002). Foram, portanto, geo-historicamente eivadas pelo eurocentrismo: porque produzidas com vistas a solucionar problemas destes países, confundiram-se com projetos coloniais e imperiais e ajudaram a justificar ideias e visões de mundo que, apresentadas como universais, em verdade auxiliaram na manutenção da hegemonia do Norte Global e no atendimento aos interesses de poder de uma minoria branca, masculina, heterossexual, burguesa e urbana.

Como afirmam Ella Shohat e Robert Stam, o eurocentrismo

é endêmico ao pensamento e educação atuais, torna-se algo natural, questão de bom senso. Parte-se do pressuposto de que a filosofia e a literatura são a filosofia e a literatura europeias [...]. Universidades tradicionais ensinam a história da civilização europeia, enquanto instituições mais liberais insistem em cursos esporádicos sobre as “outras” civilizações [...]. O eurocentrismo situa-se de modo tão inexorável no centro de nossas vidas cotidianas, que mal

percebemos sua presença. Os traços residuais de séculos de dominação europeia axiomática dão forma à cultura comum, à linguagem do dia-a-dia e aos meios de comunicação, engendrando um sentimento fictício de superioridade nata das culturas e dos povos europeus. [O eurocentrismo também] organiza linguagem do dia-a-dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, o tumulto deles; nossa defesa, o terrorismo deles (SHOHAT; STAM, 2006, p. 20-21).

Forjadas neste específico contexto geo-histórico, as noções de progresso científico se confundiram com as de progresso material dos países hegemônicos, o que autorizou a inferiorização ou a aniquilação de determinados povos, culturas e – por que não? – arquiteturas e territórios, com base em nem sempre verdadeiras necessidades de transformação e “evolução”.

Neste novo século no qual já quase finda a segunda década, é preciso, então, “abrir e impensar as ciências sociais” (WALLERSTEIN, 2002, 2006), seus modos de pensar, ensinar e aprender. É necessário enfrentar o que, nas palavras do filósofo argentino Walter Dignolo (2002), é chamado de “geopolítica do conhecimento”: um estratégico conjunto de estruturas, instituições, modos de fazer, práticas e ações ligados à produção, à difusão e à aplicação de saberes. Sobretudo aqueles ditos científicos, em grande medida são utilizados para o descarte de outras formas de saberes (de racionalidade não moderna) – por exemplo, as cosmologias dos povos africanos e dos indígenas, sua arquitetura e seus modos de habitar.

Contrapondo-se a tais assimetrias de saberes e poderes, um número significativo de intelectuais da América Latina, majoritariamente hispano-hablantes e do chamado giro decolonial – além de Dignolo (2000, 2007, 2011) e Grosfoguel (2006), Enrique Dussel (2005, 2011), Aníbal Quijano (2000, 2005), María Lugones (2008), Catherine Walsh (2007, 2010, 2014), Rita Segato (2012, 2013), Santiago Castro-Gómez (2005, 2007), Arturo Escobar (1998, 1999, 2016), Joaquín Barriandos (2011) e Yasser Farés-Delgado (2013), por exemplo –, têm se destacado na busca de epistemes mais emancipadoras. Utilizando expressões como “colonialidade do saber”, “colonialidade do poder”, “padrão colonial de poder”, “colonialidade e gênero”, “colonialidade do ver” e “colonialidade territorial”, este grupo nos revela o lado “obscuro” do projeto da modernidade ocidental e de questionar os discursos e práticas – objetivos, subjetivos e intersubjetivos – que naturalizam o eurocentrismo.

Em relação a outros campos do saber, há que se pensar, então, em que medida o ensino e a prática em arquitetura e o urbanismo corroboraram e ainda corroboram com a aplicação ou a justificação de violências físicas ou simbólicas contra aqueles/as que resistem ou se opõem aos desmandos da modernidade-colonialidade. O campo disciplinar da arquitetura e urbanismo, afinal, se apresenta como um ramo das ciências sociais *aplicadas*, o que deveria nos deixar alertas sobre suas possibilidades de apresentar-se como braço interventor e legitimador de práxis perpetuadoras do eurocentrismo e da colonialidade do poder.

Não temos dúvidas de que o ensino de arquitetura e urbanismo é pautado pelo eurocentrismo, o que vem contribuindo para

- A desvalorização e o apagamento de cosmologias e saberes construtivos de povos geo-historicamente subalternizados;
- Eleger como primitivas ou inferiores as paisagens resultantes de tempos históricos ou racionalidades não modernos – em específico, o espaço rural;
- Consolidar o racismo estrutural, em especial com a exploração do trabalho na construção civil, que no Brasil é majoritariamente realizado por pessoas negras, e com a invisibilização da produção arquitetônica das pessoas negras;
- Invisibilizar a produção das arquitetas mulheres, ao mesmo tempo que tem ignorado a questão de gênero nas suas implicações projetivas e de planejamento das cidades;
- Subalternizar e ocultar a produção de conhecimento fora do padrão “científico” produzido pela modernidade ocidental, sendo o saber-fazer ancestral pouco conhecido nas escolas de arquitetura;
- Consagrar a hegemonia de uma única tecnologia construtiva – o concreto armado – e seu modelo matemático e produtivo, mais voltado para atender à indústria da construção civil profundamente integrante do sistema de exploração capitalista, desconsiderando, no ensino daí decorrente, o cotidiano das pequenas soluções arquitetônicas, tão caras à melhoria da qualidade de vida e do ambiente construído da maior parte da população de cidades do Brasil e demais países da América Latina.

O ensino na área vem sendo conduzido, portanto, pela colonialidade do saber. Sabe-se, afinal, que as escolas de arquitetura e urbanismo, particularmente no Brasil, pouco debatem, por exemplo, a produção arquitetônica do continente latino-americano ou a sua herança construtiva e de ocupação espacial indígena e africana. Ao passo que nas matrizes curriculares do país mantêm-se ignorados exemplos da América Latina e de outras partes do Sul Global, contemplam-se as arquiteturas grega e romana, as catedrais medievais e toda sorte de referenciais arquitetônicos europeus, incorporados a uma leitura da história a partir de uma linha de tempo que inexoravelmente confunde devir temporal com evolução social e progresso técnico. Em verdade, nosso léxico arquitetônico é ao mesmo tempo eurocêntrico, dualista (existe a arquitetura da Europa e dos Estados Unidos e o resto) e evolucionista (a arquitetura da Europa e dos Estados Unidos é superior ao resto). E se a projeção internacional da arquitetura brasileira do Movimento Moderno é refletida em sua sobrevalorização nos currículos de formação, não seria leviano dizer que muitas vezes ela é apresentada como tributária da genialidade e influência do suíço Le Corbusier, do alemão Walter Gropius e do estadunidense Frank Lloyd Wright.

As escolas mais tradicionais também naturalizam a formação de um/a profissional de arquitetura e urbanismo voltado/a para o mercado – sem necessariamente questionar as demandas que este mercado exige da área. Pouco se debate sobre a responsabilidade social que tal profissional deveria ter com os espaços onde intervém, como é o caso da cadeia produtiva da construção civil – e, sobretudo, a exploração do trabalho nos canteiros de obras. Como outros campos de saber, o ensino de arquitetura e urbanismo também naturaliza a sociedade liberal ocidental como “a mais avançada e

normal”, consequentemente também naturalizando relações coloniais/imperiais/patriarcais de poder entre lugares, grupos sociais e corpos.

Quais as consequências, então, de uma formação que distancia o/a futuro/a arquiteto/a e urbanista de práticas que ou jamais serão parte de seu repertório ou serão deliberadamente desvalorizadas enquanto tal? E que, também, não prepara de fato para um diálogo profícuo entre crítica e prática projetiva, colocando-o/a permanentemente em uma condição subalterna e passiva?

Trata-se de situações que parcialmente se explicam no contexto da sala de aula: por um lado, porque há fraco diálogo entre as disciplinas de prática projetiva com as demais, sobretudo as de crítica e história, que poderiam lhe dar embasamento, mas que, muitas vezes, permanecem exiladas na matriz curricular. Por outro lado, porque também é raro que alunas e alunos de graduação sejam encorajados/as a formulações de problemas a partir de uma análise crítica dos espaços onde vivem, estudam e convivem.

Assim, como posteriormente fará o mercado com o/a egresso/a, há quantidade expressiva de docentes que traz para suas classes um problema formulado por si e *a priori* – seja ele mais conceitual-analítico ou exigente de propostas em forma de projeto, exigindo a criatividade e a inspiração como respostas. Por uma parte, discentes estão sempre apenas respondendo a demandas, já que os limites da autoridade de quem fala e sobre o que fala são claramente definidos; por outra parte, a solução, plástica e estética, com base num gênio artístico que resolve forma e função no exercício do projeto, do croqui e do desenho técnico, ainda parece ser elemento valorizado na identidade profissional. Dito mais enfaticamente: as faculdades de arquitetura e urbanismo tendem a um exercício de poder que toma o alunado como o Outro a quem se deve ensinar, fazer evoluir e progredir passivamente, convertendo alunas e alunos ainda “primitivos/as” em “avançados/as” arquitetos/as e urbanistas porque possivelmente “geniais”.

Pensando especificamente no contexto brasileiro, não deveria ser aceitável que, em um país onde cerca da metade da população é de pessoas negras e em que geohistoricamente se dizimou a população indígena, nos cursos e escritos de arquitetura e urbanismo não sejam trabalhados – com raras exceções (PORTOCARRERO, 2010; LARA, 2013; MOASSAB, 2016) – tópicos sobre raça e racismo. Como também parece irresponsável que, diante de uma presença massiva de alunas nesses mesmos cursos, não se use uma bibliografia a respeito de gênero e espaço – já amplamente debatida na geografia (BONDI, 1990, 1993; MASSEY, 1994; BROWN, 2000; SILVA, 2009) e, mais timidamente, em arquitetura e urbanismo (CEVEDIO, 2003; NOVAS, 2014; NAME; FREITEZ-CARRILLO, 2018) – para que sejam problematizadas tanto uma maioria de homens com carreiras estelares em arquitetura e urbanismo como a projeção de espaços construídos e não construídos claramente marcados por divisões sexuais ou de gênero. O ensino de arquitetura e urbanismo, ao que parece, acredita nas supostas universalidade e neutralidade da modernidade ocidental, e largamente ignora discussões sobre direitos humanos e dos territórios.

Finalmente, a naturalização de uma perspectiva eurocêntrica de ensino impede uma compreensão alargada da exploração do Brasil e do restante da América Latina

no contexto mundial – e, mais especificamente, de determinados territórios e de certas populações no subcontinente latino-americano –, profundamente impactados pela produção de matéria-prima para a construção civil: o aço, o vidro e o cimento (um dos principais insumos mundiais, servindo até mesmo como indicador econômico), afinal, são indústrias altamente poluidoras e consumidoras de energia. Nesse sentido, o racismo ambiental (HERCULANO; PACHECO, 2006; MARTÍNEZ ALIER, 2011) vem demonstrando, há décadas, como as populações não brancas no mundo são mais expostas a todos os tipos de riscos. Por isso, na geopolítica mundial da exploração ambiental, a América Latina é uma das principais zonas de sacrifício (BULLARD, 1993; VIÉGAS, 2006; SVAMPA; VIALE, 2015), debate sobre o qual a área não pode continuar alheia.

O organizador e a organizadora deste livro são docentes do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CAU UNILA), uma instituição que, por causa de sua missão – a integração da América Latina e do Caribe por meio do conhecimento –, enseja o debate decolonial e intercultural. E que, por isso, exige reflexões que necessariamente levam à percepção do eurocentrismo e dos traços excludentes na produção do conhecimento. Questionar o *status quo* do ensino de arquitetura e urbanismo, portanto, não somente nos é possível como é nosso dever.

Não à toa, ao longo dos poucos anos de existência do curso – do qual fomos a primeira coordenadora e o primeiro vice-coordenador –, temos construído uma rede de colaboradoras e colaboradores em permanente questionamento da naturalização do mercado, da hipervalorização do projeto, do negligenciamento de inúmeras tecnologias e racionalidades construtivas não modernas e da crença na superioridade de arquiteturas, arquitetos/as e intelectuais dos Estados Unidos e da Europa. Este livro reúne artigos de uma amostra deste grupo de inconformados/as e insurgentes, oriundos/as de diferentes instituições de ensino e que valorizam caminhos alternativos à geopolítica do conhecimento arquitetônico e urbanístico vigente.

Além de insurgentes, as proposições deste livro são, também, fronteiriças. Nesse sentido, esclarecemos que as palavras “fronteira” e “limite” não são sinônimas. A genealogia da primeira palavra diz respeito ao que sua etimologia sugere – o que está na frente, além – e, por isso, não trata de nenhuma relação com jurisdição ou política, nem de uma área ou zona demarcada. Na realidade, o sentido original de fronteira não é de fim, mas do começo de uma expansão, pelo fato de se tratar de uma área de comunicação e interação de espaços, entes ou grupos diferentes. A fronteira, então, se opõe à ideia de limite, diz respeito a uma zona de contato, talvez de conflito. O limite não tem vida própria, nem mesmo existência material, pois é um polígono, uma abstração: seu objetivo é encarcerar características julgadas capazes de compor uma unidade. O chamado marco de fronteira é, por isso, um símbolo material e visível do limite, não diz respeito à fronteira (MACHADO, 1998).

Estendemos tais sentidos à função de metáforas espaciais da produção do saber e do comportamento das disciplinas científicas e, também, ao debate sobre a produção científica com vistas à multidisciplinaridade, à interdisciplinaridade ou à trans-

disciplinaridade que, supostamente desejadas por muitos, vêm permanecendo como metas abstratas e intangíveis, não sendo largamente traduzidas em práticas pedagógicas ou de pesquisa. A metáfora espacial da fronteira, neste livro, visa então a delinear certa gnose que, longe de desprezar a produção intelectual preexistente em ciências sociais e particularmente em arquitetura e urbanismo, *com base em lugares centrais* e que forjaram e mantêm as ideias de Ocidente e modernidade, estabeleça interseções entre disciplinas, conhecimentos e racionalidades, especialmente *com base em lugares subalternizados e marginalizados*, particularmente os latino-americanos. Como apontado por Mignolo,

essa razão subalterna deve ser entendida como um conjunto diverso de práticas teóricas que emergem *vindas de* e respondem *em direção a* legados coloniais na interseção da história moderna europeia/americana. [Isto é] parte de algo muito maior, precisamente o que caracterizo como pensamento fronteiriço, um outro pensamento vindo de e indo além das disciplinas e da geopolítica do conhecimento, provenientes do estudo de áreas; vindo de e indo além dos legados coloniais; vindo de e indo além da divisão de gêneros e das prescrições sexuais, e vindo de e indo além dos conflitos raciais. Assim, o pensamento fronteiriço é um desejo de superar a subalternidade e um alicerce para vias subalternas de pensamento (MIGNOLO, 2000, p. 95, tradução nossa).

Com vistas a se atingir o que acima é postulado, este livro está dividido em cinco diferentes partes: (1) “Perspectivas Críticas, Projetos Pedagógicos e Conteúdos da Formação”, em que são desenhadas estratégias de combate ao ensino hegemônico de arquitetura e urbanismo, seus modos de ver e conceber este campo como conhecimento e prática profissional de mercado, inclusive a partir das concepções de alguns novos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil; (2) “Representação, Representatividade e Produção de Sentidos”, em que se reúnem artigos questionadores da neutralidade das linguagens e técnicas em arquitetura e urbanismo, especialmente na produção projetiva em sala de aula, além de se desnaturalizar invisibilidades objetivas e subjetivas na produção teórica e prática em arquitetura e urbanismo; (3) “Estratégias para o Ensino De Projeto”, em que a ideia de projeto (diseño, em espanhol) é problematizada, além de debatidos alguns dos problemas e possíveis soluções relacionados a seu ensino nos cursos de arquitetura e urbanismo; (4) “Tecnologias, Trabalho e Canteiro”, voltada a alternativas ao ensino de estruturas e sobre tecnologias convencionais e não convencionais, além da defesa da inserção teórica e, sobretudo, prática do canteiro nos cursos de arquitetura e urbanismo, com vistas a se inserir os temas do trabalho e da mão de obra inerentes ao projeto e à construção; e, finalmente, (5) “Paisagens e Paisagismos Críticos”, que reúne textos de propostas para um ensino de paisagismo mais emancipador, em diálogo com a população e ciente de temas como a soberania alimentar, a ecologia política e a justiça ambiental.

Acreditamos que os artigos aqui reunidos fazem um duplo exercício: por um lado, tensionam a literatura e demais saberes hegemônicos e consagrados, dirigindo-lhes perguntas incômodas ou inquietações e, no mais das vezes, trazendo-os para o con-

texto da América Latina. Além disso, conjugam de forma não hierárquica tais saberes com outros comumente desprezados, de modo a produzir e legitimar conhecimentos que transcendam preconceitos e preconceitos estabelecidos no campo disciplinar de arquitetura e urbanismo.

Andréia Moassab abre a primeira parte do livro com o texto “O Projeto Pedagógico do CAU UNILA, a América Latina e o Século XXI”. Ali, mostra o processo de desenvolvimento e as justificativas do curso na região transfronteiriça formada pelas cidades de Foz do Iguaçu, no Brasil, Puerto Iguazú, na Argentina, e Ciudad del Este, no Paraguai. A pesquisadora tenta responder qual o projeto para a arquitetura e urbanismo deste século XXI e quais as diferenças, semelhanças, continuidades e rupturas com o modelo anterior. Para isso, apresenta as estratégias e os objetivos do projeto pedagógico do curso da UNILA, que, sob a luz das teorias decoloniais, dos estudos feministas e da justiça ambiental, interessa-se em desnaturalizar a perspectiva dominante na área, compreender as particularidades do espaço construído e habitado latino-americano e garantir permanentemente os direitos humanos, em especial aqueles diretamente vinculados ao território.

O capítulo 2, “Desenho, Canteiro e Conflitos Urbanos: o Curso de Arquitetura e Urbanismo no Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo”, de Pedro Arantes e Wilson dos Santos Jr., apresenta as concepções deste curso localizado no *campus* Zona Leste da capital paulista, uma região ocupada historicamente pela classe trabalhadora. Os autores defendem a vocação pública e a integração com os demais cursos de formação acadêmica e profissional do Instituto, no intuito de pensar, planejar, projetar, construir e transformar as cidades. Informam também sobre seu compromisso de compreender e propor soluções para os problemas urbanos, em especial aqueles que afligem as maiorias desfavorecidas. O objetivo é a recuperação da vocação pública de profissionais de arquitetura e urbanismo cuja orientação seja a defesa da cidade e da arquitetura como bens comuns e direitos de todos e todas – um outro olhar a respeito do caráter generalista da profissão, em que se inclua a visão global dos processos de urbanização, a integração de áreas e o diálogo permanente com cidadãos/ãs, usuários/as e produtores/as da cidade, entidades representativas e movimentos sociais.

João Paulo Oliveira Huguenin e Leandro de Sousa Cruz tratam, no capítulo 3, intitulado “Novas Fronteiras no Centro-Oeste do Brasil: o Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFG-Regional Goiás e Possibilidades para o Ensino em Cidades do Interior”, dos desafios e das dificuldades de implantação deste curso no interior do país. Sua localização em um estado que apresenta 78% de seus municípios com população inferior a 20.000 habitantes e, mais especificamente, em uma cidade de menos de 25.000 habitantes que é Patrimônio Cultural Mundial e possui forte presença de movimentos sociais do campo, foi elemento fundamental para sua concepção. Além disso, os autores informam sobre o arranjo institucional em que o curso se insere – em uma unidade de ciências sociais aplicadas –, que favoreceu o contato e a interdisciplinaridade com outras áreas. Nesse sentido, destacam do projeto político-pedagógico do curso os objetivos de garantir um perfil de egresso capaz de atuar no contexto

de cidades pequenas e médias, o diálogo com outros cursos da unidade através de disciplinas obrigatórias oferecidas por eles no ciclo de aprofundamento e a criação do Laboratório Itinerante de Experimentações de Projeto, que estabelece comunicação com grupos locais e comunidades tradicionais, aproximando a universidade de outras realidades.

Em “Uma Experiência de Ensino de Arquitetura e Urbanismo em Córdoba, Argentina: o Taller Total”, o capítulo 4, Sylvia Dobry-Pronsato e Nora Zoila Lamfri discutem o chamado taller total da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional de Córdoba. Trata-se de uma proposta de ensino, considerada pioneira, que vigorou na Argentina entre os anos 1970 e 1976, com base em debates sobre o ensino de arquitetura e urbanismo daquele país que já ocorriam desde a década anterior. As autoras, a partir de um apurado rememoração histórico, explicam que as premissas do taller total eram a consideração da arquitetura como uma profissão de caráter fundamentalmente social, o ensino com base na análise da sociedade e de suas necessidades e a gestão democrática e participativa – premissas que permanecem atuais, demonstrando a importância do resgate desta inestimável experiência, infelizmente não recebendo, nos círculos acadêmicos de arquitetura e urbanismo, atenção à altura de sua importância.

Em “A Reprodução da Cidade Conservadora: Relações Entre Ensino e Mercado Nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo”, o capítulo 5 e último texto da primeira parte do livro, Alice Matos de Pina, Cláudio Ribeiro e Vítor Halfen promovem uma análise mais detida e regular da cidade que é ensinada em alguns dos cursos de arquitetura e urbanismo do Sudeste do Brasil. Considerando um levantamento dos temas e programas de disciplinas de projeto de arquitetura, urbanismo ou paisagismo, os dados revelam uma cidade que é problematizada a partir do porte de edificações e, mais ainda, como um somatório de espaços privados. O texto aponta que são poucas as propostas que tratam de temas socioterritoriais cruciais, como, por exemplo, a ocupação consolidada de margens de rios e encostas de morros, a utilização de terrenos vazios em áreas urbanizadas, a apropriação e reforma de imóveis abandonados em grande escala ou a condução das questões fundiárias e suas relações com a forma da cidade. Finalmente, os autores fazem uma breve análise dos estágios em arquitetura e urbanismo, a partir de levantamento junto a estudantes do Sudeste, revelando mais um locus de formação conservadora: além da dissociação dos fenômenos sociais e espaciais manter-se como regra na compreensão dos projetos executados e de não haver possibilidade de se orientar os/as futuros/as profissionais a compreenderem as contradições de sua própria profissão, a massiva exploração do trabalho de estagiários/as como mão de obra barata parece ser a regra.

A segunda parte do livro, dedicada à representação, representatividade e produção de sentidos, possui cinco textos. O capítulo 6, de Gabriel Girnos, “[Re/A] Apresentação: Reflexões para uma Perspectiva Discursiva e Contra-Hegemônica no Ensino de Representação Gráfica em Arquitetura e Urbanismo”, traça um panorama de questões relativas à representação em arquitetura e urbanismo. Sua perspectiva é a de um ensino latino-americano comprometido com a desconstrução de posições ideológi-

cas hegemônicas internalizadas nas práticas profissionais e acadêmicas. Abordando a imbricação entre representação e projeto e sua natureza intrinsecamente discursiva e ideológica, o texto defende que a representação deve ser compreendida em relação à apresentação projetual como um todo, o que denomina “[re/a]apresentação”. O autor, então, discute alguns desafios-chave que se colocam para um ensino contra-hegemônico de [re/a]apresentação projetual no contexto contemporâneo, a partir de três eixos: o utilitarismo tecnicista do ensino, a espetacularização publicitária da cultura e da mídia arquitetônicas e o etnocentrismo e xenocentrismo representativo.

Nos capítulos seguintes, entram em pauta questões de gênero e raça no ensino e atuação profissional em arquitetura, questões ainda extremamente incipientes, a nosso ver, na produção científica na área. Maria Estela Ramos Penha é a autora do capítulo 7, “As Lacunas dos Estudos Afro-Brasileiros no Ensino de Arquitetura e Urbanismo”. Para a autora, estas lacunas refletem, por um lado, a força do modelo hegemônico baseado na visão de mundo eurocêntrica, ainda tão abrangente nos currículos acadêmicos, e, por outro, as tensões das relações étnico-raciais aprofundadas pelo desconhecimento sobre o importante papel dos grupos afro-diaspóricos e demais etnias na formação das cidades brasileiras. Ramos defende que é imprescindível a produção de novos conteúdos nos currículos de arquitetura e urbanismo baseados na realidade da vida social dos distintos grupos humanos, evidenciados como sujeitos e tendo suas especificidades históricas e socioculturais valorizadas, e que os estudos afro-brasileiros podem reformular a própria episteme da área de arquitetura e urbanismo.

No capítulo 8, “O Ensino de Arquitetura e a Dupla Invisibilidade das Arquitetas Negras”, Joice Berth e Andréia Moassab complementam o debate racial na sua interseccionalidade com as clivagens de gênero na área. As autoras defendem que, para se reverter o cenário de permanente apagamento de práticas, saberes e profissionais fora do padrão hegemônico eurocentrado, é fundamental politizar a discussão acerca da produção de sentidos – com vistas a uma reconstrução da memória arquitetônica que inclua uma maior diversidade de práticas construtivas, de ocupação espacial, de estar-no-mundo e de representação simbólica. Moassab e Berth se perguntam sobre os/as negros/as na história da arquitetura brasileira, sobre as espacialidades e tectônicas de origem africana e afro-brasileiras no ensino, pesquisa e nas referências para os/as estudantes e profissionais da área e sobre os/as negros/as na produção arquitetônica recente no país. Com base em entrevistas com 11 arquitetas negras – brasileiras e africanas – e reconhecendo, mas problematizando, os avanços proporcionados pelas cotas raciais que aumentaram o número de mulheres negras formadas no Brasil, as autoras dissertam sobre o tratamento e acolhimento das mulheres negras pela universidade e pelo mercado de trabalho de arquitetura, relacionando-os com machismos e racismos velados ou escancarados que vivenciaram no cotidiano profissional, na universidade ou na lida com clientes.

Já Ana Gabriela Lima, no capítulo 9, “Ensino de Arquitetura e Urbanismo: Discurso, Prática Projetual e Gênero”, discute o impacto dos discursos da história da arquitetura nas mentes de estudantes ao longo de seu processo de formação. A autora defende que seu empenho em aprender a projetar em muito se apoia em projeções a

respeito de sua futura identidade profissional, alimentadas por referências apresentadas por professoras e professores. Sabendo-se da carga desproporcionalmente alta de modelos e referências de arquitetura produzidas por homens europeus e estadunidenses, nela aponta a conseqüente desconexão e distanciamento do alunado – particularmente, de alunas, por questões de gênero, e de quaisquer estudantes da América Latina, considerada a geografia das referências – ao universo profissional em que acreditam que virão a atuar efetivamente. Sendo assim, Lima encerra o capítulo elencando tópicos considerados relevantes na produção arquitetônica da América Latina deste século, de modo a preencher lacunas que deveríamos crer inaceitáveis.

Promovendo um diálogo entre os temas abordados nos três trabalhos anteriores, o capítulo 10 é conduzido por Andréia Moassab. Em “Os Desafios de Introduzir as Categorias Gênero e Raça no Ensino de Arquitetura e Urbanismo”, são apresentadas as limitações de introduzir tais questões em sala de aula dada a quase completa escassez de literatura nesse sentido. Mais do que isso, não apenas a invisibilidade da produção arquitetônica das mulheres e das pessoas negras é um fato no sistema de valoração na área, profundamente androcêntrico, eurocêntrico, burguês e racista, como também as escolas de arquitetura e urbanismo em grande medida reproduzem este sistema. O texto parte de práticas conduzidas pela docente em sala de aula desde 2009, demonstrando que enfrentar as lacunas na área não é somente uma proposta didática, mas um enorme desafio. Seu texto também esclarece que sua experiência pedagógica nessa direção só tem sido possível com a enorme colaboração dos/as alunos/as que acolhem os trabalhos propostos, cientes das dificuldades que fazem parte de todo um sistema de invisibilização de gênero e raça socialmente naturalizado.

A terceira parte do livro, dedicada ao sempre controverso ensino de projeto, abre com o texto “La Pregunta por los Diseños Otros (Vernáculos, del Sur o con Otros Nombres) desde Colombia”, escrito por Alfredo Gutiérrez Borrero. Inspirado por autores e autoras decoloniais, do design e até mesmo da biologia, e partindo de sua experiência na Colômbia, o autor defende, neste capítulo 11, a ideia de que todos os grupos humanos produzem projetos (diseños, em espanhol). O projeto/diseño profissional – de cunho industrial e apresentado como técnico e muitas vezes como neutro – é apenas uma parte, mínima, das práticas projetivas do Ocidente. Além disso, estas práticas ocidentais, forjadas em dinâmicas de profissionalização liberais de uma Europa *fin-de-siècle*, são apenas uma parte de todos os projetos/diseños existentes, e, além disso, não atendem aos anseios de todos os grupos sociais, especialmente do Sul Global, e não são respeitosos aos limites naturais do planeta. Por isso, o autor defende a necessidade de pensar práticas de projeto/diseño menos utilitaristas e mais relacionais: projetos/diseños outros, por não serem mais do mesmo; projetos/diseños vernáculos, porque com base no cotidiano; e projetos/diseños do Sul, por recuperarem e valorizarem o saber-fazer de povos e culturas da parte de baixo do mapa-múndi. Ainda que suas reflexões sejam mais diretamente voltadas à área de desenho industrial, são relevantes para se pensar o projeto/diseño no campo da arquitetura e do urbanismo.

O tema do processo de avaliação das disciplinas de projeto arquitetônico é central no debate proposto por Paulo Afonso Rheingantz e Gisele Azevedo no capítulo 12. Em “Processo e Prática da Autoavaliação no Ateliê de Projeto de Arquitetura”, o autor e a autora fazem uma reflexão teórico-prática sobre autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem, propondo o entrelaçamento da “crise de valores e do argumento de autoridade” e a contínua proliferação de diferentes “modos de existência” com a “crítica do leitor” e com alguns fundamentos da Pedagogia da Autonomia. No texto, a autoavaliação é defendida numa perspectiva sociotécnica, mais relevante à medida que cresce o reconhecimento do esgotamento e das limitações do pensamento moderno-colonial. Para Rheingantz e Azevedo, com o crescente reconhecimento da existência de diferentes tipos de verdades e falsidades que dependem de condições de exercício muito específicas, a aceitação da verdade e dos valores do/a professor/a como os únicos válidos se torna cada vez mais problemática. O texto, assim, é um convite para que os/as docentes desvendem as dinâmicas da autoavaliação, assumindo uma condição de mediadores/as e coconstrutores/as do conhecimento.

Rheingantz também assina, com Eduardo da Cunha, Carlos Krebs e Antonio Cesar Silva, o texto do capítulo 13: “O Segundo Ateliê e os Desafios do Ensino de Tecnologia no Projeto de Arquitetura na Atualidade”, que encerra a segunda parte do livro. Os autores propõem um diálogo entre tecnologia da arquitetura a partir da proposta de ensino em um segundo ateliê – em paralelo ao de projeto –, mais voltado ao estudo e à aplicabilidade das tecnologias. Eles defendem que, no lugar da oferta de múltiplas e isoladas disciplinas, pouco práticas e voltadas à descrição de tecnologias e cálculo de estruturas, o mais eficaz seria trabalhar os novos conhecimentos tecnológicos da arquitetura em uma outra sequência de disciplinas com carga horária equivalente à dos ateliês. Desse modo, os autores defendem ao longo do trabalho que a prática docente, neste segundo ateliê, é uma ação situada que busca responder às demandas e imprevistos relacionados às tecnologias de acordo com as circunstâncias que apareçam no processo de ensino-aprendizagem.

O capítulo 14 abre a quarta parte do livro, na qual os temas das tecnologias, do trabalho e do canteiro de obras e sua versão experimental, para o ensino, tornam-se centrais. Em “Decolonizando o Ensino de Estruturas em Arquitetura: uma Proposta a partir da Experiência na UNILA”, Gabriel Rodrigues da Cunha e Andréia Moassab discutem, com base na experiência didática nesta instituição, alternativas ao modelo tradicional de ensino de estruturas. Argumentam que o saber científico a respeito de estruturas permanece eurocentrado, pautado por falácias sobre universalidade, neutralidade e abstração das metodologias verificativas, assentes em cálculos matemáticos. A dupla leva em conta que a maior parte da construção popular na América Latina ocorre sem acompanhamento profissional e sem a sofisticada capacidade construtiva de povos originários. Por isso, aponta outros caminhos para a aprendizagem de estruturas, fundamentados na democratização e na popularização do conhecimento construtivo necessariamente exigentes de uma revisão epistêmica capaz de vocalizar saberes silenciados – ancestrais, de caráter empírico e intuitivo e contextualizados, sem desperdício de experiências.

O canteiro experimental no ensino de arquitetura e urbanismo é o tema tratado por Reginaldo Ronconi (capítulo 15) e Gabriel Rodrigues da Cunha (capítulo 16).

O texto “O Canteiro Experimental e a Formação do Arquiteto e Urbanista” traça o caminho da introdução, do enfrentamento de problemas e da proposição de soluções do canteiro experimental nos cursos de arquitetura e urbanismo, a partir da experiência da Universidade de São Paulo. Seu autor, Reginaldo Ronconi, tem sido uma das principais vozes em defesa de um papel central do canteiro experimental no ensino na área como uma proposição pedagógica cuja meta seja colaborar na emancipação do/a estudante, e não como um local de treinamento de habilidades. Em sua abordagem, ele defende que a riqueza de um canteiro experimental voltado ao ensino e aprendizagem está na possibilidade de que estudantes reconheçam a capacidade de trabalhar seus conhecimentos adquiridos, respondendo a situações que ainda não tenham enfrentado e desenvolvendo uma visão da tecnologia e da arquitetura a partir da constante construção e reconstrução. Ronconi também aponta as necessidades e vantagens de criar condições para que no espaço do canteiro experimental possam conviver estudantes da graduação e da pós-graduação. O canteiro experimental como atividade plena pressupõe, portanto, uma compreensão política e ética da exploração do trabalho na construção civil.

Em “Ensino de Arquitetura e Trabalho Livre: a Experiência Didática das Disciplinas de Canteiro Experimental da UNILA”, Gabriel Rodrigues da Cunha discute algumas experiências didáticas vivenciadas no canteiro experimental do curso de arquitetura e urbanismo da UNILA. Ele chama a atenção para a reflexão, proposta com o alunado, sobre a divisão e a organização do trabalho no ramo da construção civil, desde as atividades de concepção arquitetônica até as práticas de construção no canteiro de obras – uma sensibilização sobre a importância do trabalho livre em contraponto ao trabalho alienado. Em outras palavras, o texto mostra como estas experiências didáticas abordam as formas predominantes e vigentes de relações de trabalho no ramo da construção civil que supervalorizam os interesses mercadológicos e de produção da riqueza social e silenciam outros aspectos essenciais e ontológicos do trabalho, tais como a construção da autonomia, a autoconstrução e a autocriação.

A quarta parte do livro se encerra no capítulo 17, escrito por José Afonso Portocarrero. Em “Viajando para o Xingu: Tecnologias Indígenas e o Ensino de Arquitetura”, o autor faz um relato bastante pessoal, visando a apresentar indicações iniciais a respeito de uma disciplina na área de projeto sobre as habitações indígenas brasileiras. Portocarrero considera que suas anotações constituem um primeiro passo no caminho de agregar à formação em arquitetura e urbanismo, de forma sistemática, um conteúdo didático sobre as tecnologias de construção dos povos indígenas, largamente negligenciadas nos currículos.

Os textos da quinta e última parte do livro refletem sobre o conceito de paisagem e sobre as possibilidades de um ensino de paisagismo crítico na América Latina.

Leo Name e Andréia Moassab escrevem o capítulo 18, “Por um Ensino de Paisagismo Crítico e Emancipatório na América Latina: um Debate sobre Tipos e Paisagens Dominantes e Subalternos”. A dupla busca problematizar, a partir dos debates

para a instalação do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA e inspirando-se no pensamento decolonial, a permanência do eurocentrismo no ensino de paisagismo. Como oposição a essa condição, primeiramente promove discussão epistemológica sobre tipos e paisagens dominantes e subalternos nas cidades do subcontinente latino-americano para, em seguida, apontar, preliminarmente, diretivas para um ensino de paisagismo capaz de valorizar a América Latina e suas paisagens, permitir intercâmbios culturais e propiciar a emancipação e o empoderamento de grupos pauperizados e/ou subalternizados. Assim, assuntos como as paisagens resultantes de ocupações irregulares, as injustiças ambientais, o racismo ambiental, a fome, os riscos, eventos extremos e desastres socioambientais, a gentrificação e o ocularcentrismo inerente às práticas do paisagismo são alguns dos pontos abordados.

As mesmas diretivas recebem uma releitura de Leo Name no capítulo 19, “Paisagens para a América Latina e o Caribe Famintos: Paisagismo Comestível com Base nos Direitos Humanos e Voltado à Justiça Alimentar”. O autor as adapta para um ensino de paisagismo que conjugue no exercício do projeto o uso preferencial de plantas alimentícias, convencionais ou não, com outros interesses ornamentais e ambientais. O objetivo é relacionar o exercício profissional de paisagistas à produção de alimentos e ao combate à fome – em outras palavras, redesenhar uma atuação profissional em que a centralidade da atuação de paisagistas seja a promoção da soberania alimentar na América Latina e no Caribe.

Desde que teve início este projeto editorial, ainda em fins de 2015, o país passou por profundas crises políticas e um golpe parlamentar. A jovialidade e identidade singular da UNILA, instituição de onde parte este livro, têm sofrido as consequências desse período – o que já lhe credita a possibilidade de ser um importante marco histórico sobre possibilidades inovadoras, insurgentes e voltadas para a emancipação social no ensino de arquitetura e urbanismo.

No atual cenário, não há garantias de permanência do projeto ousado de integração solidária pelo conhecimento que caracteriza a UNILA. Em meados de 2017, o deputado federal do Paraná Sérgio Souza (PMDB/PR) ameaçou extingui-la ao propor a Emenda Aditiva n° 55, introduzida sub-repticiamente na Medida Provisória n° 785/17, que tratava de assunto bastante distinto. Foi com muita mobilização e uma greve deflagrada em agosto daquele ano que tal dispositivo foi barrado, o que não significa, entretanto, segurança para a comunidade acadêmica local.

Em meio a este conturbado período de ameaças à universidade pública e, diretamente, à UNILA, foi nomeado por Brasília mais um reitor *pro tempore* para a instituição, interrompendo abruptamente um processo eleitoral que vinha sendo alinhavado pela comunidade acadêmica desde 2015. Em 2018, em sua primeira eleição para a Reitoria, que ocorre em simultâneo à eleição nacional, é eleita a chapa mais conservadora. Nos primeiros meses da gestão, o diálogo com o mercado privado e o universo corporativo que vem colonizando grande parte das universidades públicas no país é cada vez evidente. Ou seja, não é possível analisar o curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA destacado do contexto institucional e político da universidade e do país. Tampouco podemos apartar o ensino de arquitetura e urbanismo dos ataques cons-

tantes à educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, os quais são estruturantes do avanço perverso do capital.

Vale destacar que, a despeito de o quadro de precarização das instituições públicas de ensino superior ter se agudizado recentemente, o sucateamento da universidade pública que está em marcha não é uma “crise da educação”, é um projeto para a educação, como já dizia Darcy Ribeiro.

A Reforma Universitária de 1968 diminuiu a qualidade do ensino de arquitetura e urbanismo, permitindo a sua massificação de modo a atrair interesses empresariais para o setor (CREA apud BORBA, 2018). Isto é, foram dados ali os mecanismos legais para que recursos públicos financiassem o mercado da educação superior, nas décadas seguintes, com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes Básicas, promulgada em 1996 (SOUZA, 2014). Foi apenas nos anos 2000 que, com o REUNI¹, ao contrário, observou-se um incremento na expansão do sistema público de ensino superior (SOUZA, 2014). Se por um lado observamos um aumento dos cursos públicos no interior do país – a despeito das suas condições de implantação, as quais merecem um debate à parte – hoje são mais de 600 cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil, num aumento significativo de escolas e cursos voltados exclusivamente para as demandas do mercado de trabalho – cuja hegemonia tem pautado há décadas o ensino profissional, conforme tratado, inclusive, em diversos capítulos do livro. Ademais, com a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 55, em 2016, e o congelamento dos gastos públicos pelos próximos 20 anos, nem a UNILA nem o seu curso de Arquitetura e Urbanismo serão facilmente implantados na sua plenitude. A falta de docentes, laboratórios e infraestrutura será permanente para os diversos cursos das universidades federais implantados na última década. O Instituto das Cidades, por exemplo, objeto do segundo capítulo do livro, teve sua implantação interrompida, implementando parcialmente uma primeira graduação – em Geografia. Em 2020, permanecia sem qualquer horizonte a sua implantação conforme pactuada com o MEC em 2014. O desmonte das universidades estaduais claramente visando à privatização, como é o caso mais alarmante no Rio de Janeiro e no Paraná, também incide nos seus cursos de arquitetura e urbanismo. Nesse quadro, assistimos a uma profunda precarização do trabalho docente, prejudicando a capacidade inovadora em sala de aula, ou a participação democrática de representantes dos cursos de arquitetura e urbanismo em instâncias superiores de gestão da universidade, dada a alta demanda de trabalho administrativo dentro dos cursos e o número exíguo de docentes para atendê-la.

Se uma virada paradigmática é sempre custosa e requer imensa dedicação e comprometimento, num contexto de aprofundamento da investida neoliberal, com total precarização da educação, ela corre sérios riscos. A educação padronizada e em série, preconizada pelo mercado, é absolutamente contrária a práticas pedagógicas inovadoras e adaptadas ao perfil regional e do alunado de cada escola.

¹ O plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) integram a política de interiorização do ensino superior da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Por este motivo, o livro cumpre, sem que tenha sido este seu objetivo inicial, um papel fundamental de registro de debates e de propostas arejadas para o ensino na área, como uma forma de resistência e esperança de que, num futuro breve, possamos retomar radicalmente a função social do arquiteto e arquiteta e urbanista como norteadora do ensino e da formação profissional.

Foz do Iguaçu, novembro de 2020.

REFERÊNCIAS

AMARAL, I. Quase tudo que você queria saber sobre tectônica, mas tinha vergonha de perguntar. *Pós. Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Arquitetura e Urbanismo Da FAUUSP*, (26), 2009, p. 148-167.

BARRIENDOS, J. La colonialidad del ver: hacia un nuevo diálogo visual interepistémico. *Nómadas*, Bogotá, n. 35, p. 13-29, 2011.

BLAUT, J. M. *The colonizer's model of the world*. Nova York: The Guilford Press, 1993.

BONDI, L. Progress in geography and gender: feminism and difference. *Progress in Human Geography*, v. 14, n. 3, p. 438-445, 1990.

BONDI, L. Gender and geography: crossing boundaries. *Progress in Human Geography*, Nova York, v. 17, n. 2, p. 241-246, 1993.

BORBA, I. M. M. *Ensino de arquitetura e urbanismo*. 2018. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BROWN, M. P. *Closet space*. Londres; Nova York: Routledge, 2000.

BULLARD, R. D. The threat of environmental racism. *Natural Resources & Environment*, Washington, v. 7, n. 3, p. 23-56, 1993.

CASTRO-GÓMEZ, S. *La poscolonialidad explicada a los niños*. Bogotá: Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar; Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CEVEDIO, M. *Arquitectura y género*. Barcelona: Icaria Editorial, 2003.

DAGNINO, R. *et al.* Sobre o marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: DE PAULO, A.; MELLO, C. J.; NASCIMENTO FILHO, L. P.; KORAKAKIS, T. (org.). *Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004, p. 15-64.

DUSSEL, E. Europa, Modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70.

- DUSSEL, E. *Filosofía de la liberación*. México: FCE, 2011.
- ESCOBAR, A. *La invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Editorial Norma, 1998.
- ESCOBAR, A. *El final del salvaje*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 1999.
- ESCOBAR, A. *Autonomía y diseño: la realización del comunal*. Popayán: Universidad del Cauca; Sello Editorial, 2016.
- FARRÉS-DELGADO, Y. *Criticas decoloniales a la arquitectura, el urbanismo y la ordenación del territorio*. 2013. Tese (Doutorado em Urbanismo e Planejamento do Território) – Departamento de Urbanística y Ordenación del Territorio, Universidad de Granada, Granada, 2013.
- GROSGOUEL, R. La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 4, p. 17-48, 2006.
- GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.
- HERCULANO, S.; PACHECO, T. *Racismo ambiental*. Rio de Janeiro: FASE, 2006.
- LARA, F. L. A exclusão no espaço doméstico. *Fórum*, 2 maio 2013. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/a-exclusao-no-espaco-domestico/>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- LUGONES, M. Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73-101, 2008.
- MARTÍNEZ ALIER, J. *O ecologismo dos pobres*. São Paulo: Contexto, 2011.
- MASSEY, D. *Space, place, and gender*. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1994.
- MACHADO, L. O. Limites, fronteiras, redes. In: STROHAECKER, T. M. et al. (org.). *Fronteiras e espaço global*. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 4149.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, W. D. Geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, Durham, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.

- MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2007.
- MIGNOLO, W. D. *The darker side of Western modernity*. Durhan; Londres: Duke University Press, 2011.
- MOASSAB, A. O patrimônio arquitetônico no século 21: para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto. *Arquitextos*, São Paulo, v. 17, n. 198.07, 2016.
- MOASSAB, A.; JESUS, M. Duas universidades ameaçadas pelo racismo. *Outras palavras*, 29 jul. 2017. Disponível em: <https://outraspalavras.net/mundo/america-latina/duas-universidades-ameacadas-pelo-racismo/>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- NAME, L.; FREITEZ CARRILLO, O. F. Cartografias alternativas decoloniais. Gênero, sexualidades e espaços em uma universidade em área transfronteiriça. *Arquitextos*, São Paulo, ano 20, n. 230.02, Vitruvius, jul. 2019. Disponível em: <https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/20.230/7478>. Acesso em: 03 nov. 2020.
- NOVAS, M. *Arquitectura y género: una reflexión teórica*. 2014. Dissertação (Mestrado em Pesquisa Aplicada em Estudos Feministas, de Gênero e Cidadania) – Instituto Universitario de Estudios Feministas y de Género, Universitat Jaume I, Castellón, 2014.
- PORTOCARRERO, J. A. B. *Tecnologia indígena em Mato Grosso: habitação*. Cuiabá: SEBRAE; Entrelinhas, 2010.
- QUIJANO, A. ¡Qué tal raza! *Revista del CESLA*, Varsóvia, n. 1, p. 192-200, 2000.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p 227-278.
- SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico decolonial. *E-Cadernos CES*, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 2012.
- SEGATO, R. L. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos: y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2013.
- SHOHAT, E.; STAM, R. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SILVA, J. M. *Geografias subversivas*. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.
- SOUZA, M. A. de. *Impactos da política de expansão da educação superior instituída a partir do governo Lula sobre as condições do trabalho docente na UEPB*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Administração) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SVAMPA, M.; VIALE, E. *Maldesarrollo*. Buenos Aires: Katz Editores, 2015.

VIÉGAS, R. N. Desigualdade ambiental e “zonas de sacrificio”. *In: Mapa dos Conflitos Ambientais no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: FASE; IPPUR, 2006.

WALLERSTEIN, I. Eurocentrismo e seus avatares: os dilemas da ciência social. *In: WALLERSTEIN, I. O fim do mundo como o concebemos*. Rio de Janeiro: Revan, 2002. p. 205-221.

WALLERSTEIN, I. *Impensar a ciência social*. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSGUEN, R. (org.). El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47-62.

WALSH, C. Estudios (inter)culturales en clave de-colonial. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 12, p. 209-227, 2010.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: Educación y Sociedad*, Mar del Plata, n. 1, p. 17-30, 2014.

PARTE I

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS,
PROJETOS PEDAGÓGICOS
E CONTEÚDOS DA
FORMAÇÃO**

CAPÍTULO 1

O PROJETO PEDAGÓGICO DO CAU UNILA, A AMÉRICA LATINA E O SÉCULO XXI¹

Andréia Moassab

A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Este texto pretende colocar em debate as questões balizadoras do Projeto Pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – CAU UNILA, implantado na fronteira trinacional, em Foz do Iguaçu, em 2012. Tendo a instituição apenas recentemente formado seus primeiros egressos e egressas, este é um trabalho em andamento, sendo ainda parciais as conclusões e perspectivas aqui apresentadas.

O Projeto Pedagógico do Curso – PPC do CAU UNILA teve como ponto de partida a promoção de uma pesquisa de apoio com o envolvimento de docentes e discentes do curso. Os objetivos principais da pesquisa diziam respeito a (1) compreender as principais demandas diretamente relacionadas com o profissional arquiteto e urbanista para a melhoria da qualidade do espaço construído e habitado no Brasil e na América Latina e (2) levantar o estado da arte do ensino da arquitetura no Brasil.

No que tange aos procedimentos, dados das Nações Unidas, em específico da UN-Habitat (ONU, 2005), e o plano de governo *Brasil 2022* (BRASIL, 2010b) foram importantes indicativos das demandas e metas para o país e subcontinente a médio e longo prazos. Por sua vez, os trabalhos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA foram fundamentais para a compreensão dos debates históricos (ABEA, 1978) e recentes, especialmente por meio dos encontros nacionais sobre o ensino no país. Igualmente relevantes foram teses de doutorado dedicadas ao tema do ensino (RONCONI, 2002; NARUTO, 2006; PRONSATO, 2008), entre as quais merecem destaque as reflexões de Reginaldo Ronconi (2002), docente da FAU USP, sobre a importância do canteiro experimental na formação profissional. No caso da educação superior brasileira, bons trabalhos foram publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP na última década, como é o caso da coleção *Educação Superior em Debate*. Em específico, o INEP, em conjunto com o Conselho Federal de Engenharia, Agronomia e Arquitetura (CONFEA),

¹ Este texto é uma adaptação e junção de dois outros. O primeiro, *Por um Ensino Insurgente Fincado no seu Tempo/Espaço*, foi apresentado e publicado nos anais do XXXII ENSEA, em 2013. O outro, *Por uma Arquitetura Decolonial*, apresentado no II Seminário Internacional Pós-Colonialismo, Pensamento Decolonial e Direitos Humanos na América Latina, em 2017.

publicou em 2010 um compêndio sobre a trajetória da formação em arquitetura e urbanismo no país, resultado de um trabalho feito desde 2007 com a participação de diversos especialistas (INEP, 2010).

Em simultâneo, devido à missão da UNILA e sua inserção na região da Tríplice Fronteira, foram mapeadas todas as escolas de arquitetura na região de inserção da universidade². O levantamento quali-quantitativo teve por base informações disponíveis na internet, divulgadas pelos órgãos responsáveis pela educação superior em cada país, conselhos profissionais e, finalmente, pelas páginas das universidades. Foram identificados quais eram e onde estavam localizados os cursos de arquitetura (e urbanismo, quando é o caso), a carga horária total, o perfil, a gratuidade (ou não) e a inserção nacional. Todos os dados foram organizados numa planilha que permite filtros e análises sob vários aspectos. Optou-se neste texto por explorar a relação de escolas públicas x privadas na região, especialmente devido à relevância deste debate no Brasil na última década (RISTOFF; SEVEGNANI, 2006; INEP, 2010; MARAGNO, 2012). Não apenas foi significativa a ampliação do número de escolas de arquitetura e urbanismo desde os anos 1990, como o Governo Federal, a partir de 2003, incentivou a abertura de novas universidades federais ou novos *campi* (IPEA, 2010). Todavia, o ritmo de crescimento das escolas públicas foi bastante inferior ao das privadas (RONCONI, 2002; AGAPITO, 2016; MARAGNO, 2012).

Em linhas gerais, buscou-se identificar como o ensino superior tem colaborado para formar um perfil de profissional voltado para o mercado e para os novos desafios da área. Dados do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – CAUBR (2013) demonstraram, contudo, que faltam profissionais da área para responder a uma parcela significativa do mercado de trabalho, em particular, o setor público e comunitário. Uma vez que a UNILA é uma instituição pública, entendeu-se que maior atenção no seu curso deveria ser dada para formar profissionais aptos a atender demandas públicas e comunitárias, incentivando o gosto e valorizando esta perspectiva de atuação profissional.

Referente ao método, em diálogo com a perspectiva crítica fundante da universidade, este trabalho tem por base o pensamento decolonial, por julgá-lo adequado ao contexto latino-americano, voltado para a consolidação de uma perspectiva epistemológica própria e com vistas à autonomia e à emancipação dos povos subalternos.

2 Não obstante terem sido incluídos nesta etapa dos trabalhos apenas Paraguai, Uruguai e Argentina, com um objetivo imediato de subsidiar a elaboração do PPC, pretende-se, num segundo momento, seguir com este levantamento para o restante dos países da América Latina.

O CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA UNILA E DE SEU CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO

A Universidade Federal da Integração Latino-Americana resulta de um projeto do Governo Federal para a integração regional, oriundo de um reconhecimento da “urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina” (UNILA, [201-a]). Por conseguinte, em 2010 a UNILA abre os primeiros cursos, na sua sede em Foz do Iguaçu/Paraná, na região fronteira entre Brasil, Paraguai e Argentina, com a pretensão de ser referência para induzir caminhos que conduzam ao respeito mútuo, ao aprofundamento da democracia e à cultura da paz no subcontinente (UNILA, [201-a]). Entre os principais objetivos deste projeto singular, estão

o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; a promoção do intercâmbio e da cooperação respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; a consolidação e aprofundamento da democracia e o maior conhecimento recíproco entre os países latino-americanos visando contribuir para a integração regional (UNILA, [201-a]).

Tendo por base a missão da UNILA como universidade voltada para a integração regional, o curso de Arquitetura e Urbanismo, criado em 2012, se propõe a ser um curso que compreende o contexto regional latino-americano a partir de uma abordagem da arquitetura e urbanismo como ação política. Por conseguinte, o profissional egresso da UNILA deverá pautar-se pelo profundo entendimento da função social desses e dessas profissionais. Deste modo, são indiscerníveis do seu projeto pedagógico reflexões sobre o ensino, a prática e a crítica da arquitetura e do urbanismo no mundo atual, com especial atenção para o Brasil e a América Latina.

Sustentado na Arquitetura “como sujeito social” (UNILA, [201-b]), conforme a ementa inicial do curso, publicada quando de sua criação, o seu projeto coaduna, igualmente, com os anseios da universidade, conforme expostos pelo ex-reitor *pro tempore* Hégio Trindade (2010-2013), ao afirmar que ela deve ser “a expressão de uma sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade, mas que se constitua numa instância de consciência crítica em que a coletividade encontre seu espaço para repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas” (TRINDADE apud VIEIRA-ROCHA, 2011).

O curso de Arquitetura e Urbanismo tem um papel estratégico na consolidação da universidade e da cooperação regional, pois que “projetar o espaço humano, da casa às cidades” (UNILA, [201-b]), exige uma profunda compreensão de seu espaço-tempo. A tríade ensino-pesquisa-extensão, associada aos múltiplos saberes de estudantes, professores e professoras, de diversas partes do subcontinente, reunidos na UNILA, tem o potencial de direcionar o CAU para as necessidades latino-americanas.

Outro aspecto significativo fundante da universidade é a integração regional como sua vocação central, conforme exposto em seu mote de criação (Lei nº 12.189/10).

Deste modo, o curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA deve proporcionar uma formação generalista conforme os preceitos nacionais e internacionais (UIA; UNESCO, 2011). Todavia, tendo em vista as demandas da área de atuação profissional nacional e latino-americana, é importante proporcionar ao aluno e à aluna, sem prejuízo da formação generalista, ênfases vocacionais do CAU UNILA, a saber, o território, as cidades e a habitação.

O território, particularmente o território latino-americano vivido e praticado nos múltiplos contextos rurais e urbanos, é, neste sentido, um dos temas-chave a permear todo projeto pedagógico do curso, tanto em seu conjunto político-cultural quanto em suas diversidades e contradições. Próprio do processo de interiorização das universidades no país e pela origem dos alunos e alunas dos demais países da América Latina, torna-se evidente, na UNILA, uma lacuna na produção de conhecimento na área, ao excluir ou subalternizar o contexto rural e das pequenas cidades ruralizadas dos estudos em arquitetura e urbanismo. O deslocamento territorial, portanto, deve vir acompanhado de um “deslocamento” epistêmico. Isto é, não será suficiente o instrumental teórico desenvolvido a partir da grande cidade industrial para dar conta dos cerca de 285 milhões de pessoas na América Latina que moram em cidades pequenas, a despeito de estarem na América Latina as maiores metrópoles do mundo, como São Paulo e Cidade do México. O mesmo instrumental teórico-metodológico para as realidades altamente urbanizadas e industrializadas é claramente insuficiente e inadequado para outras realidades, as quais não são desprezíveis. A histórica localização dos centros de pesquisa nas grandes cidades somada ao modelo civilizatório da modernidade ocidental têm sido definidores da produção científica sobre o território, paisagens e cidades, praticamente desconsiderando outras complexidades e formas de organização espacial.

Dito de outra maneira, dada a especificidade da região de implantação do curso, bem como a relevância do fato urbano em diversas escalas no Brasil e na América Latina, especial atenção deve ser dada, em seu projeto pedagógico, às complexidades das cidades de médio e pequeno porte, muitas vezes obliteradas da literatura especializada, sobretudo nos últimos anos, quando o debate na área voltou-se majoritariamente para as megacidades. No Brasil, 66% dos municípios têm menos de 20 mil habitantes e cerca de 280 municípios têm entre 100 e 500 mil habitantes (IBGE, 2020), incluindo nesta faixa Foz do Iguaçu. Na América Latina, metade da população vive em cidades com menos de 100 mil habitantes (CARPENTIERI, 2012). Estes dados demonstram a necessidade de tornar mais presente no debate sobre as cidades contemporâneas as complexidades das pequenas e médias escalas. O contexto de fronteira de Foz do Iguaçu propicia rico e instigante universo de pesquisa para o curso em implantação, de modo que o urbanismo é uma das áreas de conhecimento a fomentar os diálogos do sul, inserindo a UNILA numa ampla rede latino-americana da pesquisa em teoria urbana.

Finalmente, a habitação constitui-se no terceiro tema central a alinhar os desígnios de implantação do CAU no projeto da UNILA, posto que esta é uma das questões mais relevantes no subcontinente diretamente relacionada ao exercício profissional do arquiteto e urbanista. A habitação como direito humano fundamental é internacio-

nalmente reconhecida, sendo desde 1948 assegurada pelo artigo XXV da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Apesar de ter mais de 60 anos, o tema retorna ao centro do debate mundial, sobretudo após a II Conferência da UN-Habitat, em Istambul, em 1996. Na década seguinte, as Nações Unidas designaram uma relatoria especial para o Direito à Moradia Adequada, cuja responsabilidade já teve um arquiteto e uma arquiteta à frente, nas três gestões desde a sua criação³.

A *Carta Mundial pelo Direito à Cidade* (FSM, 2005) amplia o direito à moradia, integrando-o ao direito à cidade⁴. Redigida em consenso por um conjunto de organizações da sociedade atuantes com as questões urbanas, ao alargar o entendimento do direito à moradia, a *Carta* busca evitar a perpetuação dos modelos de políticas isoladas de habitação. Para a efetivação ampla e duradoura deste direito, a moradia adequada deve ser uma noção política e cultural de cidadania. Mais ainda, é necessário formar profissionais aptos a dar resposta a tais demandas, trabalhando em conjunto com o poder público e com a sociedade como um agente a serviço do atendimento do direito à moradia adequada e do direito à cidade.

Estima-se que 1,1 bilhão de pessoas viva em condições inadequadas de moradia nas áreas urbanas do mundo. A falta de habitação condigna pressiona o meio ambiente e aumenta os riscos à saúde pública. Apesar de fundamental, a habitação tem sido imensamente negligenciada enquanto direito humano. A questão da habitação pode ser considerada, na atualidade, um dos principais problemas urbanos no mundo e, particularmente, no Brasil e na América Latina. Um quinto da população mundial mora precariamente, um terço das pessoas reside em “favelas” e um a cada 60 habitantes do planeta não tem onde morar (ONU, 2005). Estes dados são alarmantes, evidenciando a relevante função dos arquitetos e urbanistas no que tange à vocação para o atendimento da demanda desta parcela da população mundial (MOASSAB, 2012b).

Na América Latina, cerca de 32% da população vive em “bairros marginais” (MENEGA, 2009). O atual estado de pobreza e precariedade habitacional na América Latina não está desconectado da sua história de dominação colonial, vinculada à forte concentração da terra e a regimes escravocratas com vistas à manutenção de elites econômicas e à própria gênese e manutenção do capitalismo. Em finais do século XIX, a pequena industrialização impulsionava o início de uma forte migração campo-cidade nas jovens repúblicas latino-americanas, cujos governos pouco ou nada fizeram para atender à crescente demanda habitacional. Cidades como Rio de Janeiro, Montevideu ou Buenos Aires tiveram a sua população pobre acondicionada em cortiços ou conventillos. Num segundo momento, inspirados pelas reformas de Haussmann em Paris, os governos locais investiram no recondicionamento de suas cidades, com base na emergente urbanística moderna, quando são desenvolvidos o Plano Noel (Buenos Aires), o Plano Prestes Maia (São Paulo), o Plano Pereira Passos e o Plano Agache (Rio de Janeiro). Todos estes planos têm em comum a política do “arrasa-quarteirão”,

3 O seu primeiro relator foi o arquiteto indiano Miloon Kothari (2000-2008), seguido da arquiteta e urbanista brasileira Raquel Rolnik (desde 2008). Atualmente, a relatoria está sob a responsabilidade da advogada canadense Leilani Farha.

4 Em 2005, o então Ministro das Cidades, Olívio Dutra, anunciou no V Fórum Social Mundial a adesão do Brasil à *Carta Mundial do Direito à Cidade* (AULER, 2005).

demolindo grandes áreas urbanas para a construção de bulevares e realocando a sua população para áreas mais afastadas, comumente sem qualquer infraestrutura, como foi o caso da ocupação do Morro da Providência no Rio de Janeiro. Década após década, com a crescente urbanização dos países do subcontinente, a produção do espaço urbano tem obedecido a um padrão similar de segregação espacial, com concentração de investimentos públicos em áreas privilegiadas e grande parte da população morando em condições precárias. O largo contingente populacional hoje carente por moradia digna é reflexo deste século de políticas pouco voltadas para a população mais pobre.

Inserido numa universidade pública brasileira com o objetivo de integração continental, é sob este viés que o CAU UNILA está estruturado: para a formação de profissionais preparados/as para uma produção do espaço construído e da habitação com qualidade em contextos de carência econômica e/ou de recursos materiais, o que deve guiar o ensino, a pesquisa e a extensão do curso. Da perspectiva da integração regional, as ênfases vocacionais do CAU UNILA (território, cidades e habitação) devem necessariamente afirmar-se a partir de um ponto de vista decolonial, compreendendo a integração como um meio para a emancipação e autonomia dos povos.

A localização da universidade na fronteira transnacional entre Brasil, Paraguai e Argentina, na cidade paranaense de Foz do Iguaçu, reveste-se de razões claramente de natureza geopolítica e constitui-se um desafio e oportunidade para colocar em prática a proposta desenhada para o curso. A região apresenta fértil terreno para as atividades de pesquisa e extensão relativas aos temas centrais do CAU UNILA. Ao mesmo tempo que da zona de fronteira emergem as contradições da formação urbana no Brasil e na América Latina, com marcada segregação espacial, a escala mediana das cidades da região é favorável a uma maior aproximação universidade-comunidade-administração pública. Em síntese, o projeto pedagógico do curso tem por objetivo guiar a consolidação de uma graduação em arquitetura e urbanismo voltada para as especificidades da Tríplice Fronteira, em consonância com o contexto nacional e a vocação institucional de integração latino-americana.

AS ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ENTORNO IMEDIATO DA UNILA⁵

Nos países imediatamente fronteiriços à UNILA (Paraguai, Uruguai e Argentina), apesar de um número relativamente alto de escolas de arquitetura e urbanismo (cerca de 40), há fortes assimetrias na sua distribuição geográfica, com uma concentração de 75% destes cursos na Argentina (Figura 1). Além disso, a metade destas escolas é privada, com vocação mais voltada para atender às demandas do mercado imobiliário e

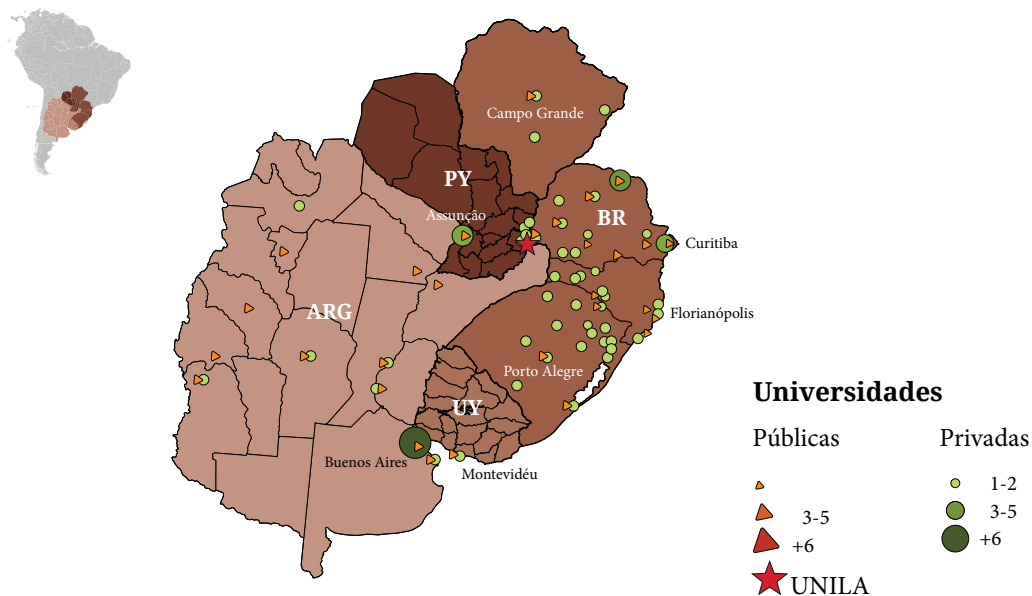
5 Os dados apresentados neste subitem resultam de pesquisa realizada, em 2013, pelo Núcleo de Apoio e Desenvolvimento do PPC CAU UNILA, sob orientação da autora do artigo e da professora Renata Machado, com a participação de quatro estudantes do curso, sendo dois brasileiros, um uruguaio e uma colombiana. Os dados foram compilados de fontes diversas, incluindo acesso direto às páginas de cada instituição de ensino da região e dos órgãos e conselhos profissionais de ensino de cada país.

da construção civil. Em conjunto com um sistema de valoração que mensura o sucesso profissional pela produção autoral “destinada invariavelmente a estratos sociais de alta renda” (WHITAKER, 2011), este cenário de escolas perfiladas pelo mercado acaba por definir, em grande medida, egressos e egressas pouco voltados e voltadas para o atendimento de demandas sociais.

Em que pese haver cursos em quase todos os países da América Latina e Caribe⁶, muitos deles não estão necessariamente vocacionados ao atendimento das demandas sociais locais e nacionais. Ao contrário, muitas das escolas mais antigas e consolidadas parecem mais focadas no atendimento às demandas do tradicional mercado da construção civil, já que são apontadas como padrão de referência a partir de critérios mercadológicos⁷, em detrimento de outros critérios de avaliação, como, por exemplo, a reflexão crítica; a produção acadêmica e científica; a contribuição dos egressos e egressas para melhoria da qualidade de vida e do ambiente construído; o emprego, pesquisa e desenvolvimento de técnicas construtivas de baixo impacto e custo.

No que diz respeito à região nacional de inserção da UNILA (estados do Sul e Mato Grosso do Sul), o cenário qualitativo é similar no concernente à vocação dos cursos, embora em números opostos (Figura 1). São 77 cursos de Arquitetura e Urbanismo nestes quatro estados, sendo 12 públicos e 65 privados, ou seja, menos de 20% são gratuitos (ABEA, 2013). De ressaltar que, no município de Foz do Iguaçu, funcionam há alguns anos dois cursos de Arquitetura e Urbanismo de instituições privadas (UDC e UNIAMÉRICA – na última, o curso de Arquitetura e Urbanismo é posterior ao CAU UNILA).

Figura 1 – Escolas de Arquitetura na região de inserção da UNILA



Fonte: Moassab (2013).

6 À exceção de Belize, Guiana, Suriname, Trinidad e Tobago e mais dez países no Caribe, os quais não têm nenhum curso de arquitetura e urbanismo em território nacional.

7 É o caso do World’s Best Architecture Schools.

No Brasil, há uma década, 70% dos cursos eram privados (RONCONI, 2002). Hoje esta proporção é de 83% (ABEA, 2013). Ou seja, dos 294 cursos de Arquitetura e Urbanismo em funcionamento no país na época de implantação do CAU UNILA, apenas 49 eram gratuitos. Em dez anos, não obstante os esforços do governo federal com a abertura de novas universidades públicas, a velocidade de crescimento dos cursos privados foi avassaladora. Alguns estados como Acre, Amapá e Rondônia não contam com nenhum curso em instituição pública. São Paulo, Santa Catarina e Distrito Federal são os maiores desequilíbrios em termos da relação de escolas privadas/públicas (ocorrem 6%, 8% e 9% de cursos em instituições públicas, respectivamente) (ABEA, 2013). Deve-se atentar que as escolas privadas, com algumas exceções, pouco se caracterizam por formar um/a profissional voltado/a para uma atuação pública ou para as comunidades.

Ademais, a distribuição das escolas no território não obedece a critérios estratégicos com vistas ao desenvolvimento nacional ou ao atendimento de carências locais do e da profissional arquiteto/a e urbanista. Ao contrário, a criação de escolas tem sido pautada pela possibilidade de “comercialização” do curso, ou seja, elas estão localizadas preferencialmente nos estados com população de maior renda (RONCONI, 2002). No Paraná, são 16 cursos privados e apenas cinco públicos. Do total, um terço está na capital e o restante, pelo interior do estado. A mesorregião oeste conta com cinco cursos, sendo apenas um em instituição pública, o CAU UNILA.

Da região nacional de inserção da UNILA (PR, SC, RS e MS), o estado vizinho de Santa Catarina é o mais dispar no que tange à concentração de cursos em instituição privada: dos 26 cursos de arquitetura e urbanismo, 92% são pagos. Além disso, a região Sul tem a segunda maior concentração de cursos do país e também a segunda pior relação público/privada: 15%. Isto é, das 72 escolas situadas na região, somente 11 são públicas. A região fica atrás apenas do Sudeste, que tem 135 cursos, sendo 13% em instituições públicas (ABEA, 2013).

Estes dados apontam para uma importante e estratégica inserção do CAU UNILA num raio de 300 km de Foz do Iguaçu como único curso numa instituição pública e gratuita. No cenário nacional, a UNILA é parte de um projeto de interiorização do ensino superior, o qual criou, desde 2003, 14 universidades públicas e 163 novos *campi* em regiões com pouco ou nenhum curso superior (BRASIL, 2013). Apesar do estado do Paraná contar com 21 cursos de Arquitetura e Urbanismo, a UNILA é o único gratuito na mesorregião oeste. Entendendo que o cerne fundante da profissão é o abrigo, o seu curso de Arquitetura e Urbanismo, em adição à vocação para a integração regional da UNILA, deve contribuir para suprir a usual lacuna de profissionais interessados/as e vocacionados/as para a habitação na região de inserção e, evidentemente, no contexto do país e da América Latina.

Atualmente, por exemplo, ainda que a Lei Federal nº 11.888/08 preveja recursos públicos com vistas a assegurar às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social, poucos são os municípios no país a acessar esses recursos. Entre 2009 e 2010, o Governo Federal estima que foi utilizada somente 20% da verba para este fim no Fundo Nacional de Habitação e Interesse Social. Os principais fatores para barrar o acesso à verba é a

falta de legislação específica nos municípios, que impossibilita a criação do serviço municipal de assistência técnica, e o desconhecimento da lei por parte dos/as profissionais, conforme evidencia um manual elaborado pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil especialmente sobre o tema (IAB, 2010).

Outro dado relevante é a inexistência de arquitetos em 189 municípios paranaenses “seja como funcionário público, seja como morador da cidade. Esse é um dado extremamente preocupante. Como é que as prefeituras fazem a gestão de seu território, está lá o engenheiro civil fazendo isso ou não há ninguém?” (NAVOLAR, 2013, p. 18). Em outras palavras, Jeferson Navolar, então presidente do Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Paraná, chama a atenção para a falta de profissionais da área para gerir o espaço construído em mais da metade das cidades do estado. Não por acaso, uma das principais bandeiras do conselho profissional em nível federal é “levar arquitetura a quem não tem” (NAVOLAR, 2013, p. 17), entendendo que as cidades estão sem arquitetura e urbanismo ou sem direito à arquitetura, quadro que merece ser revertido com máxima brevidade. No Brasil, o cenário não é melhor: apenas 33% dos municípios brasileiros têm arquitetos.

Dito de outra forma, há uma demanda nas administrações públicas, nas comunidades e nas cidades paranaenses, brasileiras e latino-americanas para um profissional voltado às questões urbanas, habitacionais, de equipamentos urbanos, de pesquisa de materiais e técnicas construtivas de baixo custo e adequadas ao contexto local, de conservação do patrimônio histórico em consonância com as demandas de moradores das zonas de preservação, das pequenas e médias urbanidades, de gestão urbana participativa, de projetos participativos, de mediação de conflitos, de respeito ao ambiente e à paisagem, de desenvolvimento de políticas públicas de habitação, urbanização de assentamentos precários, regularização fundiária, saneamento básico, transporte e mobilidade urbana. Neste sentido, embora existam cursos de Arquitetura e Urbanismo em número razoável na região de inserção da UNILA, a implantação do CAU UNILA justifica-se por ser um curso gratuito vocacionado para preparar o futuro e futura profissional para o atendimento de um mercado de trabalho plural, isto é, não apenas composto pelo setor privado, mas com demandas cada vez mais significativas do setor público e comunitário.

Ao se falar em saturação do mercado, é preciso distinguir o tipo de mercado: aquele do arquiteto projetista autônomo que atendia somente as camadas elevadas da população, típico do século XX, contrapondo-o ao profissional pronto a contribuir na solução dos problemas espaciais das aglomerações urbanas nas diferentes escalas e características. Um arquiteto que sem deixar de atender o cliente privado possa atender as demandas de toda a sociedade. Nesta forma de atendimento mais amplo é que não somente os cursos, mas também o recém-implantado Conselho de Arquitetura e Urbanismo deve focar sua ação (MARAGNO, 2012, p. 3).

Se no Brasil o amplo debate em torno da assistência técnica gratuita é evidente deste mercado crescente, experiências nos países vizinhos, como o programa Arquiteto de Família, na Argentina, as ações da Federación Uruguaya de Cooperativas de Vivienda por Ayuda Mutua – FUCVAM, no Uruguai, ou ainda, em Cuba, o programa

Arquitecto de La Comunidad, demonstram que há uma diversificação das demandas por profissionais, nem sempre levadas em conta na sua formação. A atuação nestas frentes implica o desenvolvimento de habilidades pouco contempladas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, tais como técnicas e metodologias para a participação popular; desenvolvimento de material pedagógico ou de uma linguagem técnica simplificada para amplo entendimento nos debates comunitários; criatividade na escolha de materiais e técnicas construtivas que atendam às possibilidades econômicas e saberes locais; maior dialogia e reorganização dos canteiros de obra, que nem sempre são formados por mão de obra experiente ou especializada; capacidade de gerir e propor políticas públicas para municípios com enormes fragilidades administrativas ou, então, de elaboração de projetos (não arquitetônicos) para acessar verbas públicas ou de financiamentos nacionais e internacionais; capacidade de mediação de conflitos, comuns em projetos que envolvem uma ampla gama de atores sociais, desde a comunidade até ministérios federais, e assim por diante. Portanto, aparece neste início de século uma miríade de novas necessidades de instrumentação profissional voltadas a um público que merece ser contemplado pelo direito à arquitetura tanto quanto o tradicional mercado imobiliário e da construção civil. É com vistas a estas novas demandas que foi elaborado o projeto pedagógico do CAU UNILA.

OS DESAFIOS DE ENSINO NUMA ESCOLA SINGULAR

O CAU UNILA se desenvolve a partir de premissas que consideram a história de criação da UNILA, o seu papel de relevância para a integração regional e as especificidades requeridas para o próprio curso, sob a luz de complexidades e desafios que se interpõem para a formação do arquiteto e da arquiteta e urbanista em consonância com o século XXI no contexto latino-americano.

No plano *Brasil 2022* (BRASIL, 2010b), desenvolvido pelo Governo Federal, diversas são as metas do centenário diretamente concernentes ao arquiteto e à arquiteta e urbanista: zerar o déficit habitacional brasileiro, urbanizar a totalidade de assentamentos precários, promover a regularização fundiária de metade do universo de domicílios informais, assegurar 100% de acesso a saneamento ambiental em todas as cidades, implantar corredores de transporte nas cidades com mais de 300 mil habitantes. Além disso, muitas das metas estão indiretamente relacionadas com a prática profissional em arquitetura e urbanismo: aperfeiçoar o arranjo federativo para a implantação de políticas públicas (para habitação, por exemplo); erradicar a extrema pobreza; acelerar a redução da desigualdade na distribuição de renda; universalizar o atendimento escolar de 4 a 17 anos (o que inclui a construção de escolas); universalizar o acesso aos bens e conteúdos culturais a todos os brasileiros (pressupõe um melhor arranjo dos espaços urbanos); titular 100% das terras quilombolas; estruturar a cartografia e o mapeamento da diversidade cultural brasileira.

Alguns debates têm emergido nos últimos anos no sentido de uma reflexão acerca do sistema de valorização da produção arquitetônica muito mais voltado a projetos autorais de grande porte, ou projetos-monumentos, que inspiram e seduzem os futuros profissionais na direção oposta das amplas necessidades infraestruturais, espaciais e sociais do país (ARANTES, 2010; RONCONI, 2002; WHITAKER, 2011).

As bases atuais do ensino da arquitetura e urbanismo, no mundo todo, foram em grande parte consolidadas ao longo do último século sob a égide do modernismo e sua forte vocação para a produção industrial inspirada no modelo bauhausiano. Na virada do século, outras variáveis e complexidades são acrescentadas na produção do espaço construído e habitado, contudo, as alterações no ensino acompanham morosamente e de forma marginal tais reconfigurações de cenário.

BREVE DIGRESSÃO HISTÓRICA

Nos anos 20, a Bauhaus, fundada por Walter Gropius na Alemanha de Weimar, dá os passos iniciais para o vínculo indiscernível entre arquitetura e sociedade industrial. Na sua matriz curricular, interessava valorizar o artesanato (com as oficinas dos mestres-artesãos fortemente voltadas para estudo dos materiais) e os processos industriais (aceitando como desafio e fonte de renda encomendas das indústrias como atividade da escola). Não apenas os principais pilares da arquitetura do século XX são consolidados pela Bauhaus, como também o desenho industrial e o design gráfico têm seu nascimento naquela escola (BENEVOLO, 1989; DROSTE, 2006; GROPIUS, 2001). É indiscutível no cenário da arquitetura nas décadas de 20 e 30 a importância da Bauhaus e dos seus professores e diretores. Muito do que se tem hoje na produção arquitetônica e de cidades germinou naquela experiência singular imersa e indiscernível do debate arquitetônico de seu tempo, que contribuiu imensamente para uma reversão da precariedade dos assentamentos urbanos da virada do século XIX, para a qual o ensino da Academia era claramente insuficiente em respostas. Os pré-fabricados, os grandes conjuntos habitacionais, a cidade racional, a separação do espaço urbano segundo as funções, a valorização das máquinas e do meio de transporte foram as bases centrais do modernismo defendido por Le Corbusier, Gropius e Mies Van der Rohe, estes dois últimos também diretores da Bauhaus.

No entanto, todo o engajamento e o comprometimento político-social da produção arquitetônica daquelas décadas iniciais são substancialmente alterados no segundo pós-guerra, quando o moderno se torna um “estilo”, conforme demonstra Anatole Kopp (1990). Esta virada nas preocupações centrais do movimento já emerge aquando o contexto político centro-europeu guina para os regimes totalitários e faz-se evidente uma tomada de posição dos arquitetos e arquitetas que vinham se reunindo nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna – CIAM (KOPP, 1990). Naquela ocasião Mies van der Rohe pergunta: “o urbanismo é uma questão política? A segunda questão é [...], o congresso pode ocupar-se dela?” (apud KOPP, 1990, p. 153).

Houve uma recusa pela politização declarada do debate, pelo que, somado às ausências de alguns dos membros mais radicais, o IV CIAM “marcou o final de uma época”, na qual “a ‘causa’ dos arquitetos ‘modernos’ subitamente fica sem pátria” (KOPP, 1990, p. 159).

Nas décadas seguintes, o tenso ambiente político e a iminência de guerra impulsionam um forte movimento migratório de arquitetos, especialmente para a União Soviética e para os Estados Unidos, país que recebe muitos dos colaboradores da Bauhaus, inclusive Gropius e Rohe. Ao contrário do ambiente europeu, onde é consolidado um modernismo fortemente vinculado ao debate político-social da época, nos Estados Unidos esta é uma arquitetura praticamente marginal. Vale mencionar, ademais, que, com o fim da guerra, afloram claras demarcações geopolíticas internacionais, marcadas no país por uma intensa patrulha ideológica anticomunista. Neste ambiente, os arquitetos imigrantes oriundos da Bauhaus e absorvidos como professores em importantes escolas de arquitetura “apresentaram aos Estados Unidos a instituição de Weimar e de Dessau apenas em seus aspectos formais e técnicos”, que em “nada lembrava a vida relativamente comunitária de professores e estudantes, nem as tentativas de responder a uma demanda real de projetos” (KOPP, 1990, p. 232). Além disso, naquele contexto, as grandes encomendas de projetos não eram feitas pelo Estado, mas, sobretudo, pelo mundo empresarial.

A influência econômica, política e cultural dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria na maior parte dos países ocidentais, inclusive na América Latina, pauta muito do debate e da arquitetura nas décadas subsequentes, cuja perspectiva é sintetizada no importante manifesto pós-moderno *Learning from Las Vegas*, de Robert Venturi e Denise Scott-Brown, publicado em 1972. Neste contexto, o concreto armado hegemonicamente domina o mercado construtivo, sendo praticamente a única tecnologia construtiva ensinada nas escolas de arquitetura do mundo todo.

E O ENSINO DE ARQUITETURA NESTE CENÁRIO?

Finda esta breve digressão histórica, fica mais claro compreender outra característica marcante herdada do modernismo diluído de seu debate social inicial, ou seja, uma preocupação formal, acompanhada de uma centralização do projeto arquitetônico na prática profissional em detrimento da experimentação construtiva (o canteiro de obras) (RONCONI, 2002) e da reflexão crítica. Esta prática é naturalizada nos cursos de Arquitetura e Urbanismo em finais do século passado, cujo resultado é uma “miragem para o exercício profissional” (RONCONI, 2002, p. 38), na qual o/a estudante, do alto de seu mirante,

só avista a grande obra: grandes museus, grandes parques, grandes projetos [...], isola-se um museu aqui, um parque ali, mas uma vasta extensão do território das cidades permanece abandonada, demanda tão prioritária, mas que não consegue despertar o interesse dos arquitetos (RONCONI, 2002, p. 38).

Longe do canteiro de obras, a formação do arquiteto e da arquiteta passa a prescindir da prática social inerente à arquitetura. O estudante tem um contato teórico com os problemas sociais, mas não a sua vivência e experimentação: “falta o contato com as culturas construtivas, com as possibilidades econômicas e com a vivência social” (RONCONI, 2002, p. 39). Na mesma direção, a excessiva valorização do projeto arquitetônico colabora por afastar o arquiteto e urbanista do pensamento crítico, da sua capacidade de refletir sobre o que faz e, mais, de compreender a arquitetura e o urbanismo como ação política.

Ainda que a ruptura com o historicismo/ecletismo da academia tenha sido, de fato, uma conquista da arquitetura moderna para consolidar uma produção em sintonia com o seu tempo/espço, emergem, desde finais do século XX, outras e novas complexidades, para as quais o programa moderno é evidentemente insuficiente, e o pós-moderno, parcial e pouco adequado ao contexto latino-americano. Portanto, passados quase 100 anos da primeira escola moderna de arquitetura, do outro lado do Atlântico, quais devem ser as bases para o ensino da arquitetura e urbanismo do século XXI? Como a UNILA se insere neste panorama regional e temporal? Qual seria a necessidade de formação profissional voltada para atender as demandas dos problemas regionais? Como os cursos de Arquitetura e Urbanismo têm respondido a isso?

O recente mapeamento realizado pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil tem mostrado que a maior parte dos arquitetos e arquitetas reside nos grandes centros urbanos (CAUBR, 2013), onde também está a maior concentração de escolas de arquitetura (ABEA, 2013). Todavia, dos 80% de municípios brasileiros com menos de 50 mil habitantes, muitos não têm arquitetos ou arquitetas residentes, tampouco nos quadros administrativos municipais. Quem são os e as profissionais à frente da qualificação do ambiente construído nestas localidades? Por sua vez, nas grandes cidades, boa parte das construções é irregular e está fora do mercado formal, o que significa que um grande contingente populacional não tem acesso a uma moradia de qualidade:

[...] casas construídas sem assistência de um profissional têm quase todas o mesmo vício: são mais caras do que se tivessem sido construídas com a assistência de um profissional, há mais desperdícios e ainda mais, o conforto térmico, tão necessário numa construção habitacional não é tratado tecnicamente (ARRUDA, 2009).

A afirmação do presidente da Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas – FNA faz parte do amplo debate ao longo da década passada que culminou na promulgação da Lei de Assistência Técnica Gratuita (Lei nº 11.888/08).

Neste contexto, uma escola implantada na Tríplice Fronteira, numa universidade voltada para a integração latino-americana, fundamenta suas bases no objetivo de contribuir para alterar este quadro, por meio de uma arquitetura política e uma política de arquitetura amplamente voltada para as questões latino-americanas de qualificação do seu espaço construído, ampliando o acesso das populações ao direito à arquitetura. Isto significa guiar o seu projeto pedagógico com o objetivo de formar um/a

arquiteto/a e urbanista preparado/a para responder às especificidades locais a partir de racionalidades locais, valorizando técnicas e materiais de fácil acesso e incluindo a importância dos processos participativos nos projetos arquitetônicos e urbanísticos. Sob esta perspectiva, o CAU UNILA orienta-se a partir dos escritos de Paulo Freire (2006), Milton Santos (1982, 2001 e 2004), Marina Waisman (2013) e Roberto Segre (1991), inspirando-se na obra de arquitetos e arquitetas como Hassan Fathy, Yasmeeen Lari, Lina Bo Bardi, Sérgio Ferro, Fruto Vivas, Armando de Holanda e Eladio Dieste, ou dos coletivos Al Borde, Usina e Gama, para citar alguns nomes que evidenciam claramente o posicionamento pedagógico-político de seu recém-criado curso.

AS ESPECIFICIDADES CURRICULARES PARA UMA FORMAÇÃO VOLTADA À INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

Esta complexa e difícil tarefa do CAU UNILA, de formar um/a arquiteto/a e urbanista generalista, em atendimento às normas de ensino no Brasil e, ao mesmo tempo, alinhar-se à missão integradora da UNILA e à sua inserção regional de uma cidade mediana localizada na fronteira, sem perder de vista questões atuais sobre a prática profissional no século XXI fincada na América Latina, “reclama um olhar crítico e criativo” (CHIESA, 2012a). Isto significa desenvolver a capacidade crítica do e da estudante de arquitetura e urbanismo a partir de um corpo docente de igual modo multidisciplinar, interdisciplinar e crítico. Neste sentido, será pertinente agregar à teoria urbana questões concernentes às construções simbólicas do/sobre o espaço urbano que (re)produzem as estruturas de poder cotidianamente (FOUCAULT, 1979; 2000; BOURDIEU, 1999 apud MOASSAB, 2012b). Esta abordagem relativiza a própria produção dos dados e a suposta neutralidade técnica de mapas, cartas e estatísticas (MOASSAB, 2012b). Em certa medida, a leitura do urbano apoiada nas representações sociais e na construção de sentidos se aproxima da história cultural urbana que despontou na América Latina como um novo campo de investigação desde os anos 70 (ALMANDOZ, 2002; GORELIK, 2000 apud MOASSAB, 2012b). Arquitetos/as e urbanistas críticos à tendência neopositivista de reduzir a um aparato técnico o fenômeno da cidade incorporaram gêneros literários, pinturas e cinema ao acervo das fontes primárias tradicionais (ALMANDOZ, 2002 apud MOASSAB, 2012b).

O desafio seguinte é adequar a sua matriz curricular para o cumprimento de sua missão. Assim sendo, a organização curricular foi desenvolvida para formar profissionais aptos/as à reflexão e proposição crítica e a dar respostas às questões mais complexas da sociedade mediante intervenção, práticas, proposições de planos e projetos nas diversas escalas, pesquisas, elaborações teóricas, desenvolvimento em ciência, tecnologia e inovação, experimentações tecnológicas – sobretudo voltadas para tecnologias de baixo custo e baixo impacto socioambiental –, formulações de processos e métodos considerando as múltiplas interfaces de escalas e intervenções. Todas estas

perspectivas são articuladas para a formação de um/a profissional dotado/a de capacidade crítica e em respeito às comunidades e aos múltiplos saberes locais.

A premissa central do curso traduzida em sua matriz curricular (Figura 2) é formar arquitetos/as e urbanistas voltados/as para os problemas latino-americanos no século XXI. Em outras palavras, trata-se de fornecer ferramentas aos alunos e alunas que os e as capacitem a desconstruir as racionalidades hegemônicas, que se traduzem atualmente, por exemplo, na cultura unívoca do concreto armado, marginalizando outras técnicas e tecnologias construtivas. Ou, ainda, na supervalorização do trabalho autoral, aos moldes modernistas, voltados, sobretudo, para grandes obras e para os estratos sociais de renda elevada.

Apontar para outra formação não é tarefa fácil, visto que a própria academia e a literatura especializada estão focadas em estudar, debater e analisar a arquitetura autoral. Isto compreende, num primeiro momento, um acolhimento do desafio pelo corpo docente do CAU UNILA para que, a seguir, as primeiras pesquisas resultantes deste esforço possam melhor embasar um ensino voltado para “iluminar também uma outra face da arquitetura e do urbanismo, menos vistosa, menos evidente e menos festejada, mas cuja importância é fundamental para tirar a profissão do complexo impasse em que se encontra” (WHITAKER, 2011). Tal impasse diz respeito a uma arquitetura cultuada nacional e internacionalmente, de viés autoral, incapaz de dar resposta a “40% da população urbana que vive precariamente, sem arquitetura nem urbanismo” (WHITAKER, 2011).

Ao contrário, o CAU UNILA entende que o seu egresso e egressa, sem perder de vista o diálogo com o que há de mais recente na área, deverão ser capacitados/as para lidar com as complexidades e problemas que assolam o Brasil e a América Latina. Sob este aspecto, as perguntas a responder são mais da ordem do coletivo, do trabalho em equipe, dos direitos, dos processos participativos, dos materiais de baixo custo, do uso de materiais locais, do desenvolvimento tecnológico pautado pelas premissas sociais, da melhoria da qualidade de vida das populações carentes, do desenho de políticas públicas voltadas para este fim. O que se traduz num compromisso social frente ao ensino-pesquisa-extensão voltado para a autonomia e emancipação social com foco na habitação e no direito à cidade, que per se pressupõem o atendimento de uma série de demandas históricas relacionadas à arquitetura e ao urbanismo: mobilidade, equipamentos sociais, equipamentos urbanos, saneamento básico etc. A arquitetura e urbanismo são entendidos, portanto, enquanto área do conhecimento que trata do espaço e do território em sua dimensão social, ou seja, arquitetura como sujeito social, uma arquitetura política.

Deste modo, a sua matriz curricular visa a incentivar a integração multi, inter e transdisciplinar inspirando-se na experiência acumulada na UNILA com a inter e multidisciplinaridade de Fundamentos de América Latina, integrante do ciclo comum⁸. Cerca de meia centena de professores e professoras das diversas áreas da universidade se reúnem para ministrar a disciplina para todos os cursos, sendo que todos os cursos têm o compromisso de indicar ao menos um professor ou professora para integrar esta equipe a cada semestre. A disciplina é organizada por meio de um/a professor/a coordenador/a, professores/as articuladores/as e professores/as colaboradores/as⁹.

Inspirado nesta prática pedagógica que vinha sendo realizada e revisada com sucesso havia já quatro anos aquando da elaboração do projeto político-pedagógico do curso, o CAU UNILA propõe que os ateliês integrados sejam organizados por um/a professor/a articulador/a, por professores/as responsáveis pelas distintas escalas de abordagem espacial (arquitetura, cidades e paisagem) e por outros colaboradores e colaboradoras que ministrarão módulos pontuais correlatos ao tema principal de cada ateliê semestral. Com vistas a induzir a uma permeabilidade entre as escalas, módulos e professores/as, a avaliação final dos ateliês deve ser necessariamente em conjunto. Em um único trabalho, serão avaliados os aspectos concernentes a cada uma das escalas que compõem o ateliê, considerando os seus módulos pontuais, por uma banca formada pelos professores/as de cada escala de abordagem. Em termos de conteúdo, os ateliês integram teoria-prática-experimentação, mesmo quando tutelados por distintos professores e professoras. Cabe aos professores ou professoras articuladores/as garantir que o conteúdo seja pertinente e transversal ao ateliê.

Em paralelo aos ateliês, os alunos e alunas têm ao longo dos semestres disciplinas organizadas em outros quatro eixos de instrumentação: (1) Estudos Latino-Americanos; (2) Crítica; (3) Técnica; (4) Leitura e Representação. Diferente dos ateliês, as disciplinas que compõem os eixos gozam de independência, embora estejam previstas interrelações temáticas entre os eixos e destes com os ateliês. De mesmo modo, as avaliações semestrais não são obrigatoriamente conjuntas (como é o caso dos ateliês), mas serão incentivadas a acontecer quando os temas guardarem semelhanças e afinidades.

No eixo de instrumentação em estudos latino-americanos, estão incluídas as disciplinas do ciclo comum da UNILA: Fundamentos de América Latina, Introdução ao Pensamento Científico, Ética e Ciência, Língua Adicional Estrangeira (Português ou Espanhol). Durante os três primeiros semestres na UNILA, os e as estudantes são expostos a um convívio multicultural com alunos, alunas e docentes dos diversos institutos da universidade. Para a formação de um/a arquiteto/a e urbanista voltado/a

8 Unidade curricular obrigatória a todos os discentes da UNILA, que inclui ensino de línguas, filosofia e fundamentos da América Latina, ministrada do 1º ao 3º semestre, com uma carga horária total de 570 horas/aula. Absorvido como parte integrante e basilar do CAU UNILA, é no ciclo básico que são disponibilizadas as primeiras ferramentas críticas aos estudantes, a serem aprofundadas especificamente nos semestres avançados do curso de Arquitetura e Urbanismo.

9 Durante a edição deste texto, a gestão conservadora da UNILA, por meio da Pró-Reitoria de Graduação, eliminou esta organização da disciplina, não mais aplicando os créditos de horas/aula justos para cada integrante das equipes, historicamente acordados, constituindo um retrocesso na consolidação do ciclo comum da UNILA, importante de registrar.

para a atuação na América Latina, este eixo é definidor de uma perspectiva crítica e multidisciplinar sobre diversos temas de interesse no subcontinente. Dito de outra forma, na chegada ao ambiente universitário, é ofertada ao aluno e à aluna “uma base formativa interdisciplinar sustentada na elaboração de pensamento crítico, conhecimento contextual da região latino-americana e entendimento/manejo do espanhol ou português como língua adicional” (BORGES, 2013, p. 10). Esta base de conhecimento crítico de viés decolonial adiciona às habilidades usuais do arquiteto e arquiteta e urbanista a capacidade de refletir sobre a sua função social no contexto específico do Brasil e da América Latina, constituindo-se importante instrumental na formação do egresso do CAU UNILA. O eixo de instrumentação em estudos latino-americanos faz parte do núcleo de conhecimento de fundamentação do curso.

Por sua vez, fazem parte do eixo de instrumentação crítica disciplinas que integram tanto o núcleo de conhecimento de fundamentação (Estado, Industrialização e Sociedade; América: Colonização, Invasão e Resistência; Poéticas Visuais; Arquitetura, Cidades e Sociedade; Arquitetura e Cidades na América Latina) como profissionais (Crítica e História da Arquitetura e da Cidade; Estética e Filosofia da Arquitetura; História da Casa e da Habitação; Arquiteturas Latino-Americanas; Cidades Latino-Americanas; Práticas Participativas em Arquitetura e Urbanismo; Políticas Públicas de Habitação; Políticas de Preservação e Cartas Patrimoniais; Deontologia da Arquitetura e Urbanismo). Sob a mesma ótica fundante da UNILA, ou seja, o pensamento decolonial, este eixo reúne as disciplinas de embasamento crítico-reflexivo diretamente relacionadas à arquitetura e ao urbanismo, as quais visam a instrumentalizar o e a estudante para um entendimento da arquitetura como sujeito social e político.

É nesta direção que durante quatro semestres concebe-se a disciplina de Crítica e História da Arquitetura e da Cidade, pautada para uma compreensão histórico-política e sociocultural da produção arquitetônica e do espaço construído de cada período e lugar dos principais povos, desde a antiguidade até os dias atuais. Busca-se, deste modo, evitar uma leitura estetizante da arquitetura. Especial atenção é dada para a inclusão de diversos saberes construtivos, como é o caso das arquiteturas ameríndia, africana, quilombola bem como às clivagens de gênero e etnia na historiografia da arquitetura.

O eixo de instrumentação técnica acolhe e organiza as disciplinas de capacitação técnico-profissional, voltadas para o aprendizado de instrumentos e técnicas e a sua aplicação para a arquitetura e urbanismo: Topografia; Laboratório de Topografia; Geoprocessamento; Conforto Ambiental; Ergonomia do Espaço Construído e Habitado; Sistemas Estruturais; Instalações Prediais e Canteiro Experimental – esta, disciplina teórico-prática, ministrada em laboratório próprio, que aborda, ao longo de quatro semestres, sistemas e métodos construtivos; materiais e técnicas construtivas; técnicas retrospectivas e custos e decisões projetuais.

Na matriz curricular do CAU UNILA, a disciplina de Física, ministrada nos moldes tradicionais, foi excluída, passando a integrar outras disciplinas. Com base nas análises e recomendações da ABEA, publicadas pelo MEC em meados dos anos 1990 e ainda importante material de referência, optou-se por incluir o conteúdo da física em disciplinas específicas da arquitetura e urbanismo, ou seja, os conteúdos da

física aplicados à arquitetura serão ministrados nas disciplinas de conforto ambiental e em um dos semestres do ateliê de arquitetura. Tal decisão pedagógica tem por objetivo melhor relacionar o programa da física a interesses diretamente aplicados na arquitetura e urbanismo, evitando o que a ABEA constatou como “procedimentos didáticos inaceitáveis” (BRASIL, 1995, p. 6) que levavam a um excessivo número de reprovação na disciplina. Em conjunto com o professor ou professora do curso, responsável pelas disciplinas, o docente da física programará em quais aulas os seus conteúdos devem ser tratados, visando a aprofundar os temas próprios da arquitetura e do urbanismo. Outrossim, o método didático-pedagógico deverá enfatizar a experimentação, demonstrando ao aluno e à aluna as aplicações práticas dos conceitos abordados.

O quarto e último eixo do CAU UNILA é dedicado à instrumentação em práticas de leitura e representação. A partir de uma compreensão da arquitetura e das cidades como texto crítico, este eixo visa a preparar o futuro profissional a compreender que o desenho e as representações projetuais inserem-se em contextos histórico-político-culturais e colocam a arquitetura como prática profissional significativa na delimitação identitária dos povos. Resulta que os sistemas de representação em arquitetura e urbanismo são sistemas sógnicos fundamentais tanto para a leitura das realidades quanto para uma intervenção consciente, esperada do egresso do CAU UNILA. Compõem este eixo disciplinas do núcleo de conhecimentos de fundamentação: Desenho Projetivo; Meios de Expressão e Representação; Expressão e Representação em Mídias Digitais e Comunicação Visual Aplicada à Arquitetura e Urbanismo. No núcleo de conhecimentos profissionais, está a disciplina de Cartografia.

A separação dos eixos é um critério mais de ordem organizacional e menos disciplinar. O ensino da teoria e da prática é uma realidade exercida nos quatro eixos pedagógicos. Cada qual opera esta articulação a partir de suas especificidades e temáticas. Destarte, por exemplo, as atividades de “história” podem propor desenhos, maquetes e análises de projetos de referência na área. De igual modo, “desenho” pode trabalhar temáticas das cidades e assim por diante. Os articuladores e articuladoras dos ateliês têm um papel fundamental nas decisões prévias para organização dos semestres letivos, identificando, juntamente aos e às docentes do curso as interfaces temáticas, de conteúdo e de trabalho a cada semestre.

Somada à interseção dos eixos e disciplinas, já nos primeiros anos de funcionamento do CAU UNILA, prevê-se a instalação, numa ação conjunta entre docentes, discentes e instituição, do Escritório Público de Arquitetura e Urbanismo, constitutivo do modelo pedagógico pautado pela aprendizagem-ação-experimentação, designado no curso de LaMAU – Laboratório Modelo de Arquitetura e Urbanismo. De igual modo, é basilar para esta proposta de curso a implantação do Canteiro Experimental, o qual terá o papel de articular teoria e prática projetiva com a prática construtiva atendendo a diversas disciplinas, como também estão contempladas disciplinas obrigatórias exclusivamente relacionadas ao Canteiro Experimental, como já exposto.

O estágio profissional segue a mesma direção pedagógica, numa perspectiva aprendizagem-ação-experimentação. Não obstante a sua obrigatoriedade conforme diretrizes do MEC, para o CAU UNILA o estágio profissional desempenha um papel

central na formação do alunado, motivo pelo qual a maior parte da carga horária de um semestre letivo completo é dedicada para a sua realização. Tal disposição tem por objetivo permitir e incentivar que os alunos e alunas tenham a oportunidade de estagiar nos seus países/cidades de origem. Desta feita, espera-se que a prática laboral consolide o ensino acadêmico voltado para a integração regional. Ao mesmo tempo, nos seminários de estágios, pretende-se que os alunos partilhem com o corpo discente e docente a sua experiência, a partir de uma perspectiva crítica-analítica, alimentando e atualizando o CAU UNILA das mais diversas especificidades do exercício profissional na América Latina¹⁰.

OS DESAFIOS ESTÃO LANÇADOS

Tendo por base a missão da UNILA como universidade voltada para a integração regional, o curso de Arquitetura e Urbanismo se propõe a ser um curso que compreende o contexto regional latino-americano a partir de uma abordagem da arquitetura e urbanismo como ação política. Por conseguinte, pretende-se que o e a profissional egresso/a da UNILA seja pautado/a pelo profundo entendimento da função social do arquiteto e da arquiteta e urbanista. Inserido numa universidade pública brasileira com o objetivo de integração continental, é sob este viés que o curso está estruturado: para a formação de profissionais generalistas aptos a dar respostas para uma produção habitacional de qualidade em contextos de carência econômica e/ou de recursos materiais. Reforma urbana, habitação condigna e função social do arquiteto e urbanista devem ser pensados sob a luz de novas práticas, visando a preparar o e a profissional da área para atender a demanda habitacional da maior parte da população mundial.

O egresso e a egressa do CAU UNILA, destarte, apresentarão competências para o exercício profissional em consonância com as especificidades e problemáticas próprias dos distintos contextos latino-americanos. O desenvolvimento dessas competências assenta-se na premissa de um aprendizado permeado pela reflexividade sobre as práticas profissionais experimentadas e vivenciadas empiricamente ao longo do curso, onde o projeto da habitação e da cidade, enquanto ação política, é tratado de forma indissociável às suas dimensões sociais, culturais, históricas, econômicas, espaciais e ambientais.

Deste modo, o atual corpo docente e discente do CAU UNILA está empenhado, por meio do seu projeto pedagógico, em consolidar e aprofundar as primeiras linhas esboçadas para este curso, conforme deixadas pelo consultor da instituição, antes do ingresso da primeira turma de estudantes e docentes do curso:

¹⁰ Vale ressaltar que aspectos de natureza institucional e diplomáticos atravessam o projeto de vocação internacional da UNILA, motivo pelo qual integra a gestão da universidade a Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais. Especificamente sobre a realização dos estágios curriculares em outros países, conforme preconizado nos PPCs de vários cursos, a instituição tem estudado meios concretos de viabilizá-los, já que muitos entraves legais precisam ser adequadamente contornados. De igual modo, avança-se com o debate sobre a mobilidade profissional e reconhecimento de diploma dos egressos pelos diversos países da região, o qual transcende a elaboração do PPC. Justamente por ser uma universidade com vocação internacional, questões instigantes deste projeto de internacionalização ultrapassam os objetivos deste texto, mas certamente merecerão atenção contínua da comunidade acadêmica.

[...] essa tarefa demanda formular **um novo paradigma para a educação e formação de jovens arquitetos e urbanistas latino-americanos** capazes de compreender e rever uma tradição e cultura arquitetônica que pouco valor atribuiu às experiências autóctones nas áreas da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo. Em particular, refletir sobre o atual estado da arte desses conhecimentos na trajetória acadêmica latino-americana. Ou ainda, contemplar em suas perspectivas a diversidade regional e cultural tanto quanto a dívida social que temos com esses povos, obtendo uma compreensão mais soberana e menos preconceituosa sobre as práticas sociais e tecnologias que atendem às reais demandas desses sujeitos e suas comunidades. Enfim, adotar uma postura menos subalterna e dependente dos modelos pertinente a edifícios, cidades e paisagens referenciados nas metrópoles e países europeus e norte-americanos (CHIESA, 2012, p. 4, grifos no original).

Formular um “novo paradigma para a educação e formação de jovens arquitetos e urbanistas latino-americanos” (CHIESA, 2012), postulado nos propósitos germinantes do CAU UNILA, é uma meta bastante audaciosa. Ao formar seus primeiros alunos e alunas, em dezembro de 2016, é possível começar a vislumbrar os resultados desta empreitada. Dos quatro trabalhos de conclusão de curso apresentados e mais de uma dezena em fase final, verificamos que 76% tratam do direito à cidade, sendo 41% dedicados à pequena cidade e 31% às cidades médias, claramente revertendo a hegemonia das grandes cidades e megalópoles nos trabalhos e debates usuais na área. Igualmente relevante, é mais de a metade dos trabalhos referirem-se à habitação e, ainda, ao interior e/ou meio rural. Dos quase 20 trabalhos analisados, todos apresentaram temática ou abordagem contra-hegemônica, absolutamente vinculados à realidade da diversidade do corpo discente do curso. Temas raros em cursos de Arquitetura e Urbanismo, como gênero e raça, estão presentes em alguns dos melhores trabalhos analisados.

Com as cinco turmas completas, o CAU UNILA em 2017 ainda era um dos cursos com maior proporção de estrangeiros/as na instituição: 59% de seus alunos e alunas, colaborando para manter a meta de metade de estudantes latino-americanos/as prevista na missão da UNILA¹¹. Frequentam as disciplinas do curso pessoas vindas de 12 países distintos: Brasil, Paraguai, Peru, Bolívia, Colômbia, Equador, Chile, Uruguai, Venezuela, El Salvador, Haiti e Argentina, as quais obrigam o corpo docente a constantes estudos e atualizações no sentido de dialogar com os distintos contextos de origem e realidades em sala de aula.

Igualmente relevante é o perfil do corpo docente, com ampla experiência internacional, oriundo de diversas regiões do Brasil¹², como é o caso do interior da Paraíba, Piauí, Amazônia e estados do Sul e Sudeste. Algumas docentes residiram e trabalharam em outros países, como Japão, Malásia, Portugal e Cabo Verde, na África. Todos e todas passaram por um processo seletivo via concurso público, cujos pontos de prova traduziam a perspectiva singular do curso. Resulta que quase a totalidade do corpo docente é bastante afinada com o marco teórico do curso. O projeto político-pedagógico

11 Contudo, a cada ano a média de estrangeiros/as no curso vem diminuindo, à semelhança da UNILA.

12 Embora seja uma meta na instituição que metade do corpo docente seja estrangeira, os altos custos do processo seletivo por concurso não têm facilitado a candidatura de professores residentes em outros países. Não obstante, o CAU UNILA tem atualmente uma professora portuguesa entre os seus 16 docentes efetivos.

gico do curso foi um dos principais motivadores da vinda destes docentes para Foz do Iguaçu, fazendo que praticamente todos e todas tenham projetos de médio e longo prazo para as suas carreiras, a partir da UNILA. Mais de 90% dos e das docentes afirmaram em entrevista que a vinda para a UNILA foi extremamente impactante para os seus interesses de pesquisa, ensino e extensão. Igual número afirmou conhecer o pensamento decolonial ou ter alguma afinidade com seus principais autores e autoras.

A perspectiva inovadora e a adaptação dos e das docentes ao curso e à instituição podem ser verificadas no tema dos seus projetos de pesquisa, ensino e extensão para o ano de 2017: assessoria tecnológica em arquitetura e engenharia para habitação popular; habitação, desenvolvimento territorial e tecnologia social na região transnacional; cartografias do devir no quilombo Apepu; paisagem e espaço exterior doméstico: habitação, soberania alimentar e regeneração ambiental; design participativo e inovação tecnológica para constituição de núcleos produtivos em economia solidária; habitação rural e o ensino de arquitetura e urbanismo; a [in]visibilidade das mulheres na arquitetura; arquitetura afro-latina; os orixás em terras de m'boi; pensamento fronteira em área transfronteiriça.

É fato que muitos dos desafios do curso registrados no seu ambicioso projeto político-pedagógico dependerão tanto de seu corpo docente, ainda em estruturação, como da permanência da diversidade de seu corpo discente. Por enquanto, estes desígnios basilares têm a missão fundamental de continuar atraindo um perfil docente aberto à experimentação, à inovação, à valorização dos múltiplos modos de habitar e de técnicas construtivas subalternas, ao debate sobre/a partir/com a América Latina. No cenário de crise política no país, com a aprovação da PEC55, que congela os investimentos públicos e proíbe a realização de concurso nos próximos 20 anos, as previsões não são das mais animadoras. Sem o corpo docente completo do curso – faltando dez docentes a contratar –, com uma drástica redução do orçamento de auxílio estudantil, não apenas o curso, mas também a própria UNILA correm o risco de serem profundamente alterados. Se o CAU UNILA será capaz de sustentar este projeto singular e atravessar este período de crise, só o tempo dirá.

REFERÊNCIAS

AGAPITO, A. P. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, Brasília-DF, ano 16, n. 32, jul./dez. 2016.

ARANTES, P. Valor, forma e renda na arquitetura contemporânea. *ARS*, São Paulo, ano 7, v. 8, n. 16, p. 85-108, 2010.

ARRUDA, A. Brasileiro terá direito à assistência técnica na moradia. *Revista Projetar*. Disponível em: <http://www.fna.org.br/wp-content/uploads/2011/08/revistafinal.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (ABEA). *Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil*. São Paulo: ABEA, 1978.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (ABEA). Cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil. *ABEA*, 2013. Disponível em: http://www.abea.org.br/?page_id=11. Acesso em: 03 nov. 2020.

AULER, M. Brasil adere à Carta Mundial das Cidades. *Carta Maior*, 29 jan. 2005. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Movimentos-Sociais/Brasil-adere-a-Carta-Mundial-das-Cidades/2/10293>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BENEVOLO, L. *História da arquitetura moderna*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Perspectiva, 1989.

BORGES, F. (org.). *Projeto Pedagógico Ciclo Comum de Estudos*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013. Não publicado.

BRASIL. *Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. *Brasil 2022*. Brasília: IPEA, 2010b.

CARPENTIERI, Y. Ciudades grandes, medianas y pequeñas de América Latina. *Portal Educ.ar*, 30 maio 2012. Disponível em: www.educ.ar. Acesso em: 31 jul. 2012.

CAUBR. Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil. *CAUBR*, Brasília, 2013. Disponível em: www.caubr.org.br. Acesso em: 29 set. 2013.

CHIESA, P. *Perfil CAU UNILA: Foz do Iguaçu-PR*. [Curitiba; Foz do Iguaçu: UFPR; UNILA], 2012. Relatório interno. Não publicado.

DIESTE, E. Las tecnologías apropiadas y la creatividad. In: GUTIÉRREZ, R. (org.). *Arquitectura latinoamericana en el siglo XX*. Buenos Aires: Cedodal, 1998. p. 41-53.

DROSTE, M. *Bauhaus*. Tradução Casa da Línguas. Berlim: Taschen, 2006.

FATHY, H. *Construindo com o povo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FERRO, S. *O canteiro e o desenho*. São Paulo: Projeto, 1979.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL (FSM). *Carta mundial pelo direito à cidade*. Porto Alegre: FSM, 2005. Disponível em: <http://normativos.confea.org.br/download.asp?idEmenta=45268&tipo=anexo&Target=Popup>. Acesso em: 03 nov. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GROPIUS, W. *Bauhaus: nova arquitetura*. Tradução Emílio Lima. São Paulo: Perspectiva, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Tabelas de estimativas populacionais para os municípios e para as Unidades da Federação brasileiros em 01.07.2020. IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 09 set. 2020.

INSTITUTO DE ARQUITETOS DO BRASIL (IAB). *Manual para implantação da assistência técnica pública e gratuita a famílias de baixa renda para projeto e construção de habitação de interesse social*. Rio de Janeiro: IAB, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Trajetória e estado da arte da formação em engenharia, arquitetura e agronomia: volume x arquitetura e urbanismo*. Brasília: INEP; CONFEA, 2010.

IPEA. A interiorização do ensino superior. *Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, ano 7, ed. 58, p. 42-49, 2010.

KOPP, A. *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa*. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1990.

MARAGNO, G. Questões sobre a Qualificação e o Ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 21., 2012, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: ABEA, 2012.

MENEGA, E. Crise urbana na atualidade: indagações a partir do fenômeno da concentração espacial dos pobres em assentamentos ilegais. *Cadernos da América Latina*, Buenos Aires, v. XI, p. 93-104, 2009. Encarte.

MOASSAB, A. *Brasil periferia(s): a comunicação insurgente do hip-hop*. São Paulo: Educ; Fapesp, 2011.

MOASSAB, A. Território e identidade em Cabo Verde. In: LIMA, A. *Paralaxes do contemporâneo*. Porto Alegre: Sulina, 2012a. p. 141-166.

MOASSAB, A. *Urbanismo para o Sul Global*. [Foz do Iguaçu: UNILA], 2012b. Proposta de atuação acadêmica. Não publicado.

NARUTO, M. *Repensar a formação do arquiteto*. 2006. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NAVOLAR, J. Por um ambiente melhor. *Geração Sustentável*, Curitiba, ano 7, n. 33, p. 16-20, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Report of the Special Rapporteur on adequate housing as a component of the right to an adequate standard of living. *United Nations*, 2005. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/117/55/PDF/G0511755.pdf?OpenElement>. Acesso em: 13 set. 2012.

PRONSATO, S. *Para quem e com quem: ensino de arquitetura e urbanismo*. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Universidade e compromisso social*. Brasília: INEP, 2006.

RONCONI, R. L. N. *Inserção do canteiro experimental nas faculdades de arquitetura e urbanismo*. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, M. *Ensaio sobre a urbanização latino-americana*. São Paulo: Hucitec, 1982.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, M. *O espaço dividido*. São Paulo: EDUSP, 2004.

SEGRE, R. *América Latina fim de milênio*. São Paulo: Studio Nobel, 1991.

UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS (UIA); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Carta para a Formação dos Arquitetos*. Tóquio: UIA. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Proposta pedagógica*. [Foz do Iguaçu: UNILA], [201-a]. Disponível em: www.unila.edu.br. Acesso em: 15 abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Ementa do curso de arquitetura e urbanismo*. [Foz do Iguaçu: UNILA], [201-b]. Disponível em: www.unila.edu.br. Acesso em: 1 mar. 2012.

VENTURI, R.; SCOTT-BROWN, D. *Learning from Las Vegas*. Cambridge: MIT Press, 1972.

VIEIRA-ROCHA, E. Metodologia adotada para a construção do projeto universitário da UNILA. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Huixquilucan, v. II, n. 5, 2011. Disponível em: <http://ries.universia.net>. Acesso em: 05 set. 2012.

WAISMAN, M. *O interior da história*. São Paulo: Perspectiva, 2013.

WHITAKER, J. Perspectivas e desafios para o jovem arquiteto no Brasil: qual o papel da profissão? *Arquitextos*, São Paulo, ano 12, 2011.

CAPÍTULO 2

DESENHO, CANTEIRO E CONFLITOS URBANOS: O CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO INSTITUTO DAS CIDADES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Pedro Fiori Arantes e Wilson Ribeiro dos Santos Jr.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp é parte do Instituto das Cidades (IC), situado no *campus* Zona Leste da capital paulista, em região da metrópole que foi ocupada historicamente pela classe trabalhadora. Este curso reitera a vocação pública e a integração com os demais cursos de formação acadêmica e profissional do IC vinculados às áreas de conhecimento correlatas à Arquitetura e ao Urbanismo que pensam, planejam, projetam, constroem e transformam as cidades e têm como compromisso descrever, compreender e propor soluções para os problemas urbanos, em especial aqueles que afligem as maiorias desfavorecidas.

O curso nasce de uma avaliação das condições de ensino e da prática profissional de arquitetas/os e urbanistas no século XXI, em contextos de fortes desafios colocados pela crise da urbanização capitalista – intensiva, desigual e insustentável –, e pelo colapso de infraestruturas e serviços de um urbanismo em fim de linha (ARANTES, 1998), exigindo a necessária redefinição de políticas e ações em novos rumos, que promovam uma inflexão no modo de pensar, planejar, projetar e construir as cidades, que definam as/os aliadas/os em defesa do que é comum, da qualidade de vida em uma cidade mais justa, integrada e acessível a todas/os.

De forma mais ampla, o percurso formativo do curso pretende investigar crítica e propositivamente o processo histórico, analisar o contexto presente e constituir possibilidades de futuro na relação entre a sociedade e as forças produtivas com a natureza e o território, com o rural e as fontes de energia, água, alimentos e matérias-primas que as sustentam; imaginar e propor soluções para os problemas endógenos da urbanização, como a falta de moradia adequada, de espaços, serviços e equipamentos públicos, de mobilidade urbana, enfim, do “direito à cidade”, sem perder de vista também as causas exógenas. Pretende-se mapear as práticas e potencialidades já existentes nos contextos urbanos, formas de sobrevivência, resistência e inventividade, modos de fazer e usar a cidade por moradoras/es e construtoras/es, em geral desprezadas/os pelo exercício mais elitista da profissão ou que ignora o fazer e usar da cidade real.

A ênfase do curso, coerente com os objetivos de uma universidade pública, está na recuperação da vocação pública da/o arquiteta/o e urbanista como profissional

orientada/o para a defesa da cidade e da arquitetura como bem comum e direito de todas/os, como profissional generalista, com visão global dos processos de urbanização e inteligência sistêmica integradora de áreas, mantendo diálogo permanente com: cidadãs/ãos, usuárias/os e produtoras/es da cidade, suas entidades representativas e movimentos sociais. A escolha de temas de ensino, pesquisa e projeto de arquitetura e urbanismo vai se basear em critérios de relevância, isto é, na definição de problemas que afetam o cotidiano das/os trabalhadoras/es e do conjunto da população. A atuação interdisciplinar e coletiva na resolução de problemas complexos, como os da urbanização, orientará contextos de ensino-aprendizagem em situações reais abordados com indissociabilidade entre teoria e prática, como princípio formador e integrador das atividades, como fundamento da permanente problematização e pesquisa de soluções por profissionais capazes de agir, simultaneamente, de forma crítico-reflexiva, imaginativa e resolutiva; com a proposição de tecnologias sociais e sustentáveis, sejam de possibilidades futuras ou de origem em técnicas e saberes ancestrais; e com a defesa da história dos lugares e da qualidade do ambiente construído como princípios fundamentais na transformação das cidades em espaços democráticos, em que o conflito e a diferença sejam reconhecidos como legítimos para a conquista da justiça urbana e das condições de bem viver para todas/os.

Como parte do Instituto das Cidades, trata-se de um curso integrado (ou não isolado), distinto daqueles tradicionais e autorreferenciados cursos com origem nas politécnicas ou nas belas-artes. A proposta da Unifesp é reconhecer a interação da arquitetura e urbanismo com a produção coletiva da cidade e o conjunto de atores sociais que a conformam e a transformam como elemento determinante do ensino e da prática profissional da/o arquiteta/o e urbanista contemporânea/o. Formar a/o arquiteta/o e urbanista é tarefa diferente de formar “engenheiro-arquiteto” ou “arquiteto-belartista”. Por isso, o curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp mantém estreito diálogo com as outras graduações do Instituto voltadas a pensar, interpretar e intervir nas cidades, das metrópoles aos pequenos municípios – Engenharias Civil, Ambiental, Sanitária e de Mobilidade, Geografia, Administração Pública, Design e Turismo –, nos campos de tecnologia, artes, ciências ambientais, ciências da terra, humanidades e ciências sociais aplicadas e que constituem agora um único espaço de ensino-aprendizagem convergente integrado por temas complexos e emergentes.

DESAFIOS PARA O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

A situação dramática das megacidades, como São Paulo, nas primeiras décadas do século XXI, exige da universidade, dos centros de pesquisa, dos órgãos públicos, da sociedade em geral e dos movimentos sociais que sejam procuradas e testadas alternativas concretas às recorrentes situações de catástrofe, aumento dos padrões de segregação e violência, crise de abastecimento de água, colapso dos aterros sanitários, congestão e travamento da mobilidade urbana, contaminação de solo e ar, problemas

crônicos de saúde pública, condições de trabalho degradantes nos canteiros de obra, contínua autoconstrução das periferias e encortçamento dos centros, separação entre moradia e trabalho, calçadas intransitáveis, praças abandonadas e privatizadas, entre outros temas.

Para tanto, é decisiva a redefinição de metodologias de projeto e planejamento urbano, socialmente referenciadas, baseadas em estudos de caso, problemas e conflitos reais, com metaprojeto integrando projeto de processo construtivo (tecnologia e canteiro) e arquitetura do programa e da cidade. Como também um programa de pesquisa histórica e crítica da produção social da arquitetura e das cidades (que resgata lugares e trabalhadoras/es apagadas/os da história oficial das/os vencedoras/es da urbanização), a formulação de teorias renovadas sobre cidade e sociedade no Brasil, a pesquisa de campo participante para redescoberta da cidade como invenção urbana cercada de paradoxos, desigualdades e conflitos.

O curso parte de uma necessária autocrítica da profissão (ensino, prática e ideologia), em especial da referência que ainda orienta o desejo (de sucesso e ascensão social) das/os estudantes e jovens profissionais em torno da figura mistificada da/o arquiteta/o de renome, profissional liberal que define o “traço” do projeto de forma autoral, vira capa de revista, é premiado e torna-se “celebridade” entre seus pares. Hoje, forma arcaica e elitista da prática profissional, em geral baseada em encomendas de artesanato de luxo – campo de exceção montado sobre condições ocultadas de exploração (nos escritórios e nos canteiros). A literatura em arquitetura segue a hegemonia das monografias acríticas e que reforçam esse sistema de valores e aclamações fora do lugar social da nossa profissão. A falta de produção crítica, de debate franco, de concursos de projetos, de valorização da/o arquiteta/o e urbanista nas carreiras de estado e nas políticas públicas (nem sequer participamos de programas como o Minha Casa Minha Vida) é consequência de uma profissão que deixou de influenciar as decisões políticas, urbanas e simbólicas/identitárias do desenvolvimento brasileiro (como aconteceu nos anos 1930 a 1960). Nossa irrelevância política e social atual é fruto de uma visão elitista, estreita e autoral da nossa profissão – que precisa ser questionada e transformada.

De outro lado, dos anos 1970 para cá, o campo de atuação do arquiteto e urbanista modificou-se e complexificou-se, com a atuação em diversos setores relacionados a políticas públicas, projetos, mercado imobiliário, planejamento e obras, na condição de funcionário público (em carreiras pouco valorizadas e que nem sequer atendem ao piso salarial da categoria), assalariado do setor privado (em geral, em posição subalterna na cadeia de tomada de decisões), terceirizado ou precarizado. As faculdades privadas colaboraram para abastecer o mercado de novas/os profissionais, passando de 30 cursos nos 1970 para mais de 500 na atualidade, segundo dados da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo, com uma formação em geral superficial, acrítica e dissociada de pesquisa e extensão. E, mais recentemente, como espaço alternativo, ampliaram-se os coletivos interdisciplinares, em geral autogestivos, associados ou não a movimentos sociais, que vão atuar diretamente na realidade gerando pautas, em vez de esperar encomendas, reorientando uma reflexão-ação política e tática da profissão.

Associada/o a políticas públicas, dentro ou fora do aparelho de Estado, a/o arquiteta/o e urbanista é profissional estratégica/o e necessária/o em uma série de ações de interesse público e comum, em projetos e obras de equipamentos sociais, infraestruturas e habitação social, no planejamento do desenvolvimento urbano e seus instrumentos legais, das megalópoles aos pequenos municípios, na aprovação e licenciamento de empreendimentos nos órgãos competentes, na preparação de termos de referência para licitações de obras e projetos e na fiscalização subsequente, no manuseio de cadastros multifinalitários e outros dados geoprocessados que embasam taxações, legislações e ações públicas.

O descompasso entre a imagem idealizada da profissão, a inserção no mundo do trabalho real e nas políticas públicas, a maior ou menor relevância para o desenvolvimento do país e de cidades não conformam um impasse pequeno. A resposta a essa questão é multidimensional e exige ações complementares, sobretudo mobilizando as entidades de classe, modificando a legislação de licitação de projetos e obras públicas, fortalecendo as carreiras públicas, assessorias técnicas e coletivos interdisciplinares, penalizando a prática profissional informal e/ou ilegal e, na universidade pública, propondo uma renovação na formação da/o arquiteta/o e urbanista, dentro do que nos permite e fomenta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e as diretrizes do MEC e do CAU para o ensino profissional na área. É possível e necessária a renovação na forma como a profissão se vê e se situa no mercado de trabalho, no setor público, na assessoria técnica aos movimentos e comunidades e na participação na tomada de decisão em políticas estratégicas para o país. A formação da/o arquiteta/o e urbanista dentro de um Instituto das Cidades será, nesse aspecto, um ponto de apoio atuante para a reconquista e redefinição da importância social, política e cultural da profissão.

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp faz a defesa da retomada da vocação pública e social da profissão, da ação coletiva, interdisciplinar, baseada na resolução de problemas com inteligência projetual, em defesa do direito à arquitetura, à cidade e à cidadania. A proposta da Unifesp é superar a simples integração com campos de conhecimento das artes ou tecnologias (ou a eterna dicotomia arte e técnica na qual historicamente a arquitetura se debateu em busca de uma síntese), e reconhecer a dimensão interdisciplinar precípua da arquitetura e urbanismo e a multiescalaridade que caracteriza a natureza e os contextos de intervenção profissional, como elemento determinante do ensino e prática profissional da/o arquiteta/o e urbanista contemporâneo.

Formar a/o arquiteta/o e urbanista é diferente de formar a/o engenheira/o arquiteta/o ou a/o arquiteta/o das belas artes. É preciso favorecer um ensino-aprendizagem voltado aos desafios metodológicos e procedimentais que caracterizam a atuação do arquiteto e urbanista, profissional em que a solução de arquitetura é indissociável da reflexão e ação urbana – de modo a garantir uma formação de fato integrada entre pensar e projetar o edifício e a cidade. Por isso, este é um curso de Arquitetura e Urbanismo em diálogo com outras formações voltadas a conhecer, interpretar e intervir nas cidades (Engenharias Civil, Ambiental, Sanitária e de Mobilidade, Geografia, Administração Pública, Design e Turismo), epistemologicamente associadas a suas

áreas de origem em tecnologia, artes, ciências ambientais, ciências da terra, humanidades e ciências sociais aplicadas e que constituem agora um único espaço de ensino-aprendizagem integrado por um grande tema, a urbanização. Ou seja, o curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp nasce em diálogo com outras formações e voltado para a compreensão e atuação num problema multidimensional e que demanda conhecimento convergente.

ZONA LESTE DE SÃO PAULO: UM LUGAR NA NOVA GEOGRAFIA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA

O curso de Arquitetura e Urbanismo e o Instituto das Cidades só são possíveis graças à política de expansão das universidades federais brasileiras, iniciada em 2007 – com as dificuldades e impasses conhecidos, sobretudo nas condições de instalação física e custeio dos novos *campi* –, com o mérito inegável de permitir, em meio à forte expansão do ensino superior privado e sua lógica mercantil, que espaços de ensino-aprendizagem plurais, críticos, gratuitos e referenciados em temas socialmente relevantes continuem existindo e se fortalecendo. Mais que isso, a expansão recente das universidades federais permitiu uma nova geografia do conhecimento e da rede universitária no Brasil, incentivando a interiorização e, no caso das grandes metrópoles, novos *campi* em municípios conturbados e periferias, desconcentrando o saber dos lugares de poder e riqueza nas capitais estaduais.

A presença do Curso de Arquitetura e Urbanismo e do Instituto das Cidades na Zona Leste da cidade de São Paulo não é uma questão casual. Trata-se do resultado de uma confluência entre a luta histórica dos movimentos sociais da região por educação (da creche à pós-graduação) – região que é espaço tradicional da classe trabalhadora na metrópole e hoje com 4 milhões de habitantes (mas apenas 2% de vagas no ensino superior público) – e da iniciativa da Unifesp de instalar seus novos *campi* em regiões periféricas e vulneráveis da macrometrópole – de forma dialogada com os movimentos sociais e especialistas nacionais e internacionais, contextualizada e socialmente referenciada. Em especial, no caso da Zona Leste, a aliança com os movimentos locais foi decisiva para a iniciativa e será para a história desse *campus* e do seu primeiro instituto – cabendo destaque tanto a luta por educação quanto as demais demandas urbanas na Zona Leste, como a dos movimentos de luta por moradia, com seus grupos de origem, ocupações, mutirões etc.

A localização do *campus* na região paulistana do Carmo/Itaquera é também estratégica por se tratar de uma área pouco adensada da Zona Leste e ser simultaneamente complexa, marcada por bairros autoconstruídos, conjuntos habitacionais, chácaras de agricultura urbana, fábricas, áreas de proteção ambiental, grandes infraestruturas de transportes e drenagem urbana, cultura, comércio e lazer, combinando situações que serão estimulantes do ponto de vista do ensino, pesquisa e extensão e inovação em políticas públicas em diálogo com movimentos sociais – bem como a possibilidade de influenciar o planejamento da ocupação e transformação do seu entorno. O *campus*

fará parte de um processo regional de desenvolvimento urbano metropolitano e sua implantação é um grande desafio e vetor para materializar as dimensões políticas do seu projeto pedagógico em diálogo com outros atores da região. Nesse sentido, pretende também ser não apenas um *campus* na Zona Leste, mas da Zona Leste, entendida como região da cidade identificada com a tradição de luta e organização dos movimentos sociais.

A participação da sociedade no *campus* Zona Leste é prevista com diversos canais de diálogo, organizados por meio de conselhos específicos paritários, universidade-sociedade, com os seguintes temas: Conselho Estratégico de Diálogo Universidade-Sociedade-Sector Público; Conselho de Rede de Escolas em Cooperação com o *Campus* Zona Leste; Conselho de Atividades Culturais e de Memória do *Campus* Zona Leste; Conselho de Atividades Esportivas e de Lazer do *Campus* Zona Leste; Conselho de Atividades Econômicas e Desenvolvimento Urbano e Regional.

O *campus* Zona Leste também está sendo planejado como um espaço experimental de produção e gestão de cidades em que o próprio *campus* é objeto de pesquisa e intervenção. Com diversas formações em planejamento, projeto e construção de cidades, esse *campus* deverá manter um caráter de exemplaridade em si mesmo, com pesquisas experimentais permanentes explorando tecnologias construtivas e formas espaciais inovadoras; pensar sua relação com o contexto urbano e com a paisagem, incluindo a área de preservação e nascentes que abriga; realizar uma política de gestão ambiental e de resíduos, monitoramento constante de emissões, reuso de água e eficiência energética, com objetivo de redução da pegada ambiental; combinar e alternar momentos de estudo com os de “trabalho” (dentro das oficinas da antiga fábrica, mantida como espaço de produção); promover ações-piloto de intervenção, manutenção e recuperação em edificações, móveis e equipamentos do *campus*; realizar plenárias e grupos de trabalho de avaliação, mapeamento, planejamento e administração do *campus*, como exercício de gestão de uma pequena cidade – tudo isso com o objetivo de se tornar um *campus* sustentável, construtivamente inovador, acolhedor e democrático.

O *campus* Zona Leste ainda permite que várias camadas históricas do seu lugar, de uso e ocupação da sua gleba permaneçam de algum modo ativas, física e pedagogicamente. São elas: a Área de Preservação Permanente – APP de cerca de 25 mil m², com mata nativa e duas nascentes e córregos afluentes do Rio Jacu; o primeiro uso antrópico da gleba como chácara de família de imigrantes japoneses, produtora de hortifrúti e integrante do cinturão verde leste de São Paulo; sua conversão em área industrial no final dos anos 1970 com a instalação da Metalúrgica Gazarra, uma das principais fábricas da Zona Leste e importante lugar de memória operária; e, por fim, sua transformação em *campus* universitário, de tal forma que a minicidade dialoga com esses patrimônios materiais e imateriais, ambientais e construídos, de modo que tempos e naturezas distintas se inter-relacionam, dialogam e são espaços pedagógicos para compreensão de uma minicidade que se faz com consciência do seu sentido histórico, seus patrimônios e memórias.

FIO DA MEADA DO ENSINO CRÍTICO DE ARQUITETURA E URBANISMO

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp pretende ser sucessor de uma história de iniciativas (muitas delas interrompidas) de formulação de um ensino superior crítico e progressista da Arquitetura e do Urbanismo, que data, pelo menos, dos anos 1960, momento em que um projeto de formação nacional parecia plausível, mesmo com os paradoxos da construção de Brasília. O contexto de Reformas de Base e da Reforma Universitária permitia o projeto inovador da UnB; no Rio Grande do Sul, com a reforma curricular da FAU UFRGS no início dos anos 1960; e aqui em São Paulo com a reforma do curso da FAU USP em 1962, incluindo Desenho Industrial, Comunicação Visual e novas cadeiras na área de História, Tecnologia e Projeto, dando origem ao projeto do novo edifício construído na cidade universitária – uma faculdade que se preparava para ajudar a pensar e projetar um novo país, das grandes cidades à moradia e objetos que a povoam; todos projetos com clara influência do modelo alemão de Humboldt, da Bauhaus e Ulm.

Com o golpe de 1964, o projeto progressista de ensino de arquitetura, interrompido na UnB e renovado nas FAUs USP e UFRGS, começava a entrar em contradição com seus pressupostos, pois a aposta no desenvolvimento nacional, anti-imperialista, em aliança com a burguesia nacional, tinha caído por terra. Este contexto motivou uma divisão política no novo Fórum de Ensino na FAU USP, em 1968, com a presença de um grupo minoritário, mas cada vez mais ouvido, que defendia a crítica ao papel do arquiteto na modernização conservadora e ao desenho como instrumento de dominação – ruptura capitaneada por dissidentes do PCB, alguns já envolvidos na luta armada.

Deste simbólico “racha” e seus realinhamentos, surgiram iniciativas experimentais e insurgentes dentro e fora da FAU USP. A primeira, derivada diretamente dos debates de 1968, foi a da FAU Santos, fechada pelo golpe militar em 1971 (com parte dos professores presa), pioneira em atuar com os estudantes em favelas da região como situações-problema e temas de projeto e pesquisa social (dela nasce uma vertente inovadora da sociologia urbana brasileira no estudo da autoconstrução e suas consequências sociais e econômicas). A segunda, também interrompida, foi a experiência da FAU São José dos Campos, entre 1972-74, com a proposta de ateliês integrados e unidades interdepartamentais com temas de projeto contextualizados aos problemas de desenvolvimento do Vale do Paraíba – foi encerrada por intervenção superior militar. No fim dos anos 1970, dentro da FAU USP, professores e estudantes começaram a projetar nas periferias “ocultas” da Zona Sul de São Paulo, em disciplina do Ateliê Integrado de Projeto, Planejamento e Desenho Industrial – espaço minoritário, mas significativo na FAU, que formou muitos dos que passaram a atuar em políticas urbanas e habitacionais em gestões democráticas após o fim da ditadura militar. Alguns anos depois, no início dos anos 1980, outra iniciativa de mesma filiação foi o Laboratório de Habitação da Faculdade de Arquitetura da Escola de Belas

Artes, com um renovado grupo de professoras/es, com ações de ensino, pesquisa e extensão em favelas, construindo novos territórios de ensino e prática profissional – num contexto de emergências de movimentos populares e políticos, onde se destacou a formação do Partido dos Trabalhadores, que aglutinou, na época, várias vertentes e grupos de arquitetas/os e urbanistas que buscavam novos horizontes sociais para a produção da arquitetura e urbanismo, aproximando-a das demandas populares especialmente por habitação digna. A experiência durou três anos e foi encerrada após greve e demissão em massa dos professores pela direção da escola. Em nova diáspora, uma parte dos professores foi para São Carlos formar o Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Escola de Engenharia da USP – com um projeto inovador de pesquisa em História da Arquitetura Moderna e diálogo crítico com as tecnologias e cursos de Engenharia –; e para Campinas, tanto para a PUC de Campinas quanto para o NUDECRI da Unicamp. As atividades de extensão do Laboratório do L’Habitat, vinculado à FAU PUC-Campinas, neste período, voltadas para a assessoria técnica aos movimentos populares de moradia de Campinas e região, contribuíram fortemente para o surgimento e consolidação dos núcleos, grupos e cooperativas de assessoria aos movimentos populares que tiveram uma atuação destacada na área de habitação popular na primeira gestão do PT na Prefeitura de São Paulo. O NUDECRI da Unicamp foi responsável por inovações tecnológicas a partir de elementos de construção econômica popular e projetou as moradias estudantis da própria universidade, entre outros projetos habitacionais. Seria o embrião do curso de Arquitetura e Urbanismo da Unicamp, mas foi atacado e fechado, tendo os engenheiros civis, com viés mais conservador, assumido o curso de Arquitetura dessa universidade como parte da Faculdade de Engenharia. Mais recentemente, no início dos anos 2000, outra faculdade com perspectiva progressista no Vale do Paraíba, a UNITAU, com ensino associado à pesquisa e ação direta com movimentos sociais e questões habitacionais, sofreu uma demissão em massa. Vários dos professores demitidos eram também assessores técnicos de movimentos populares. Na FAU USP, a partir de 1993, foi promovida a iniciativa mais ambiciosa de canteiro experimental nas escolas paulistas, mas sempre mantida à margem dos eixos estruturantes do projeto pedagógico da escola. Mesmo assim, o Canteiro Antonio Domingos Bataglia da FAU USP tem inspirado outros canteiros experimentais em faculdades de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.

Essas são algumas referências da história brasileira e, em especial, paulista na tentativa de construção de um ensino de arquitetura e urbanismo com perspectiva crítica, contextualizada, em diálogo com movimentos sociais e com ênfase nos problemas urbanos. De 1968 aos anos 1990, quase todas elas foram derrotadas, fechadas ou, entre as que resistiram, mantiveram espaços circunscritos de atuação. A elas nos referimos pois, delas, o curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp também se considera herdeiro e interlocutor.

Dos anos 1990 para cá, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino de Arquitetura e Urbanismo, de 1994, atualizadas em 2010, bem como a Lei de Diretrizes de Base da Educação, de 1996, abriram novas perspectivas do ponto de vista da legislação e regularização do ensino. De um lado, as Diretrizes Curriculares possibilitaram uma certa homogeneização programática da formação, com ênfase no projeto

de Arquitetura, de Urbanismo e de Paisagismo, com a readequação dos cursos mais antigos e a formulação dos novos cursos. Embora não seja possível aferir plenamente o cumprimento da revisão obrigatória dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos existentes para atendimento das DCNs, o que se verificou é que, no caso da criação de novos cursos que se submeteram à avaliação regulatória externa, observa-se o cumprimento, de maneira geral, das DCNs por parte destes. Assim, abriram-se novas possibilidades que têm sido exploradas, substituindo o currículo mínimo por diretrizes curriculares, reduzindo os conteúdos obrigatórios, estimulando organizações curriculares mais flexíveis, interdisciplinares, processuais e voltadas para uma “cidadania em construção”. No caso da Arquitetura e Urbanismo, a LDB e as DCN a redefinem como campo de conhecimento de “ciências sociais aplicadas”, reconhecendo sua distinção em relação às belas-artes e à engenharia. O curso de Arquitetura e Urbanismo do Instituto das Cidades da Unifesp pretende tomar partido nessa abertura legal que tanto as DCN quanto a LDB permitem e estimulam.

O ciclo mais atual de expansão, em especial no setor público, deu-se com o programa de Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), de 2007 para cá. O curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp está sendo formulado num momento em que se desenvolve uma nova onda de reestruturação de cursos tradicionais como a UFPE, UFRJ, UFRGS e surgem projetos mais inovadores como a UNILA, UFFS e outros, no âmbito do REUNI.

Cabe ressaltar que a retomada da busca de novos paradigmas para um ensino de arquitetura e urbanismo inovador e comprometido socialmente, que é crescente no país no âmbito de algumas das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias e privadas, reflete um movimento mais amplo que acontece em outros países do continente, onde se amplia o número de cursos de Arquitetura e Urbanismo. Pode-se observar, como no caso do curso de Arquitetura da Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), localizado na periferia de Buenos Aires, e na reestruturação de alguns cursos tradicionais, a retomada de propostas pedagógicas voltadas para o atendimento das demandas sociais que tiveram grande repercussão no continente, como as ideias debatidas nos anos 1960-1970 na FAU UnC (Córdoba, Argentina), especialmente em torno do “Taller Total de Arquitectura”, base das experiências de Ateliê Integrado, Ateliê Vertical, suprimidas pelas ditaduras que se instalaram na América do Sul, e que hoje comparecem em vários projetos pedagógicos. Importante registrar neste processo a reestruturação de cursos de referência para o ensino de arquitetura e urbanismo no continente, como no caso da Universidad de la República del Uruguay (UDELAR), da PUCC-Chile, da Universidad Nacional del Chile, e a emergência da atuação dos cursos de arquitetura colombianos, notadamente da Universidad de los Andes e da Universidad Nacional de Colombia, sedes Bogotá e Medellín, no campo do urbanismo social, e das políticas públicas voltadas para a requalificação urbana de áreas de vulnerabilidade social.

É nesse contexto que o curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp surge, procurando reconhecer as iniciativas ousadas do passado e as oportunidades do presente para definir um projeto político pedagógico associado a outras graduações em cidades, que tome posição a respeito das questões emergentes e urgentes para o

povo brasileiro e se dedique à resolução dos problemas e conflitos em nossas cidades e seus canteiros, como manifesta em seus objetivos e princípios e concretiza em seu currículo.

PRINCÍPIOS DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIFESP

Compreendendo o projeto, de forma ampla, como principal instrumento de reflexão e ação do arquiteto e urbanista, os tópicos apresentados a seguir propõem princípios que norteiam o modo do curso de abordar, ensinar e problematizar a práxis projetual:

- **Projeto como concepção de processo** e não apenas representação/antecipação do produto, reconhecendo em cada tomada de decisão e em cada traço sua dimensão produtiva e construtiva, ética, social, tecnológica e ambiental, com responsabilidade sobre as condições de trabalho, saber, saúde e segurança de todos os produtores da arquitetura e da cidade;
- **Projeto como arquitetura do programa**, dialogando com os usuários, estudando e compreendendo suas necessidades sensíveis, fisiológicas, funcionais e espirituais, propondo as melhores soluções espaciais e construtivas, flexíveis, sustentáveis e adaptáveis ao longo do tempo, fáceis de usar e de manter;
- **Projeto como reconhecimento de contextos e escalas**, reconhecendo as conexões sistêmicas entre o local e o global, o rural e o urbano, as redes e seus nós, as dimensões regionais, nacionais e transnacionais, avaliando seus diferentes contextos socioambientais, escalas e desafios, das megalópoles conurbadas aos pequenos municípios e assentamentos isolados;
- **Projeto como uso consciente dos recursos**, a importância da escolha informada, num contexto de escassez, devastação ambiental e aquecimento global, dos sistemas de infraestrutura urbana, dos sistemas construtivos e materiais, dos sistemas de água, energia e saneamento, na relação com a paisagem e com modos de vida sustentáveis, que questionam o modelo de desenvolvimento e os estilos de vida com alto consumo energético, baseado em ostentação, diferenciação, obsolescência e enorme produção de lixo;
- **Projeto como acolhimento da diversidade**, reconhecendo que não existe um “homem universal”, observando a condição humana, sua diversidade corporal, etária, étnica, econômica, cultural e de gênero, procurando soluções que atendam a todos de forma inclusiva, democrática e não discriminatória;
- **Projeto como reconhecimento de múltiplos saberes**, dos múltiplos sujeitos que constroem e transformam seus lugares, quase sempre sem a presença e necessidade do arquiteto e urbanista, reconhecendo seus saberes, técnicas e inteligência projetual e construtiva, em especial em situações de informalidade, escassez e falta de recursos;
- **Projeto como agenciamento de forças**, como ação política transformadora do real a partir da cartografia das experiências imanentes do cotidiano das cidades

e da vida coletiva, dando visibilidade aos modos de vida e de uso da cidade que amplificam a autonomia cidadã e a produção do espaço como relação social horizontal;

- **Projeto como produção coletiva e colaborativa**, na qual a/o arquiteta/o e urbanista não é o gênio-criador e sim parte de um conjunto de idealizadoras/es, projetistas, formuladoras/es de políticas, construtoras/es e cidadãos/ãos, procurando dialogar e coprojetar, tomar decisões compartilhadas, fundamentadas e consequentes;
- **Projeto como construção do “comum”**, para além do lote e do edifício isolado, procurando soluções que favoreçam o direito à cidade, aos espaços públicos e coletivos, aos lugares de encontro e troca, às formas de propriedade social, valorizando a dimensão pública da cidade, em direção a uma cidade mais justa e solidária;
- **Projeto como antiespetáculo**, como pensamento crítico e construção social, contrário à sua apropriação e produção como imagem publicitária, fictícia, em geral a serviço de processos de mercantilização e gentrificação do espaço, de arquiteturas da exceção, feitas para cidades à venda no mercado de grandes eventos e *city marketing*;
- **Projeto como experimentação de práticas libertárias**, como pensamento e produção de espaços de desalienação e de confraternização, através de estímulos aos múltiplos sentidos da vida e ao lúdico, entendendo a arquitetura e a cidade também como lugar do encontro, da festa, da expressão dos corpos, como exercício experimental da liberdade;
- **Projeto como experiência estética**, compreendendo a arquitetura e a cidade segundo princípios artísticos e não apenas funcionais, enquanto laboratório de fruição e formação do gosto, respeitando as diferentes culturas, suas linguagens e formas, diversidade e ausência de cânones na experiência sensível da relação cotidiana entre sujeitos, objetos e territórios;
- **Projeto como história**, reconhecendo em todo ato de projetar uma responsabilidade com o seu tempo e com os tempos passados, procurando compreender a história e as memórias da cidade e das/os cidadãs/ãos, e colaborar para fortalecer o sentido histórico dos lugares em suas múltiplas dimensões espaciais, sociais e culturais;
- **Projeto como estratégia**, avaliando as correspondências entre o interesse público e ação biopolítica do Estado e as transformações de territórios, combatendo as irracionalidades sistêmicas e a predação mercantil, favorecendo a equidade, a diversidade e a sustentabilidade das cidades;
- **Projeto como tática**, construindo resistências e apresentando novos modos de produzir e usar o espaço colaborativamente, de baixo para cima, enquanto arquitetos-urbanistas que sejam também ativistas das lutas urbanas biopotentes, agenciando processos nos quais a participação não existe separada da decisão;
- **Projeto como visão de futuro**, estimulando a imaginação coletiva e os “espaços de esperança”, através da observação crítica do presente com desdobramentos propositivos, como forma e programa de transformação do *status quo*, como ação histórica e a partir de sua imanência;

- **Projeto como metaprojeto**, como ação autorreflexiva sobre a prática projetual, projeto como pesquisa, projeto do projeto, investigando seus pressupostos urbanos, programáticos e construtivos;
- **Para além do projeto**, reconhecendo-o como discurso e ideologia, codificação e prescrição, instrumento de dominação e heteronomia, mas também como autonomia e emancipação, documento de ação cooperativa e solidária, por isso com limites e potências, sejam elas reprodutoras ou transformadoras da ordem, ou, ainda, reconhecendo a importância de não projetar, quando o caso.

DISTINÇÃO EM RELAÇÃO AO MODELO CENTRADO EM ATELIÊS DE PROJETO E DEPARTAMENTOS

A maioria das escolas de Arquitetura e Urbanismo tem um modelo pedagógico estruturado em torno dos ateliês de projeto, calcados na relação mestre-discípulo, naturalizando a visão liberal da profissão, a ideologia do talento e do autor demiurgo. Trata-se da base ideológica para a reprodução de um certo *habitus* para um campo profissional que se quer restrito a um círculo de privilegiados (STEVENS, 2003) – mas, na prática, uma porcentagem ínfima vai trabalhar nestas condições excepcionais (ou de exceção). A esse eixo central dos ateliês de projeto, são associadas, de forma mais ou menos articulada, um conjunto de introduções teóricas e abstratas ao conhecimento da história e das tecnologias, em geral fragmentado em diversas disciplinas.

O percurso do estudante, muitas vezes, é labiríntico e cabe a ele, se possível, encontrar nexos entre os momentos de formação prática e empírica dos ateliês e os momentos de formação teórica em sala de aula – com poucas atividades em laboratórios aplicados e, muitas vezes, ausência de oficinas e canteiros experimentais. A desconexão decorrente de projetos pedagógicos fragmentados, prolixos e presos “atrás de grades curriculares” (SANTOS, 2002) tem por resultado que grande parte do aprendizado é pouco incorporado e reconhecido pelos estudantes na vida profissional posterior.

Se o que é apreendido centralmente é a sucessão de tarefas de projeto (por vezes aleatórias) em ateliês, as escolas de arquitetura e urbanismo, em sua maioria, ainda ensinam sobretudo representação de soluções parciais, com ênfase no resultado visual do produto (e nas imagens renderizadas que o espetacularizam) mais do que no processo multidimensional e sistemático de projetar em contextos reais. Projeto é assim entendido, muitas vezes, como forma descarnada, autonomizada e autorreferente, sem mediação das relações complexas da cidade, das políticas públicas, dos conflitos sociais, das questões ambientais, do trabalho em canteiro etc. Desse modo, a hipótese de que o ateliê de projeto propiciaria um modelo para outras áreas de conhecimento por sua “reflexão na ação” – Schön (2000) define como “pensar o que faz, enquanto o faz” – é apenas parcialmente correta, pois a reflexão não chega de forma sistemática e integrada ao ateliê e, de outro lado, a ação que ali se realiza é parcial, limitada ao ato de desenhar, e carregada de ideologia. Como chegou a afirmar Lucio Costa: “A

arquitetura brasileira se fez apesar das escolas de arquitetura” (SCHÖN apud SANTOS 2002, p. 39).

O curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp propõe um convite para que o ensino de projeto seja conduzido de uma nova maneira. Aberto, portanto, à experimentação e à sistematização crítica. Os ateliês continuam sendo espaços importantes de ensino, mas redefinidos em seus princípios e objetivos e denominados agora de Escritórios Temáticos de Projetos, Políticas Públicas e Resolução de Problemas. Estão associados a laboratórios de fundamentos em ciências aplicadas, linguagem e teoria e, de outro lado, a oficinas práticas, não apenas para execução de modelos, mas para desenvolvimento de saberes de ofício e hipóteses experimentais em canteiro de obras pedagógico. Desse modo, a integração entre teoria e prática faz parte do fluxo contínuo de aprendizado, não segregado em momentos estanques. O Escritório é também um espaço interdisciplinar, para onde ocorrem não apenas as/os “mestras/es arquitetas/os”, mas diversas/os outras/os profissionais associadas/os à compreensão dos problemas e soluções ali investigados. Além disso, os escritórios pedagógicos não são estritamente ateliês de desenho, mas de “Projetos, Políticas Públicas e Resolução de Problemas”. Ou seja, a ênfase não é apenas na solução de desenho, mas em sua inter-relação com a compreensão do problema, a convergência com outras formações e seu possível equacionamento por meio de políticas públicas – das quais o projeto é parte, mas não um fim em si.

Por sua vez, a/o estudante não é treinada/o de forma subalterna na relação de reverência ou subordinação do tipo mestre-discípulo ou, mais recentemente, à/o professora/or cliente-demandante de projetos. O Instituto das Cidades e o curso de Arquitetura e Urbanismo têm como objetivo estimular a autonomia, o protagonismo e pensamento crítico da/o estudante, assim como a capacidade de definir sua trajetória ao longo do curso, elegendo áreas de interesse, com consciência do percurso formativo, na escolha de atividades acadêmicas (ensino, pesquisa e extensão), atividades complementares, estágio, intercâmbio e representação discente, tornando-se sujeito ativo na sua formação, desde o primeiro semestre até o trabalho de conclusão de curso.

Outra distinção relevante é em relação ao sistema de tradicional departamentação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Além da reinvenção do modelo de ateliês de projeto em uma estrutura mais complexa e articulada de espaços pedagógicos de ensino, que denominamos ELO (Escritórios-Laboratórios-Oficinas), o curso de Arquitetura e Urbanismo da Unifesp não é subdividido em três departamentos ou grupos de disciplinas, em que as áreas de projeto, tecnologia e história são separadas entre si – modelo que se reproduziu em vários lugares do país a partir da reforma curricular da FAU USP, em 1962.

Isso, por três motivos: 1) porque o curso está inserido no Projeto Político Pedagógico do Instituto das Cidades, com outras graduações, em torno do tema complexo e convergente da urbanização e, por isso, não se considera um curso autossuficiente para descrever, pensar, projetar e transformar as cidades, mas em constante diálogo e cooperação com outras profissões e áreas do saber – posição que redesenha a concepção de ensino-aprendizagem, pesquisa e extensão; 2) porque o curso de Arquitetura

e Urbanismo e o Instituto das Cidades, em seus princípios político-pedagógicos, não separam teoria e prática, meios e fins, história e projeto, tecnologia e programa, cidade e edifício, canteiro e desenho, mas os compreendem de forma indissociada e orientada à problematização e resolução de situações em contextos reais e socialmente relevantes – propondo uma práxis curricular baseada em temas geradores por semestre que organizam a trajetória do processo formativo e as sínteses progressivas na construção da autonomia intelectual e criativa dos estudantes; 3) porque o Instituto das Cidades não adota a departamentalização e propõe uma mudança radical na organização acadêmica tradicional baseada em departamentos por áreas de conhecimento ou grupo de disciplinas e órgãos de apoio estanques, que se constituíram ao longo do tempo em barreiras às iniciativas interdisciplinares e à renovação dos paradigmas de ensino.

NARRATIVA, SÍNTESE PROGRESSIVA E NÚCLEOS TEMÁTICOS

O curso contém uma linha mestra e várias narrativas complementares, reconhecidas e trilhadas pelos estudantes. A construção de um enredo do aprendizado, a partir de uma narrativa que parte da experiência vivida (mais imediata), faz genealogia e contextualização dos problemas (tempo, lugar e teoria) e estudos de futuro/resolução por meio de ação projetual imaginativa (como práxis). O objetivo é evitar o currículo fragmentado, labiríntico, em que o estudante cumpre tarefas (quando muito) e não constrói autoconsciência e autonomia em seu processo formativo.

A narrativa de cada estudante sobre o processo de aprendizado é condensada progressivamente em um documento denominado no Instituto das Cidades de “Memorial”. Este memorial é analisado por tutores e em discussões coletivas ao longo de todo o curso e apresentado, em sua forma final, sintética, junto com o Trabalho de Conclusão de Curso.

A narrativa é multidimensional, do curso, da/o estudante e também dos próprios Núcleos Temáticos. Cada tema relevante de ensino-aprendizagem tem um movimento, que constitui uma narrativa. Parte do real (situação), seu reconhecimento (problematização) em direção ao projeto (resolução ou aprofundamento do conflito). A reflexão-ação processual é uma metanarrativa, consciente do seu trajeto, meios e fins.

Os cursos têm diversos momentos de convergência. Destacam-se, do ponto de vista da narrativa e síntese progressiva, uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão:

- O primeiro semestre de todos os cursos é baseado no tema “Cidades Vivas, Cidades Imaginadas”, em que a pergunta é comum a todos os cursos, mas as lentes com as quais a cidade é observada e as formas para analisar, explicar e interpretar como se apresenta e imaginar transformações possíveis são próprias a cada formação acadêmica e profissional. Ao longo do semestre, debates e exposições intercursos permitirão que cada um comece a formar sua própria identidade e reconhecer no outro diferenças e complementaridade, estimulando a vontade de diálogo.

Como arquitetas/os-urbanistas, administradoras/es públicas/os, engenheiras/os e geógrafas/os compreendem e retratam as cidades? Por que o fazem de diferentes formas? Como imaginam o futuro delas? O que cada um pode propor para melhorar as cidades? Quais as linguagens e formas de representação e comunicação utilizadas por cada área profissional?

- Ao longo da formação, são diversos os “pontos de encontro” entre cursos e estudantes, entre eles as UCs obrigatórias do Instituto (para dois ou mais cursos) e as UCs eletivas do Instituto; as atividades de pesquisa na graduação; extensão; atividades complementares; viagens de estudo; TCC em projetos comuns etc. Esses momentos permitem narrativas individuais, coletivas e de grupos de interesse entre as/os estudantes, compondo novas formas de percorrer o curso e construindo autonomia progressiva.
- Ao final, no penúltimo semestre de todos os cursos, ocorre o Escritório Integrado (EI) em projetos e políticas públicas com tema eleito pelos estudantes e com possíveis parcerias com movimentos sociais, organizações públicas ou privadas com fins públicos. Trata-se de um momento especial da formação, em que estudantes e professores de todos os cursos trabalham em conjunto, baseados no espaço dos escritórios, mas podendo utilizar os demais espaços pedagógicos do ELO e outros de interesse, para desenvolver análise e propostas para uma situação-desafiadora da conjuntura que foi eleita pelos estudantes no início do semestre. A própria metodologia e seu processo para dar conta do desafio são temas pedagógicos nesse momento, mobilizando também ações de pesquisa e extensão. O Escritório Integrado é, assim, uma importante oportunidade para avaliar a capacidade do Instituto das Cidades em formar profissionais preparados para o trabalho cooperativo, em equipe, reconhecendo a complementaridade entre profissões, a relevância na escolha de temas, seu impacto social e para o futuro das cidades e sociedades.

O percurso formativo, do primeiro ao último semestre, propõe igualmente autonomia e síntese progressivas. Pressupõe que a consolidação dos conhecimentos abordados nos processos de ensino-aprendizagem vivenciados ao longo do curso se dê através de sínteses progressivas realizadas pelo estudante em seu percurso formativo, e integração/interlocução continuada com os demais cursos.

A síntese progressiva e a construção da autonomia e discernimento ocorrem ao longo de uma unidade curricular e bloco temático, por meio de:

- cadernos de Vivências de Campo (ver, ouvir e registrar);
- trânsito por escalas (local, regional e global);
- trânsito por temporalidades (regressão-progressão no tempo histórico);
- diálogos entre saberes (intercursos e com saberes “não acadêmicos”);
- trabalhos e atividades individuais e coletivas (identidade e cooperação);
- exercícios de resposta rápida em aula (método e intuição fundamentada);
- estudos e projetos lentos, de acúmulo em reflexão-ação sistemática (profundidade).

Durante o curso, o movimento de síntese ocorre com os seguintes vetores:

- vetor de complexidade dos temas/problemas;
- vetor de técnicas de representação (saber narrar/comunicar/convencer/conquistar);
- vetor de autonomia e escolhas dos estudantes.

Os núcleos temáticos permitem a articulação entre blocos de unidades curriculares e as múltiplas formas de apreensão de conhecimento no curso em torno de temas-geradores temporais (semestrais ou bimestrais) e problemas de pesquisa e projeto, visando dar melhor organicidade e integração dos conteúdos correlatos e expressando as vertentes principais do Projeto Político Pedagógico do Instituto das Cidades e do curso de Arquitetura e Urbanismo.

A escolha do tema, de forte potencial pedagógico e relevância, é estratégica para a definição do perfil do curso. Uma escolha nega outra, afirma uma tomada de posição político-pedagógica. Cada núcleo temático tem ementa própria definida por curso, organiza as Unidades Curriculares (UCs) envolvidas e as atividades do semestre (ou bimestre), resultando em processos pedagógicos irradiadores e integrados entre teoria e prática e avaliação conjunta dos processos de ensino-aprendizado, com escolhas comuns de casos, problemas e recortes territoriais.

O núcleo temático permite minimizar a fragmentação curricular ao favorecer a interdisciplinaridade, a articulação contínua entre teoria e prática, a convergência interna ao curso e o diálogo com outros cursos:

- Temas podem ser compartilhados por dois ou mais cursos, em semestres diferentes, integrando formações distintas e estudantes em momentos diferentes de seus cursos, favorecendo trocas entre eles.
- Professoras/es que estão integradas/os ao tema podem receber as/os estudantes em laboratórios, escritórios e oficinas com mais flexibilidade (exemplo: o início se dá com mais ensaios em laboratórios, passa por atividades de projeto em escritórios pedagógicos e termina com modelos e protótipos em oficina e canteiro).
- Professoras/es integradas/os ao tema, com formações diferentes e origem de cursos distintos, favorecem um aprendizado integrado em que o estudante aprende visões diferentes de problematizar e projetar.

O PERCURSO FORMATIVO

O curso é composto por uma sucessão de núcleos temáticos semestrais que organizam e articulam as unidades curriculares, de modo a estruturar uma matriz narrativa de ensino-aprendizagem que propicie aos estudantes, através de sínteses progressivas, uma formação completa, crítica e propositiva, levando-os à autonomia intelectual e à consciência da função social e vocação pública do arquiteto urbanista.

O 1º semestre do curso de Arquitetura e Urbanismo, como dos demais cursos, tem como tema **Cidades vividas e imaginadas**. Como semestre inicial, de ingresso da/o

estudante à vida universitária, terá vários objetivos complementares: a sensibilização para a vida universitária e para os princípios político-pedagógicos que orientam o Instituto das Cidades; o reconhecimento da experiência vivida de cada estudante nos seus locais de origem como ponto de partida para a definição de temas e situações que favoreçam a desnaturalização de processos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais presentes na vida cotidiana, saindo do senso comum e construindo discernimento e pontos de vista críticos, hipóteses e métodos para a investigação urbana; a apresentação da forma de ler e desenhar o espaço e a paisagem urbana, bem como sua materialidade própria à prática do arquiteto-urbanista; o desenvolvimento inicial e progressivo de repertório, habilidade e criatividade com as linguagens escritas e visuais, suas técnicas de descrição e representação; e, por fim, o estímulo à imaginação de novas cidades ou pós-cidades e territórios, novas sociedades e as formas de ocupação física dos territórios, transitando da problematização inicial para a etapa propositiva de procurar soluções e projetar alternativas. Neste semestre, as/os alunas/os iniciam a elaboração dos respectivos memoriais, que se constituem como instrumentos para a construção de autoconsciências em relação ao processo de formação que ocorre ao longo de todo o curso. O semestre encerra com uma exposição compartilhada com os demais cursos sobre as diferentes cidades vividas e imaginadas em que as formações e profissões do IC acabam, ali, por apresentar umas às outras.

O 2º semestre, com o tema **Espaço rural e territórios híbridos**, apresenta o campo, a floresta e as águas, com suas permanências e transformações, e investiga a socialização da natureza e seu cuidado, práticas, saberes, modos de vida em que há maior unidade entre viver e trabalhar, infraestruturas e técnicas construtivas ecológicas em assentamentos rurais, de agricultura familiar, ribeirinhos, caiçaras e florestais, a hibridização e a interdependência campo/cidade, a urbanização extensiva, com introdução à questão urbana por meio do reconhecimento da estrutura e dinâmica de municípios com cidades de pequeno e médio porte, em que a dimensão rural ainda é relevante social e economicamente, e seus desafios de gestão.

O 3º semestre, com o tema **A chegada nas cidades**, contextualiza e problematiza as migrações em direção às grandes cidades e mercados de trabalho, as forças motrizes, a insuficiência da reforma agrária brasileira e urbanização acelerada, resultando em conflitos e desigualdades nas formas de acesso à terra urbana, parcelamento, uso e ocupação do solo urbano, escalas de estruturação dos espaços urbanos, separação entre viver e trabalhar instituída pelo capitalismo, reprodução social do trabalho e, condensando esses problemas, a questão da moradia – tema irradiador das práticas de projeto, tecnologia, políticas públicas, teoria e história neste semestre.

O 4º semestre, **Arquitetura e urbanismo dos espaços públicos e bens comuns**, investiga e propõe novas configurações da esfera pública em cidades democráticas, compreendendo e propondo desenhos de espaços públicos e modos de ocupação, apropriação e transformação. Aborda as diferentes concepções, metodologias, práticas e procedimentos utilizados nos projetos e implementação dos espaços e edifícios públicos e a inter-relação entre democracia, cidadania, arquitetura pública e forma urbana. Discute alternativas à propriedade privada (propriedades pública, semipública, social, comum, comunitária, cooperativa, cogerida etc.) e soluções arquitetônicas

e urbanas baseadas no interesse coletivo, no valor de uso, em recursos compartilhados e acessíveis a todos.

O 5º semestre, com o tema **Cidades em construção**, mergulha no entendimento dos processos, agenciamentos, grupos de interesse, modos de atuação e tecnologias intrínsecos à produção e transformação das cidades. Nesse sentido, aborda as operações e funcionamentos inerentes ao circuito imobiliário, à geração e apropriação pública e privada da valorização imobiliária, aos modos e relações de produção do urbano. Do ponto de vista projetual, aprofunda a relação entre produto e processo, apropriação e transformação nos canteiros de obras.

O 6º semestre, com o tema **Metrópole e metropolização**, enfrenta as variações e articulações nas escalas de planejamento e governos na implementação de políticas públicas a partir de problemas e interesses compartilhados regionais, entre diferentes municípios, bacias hidrográficas e territórios conurbados em projetos integrados em ordenamento territorial, infraestruturas e serviços conectados em espaços metropolitanos – com escritório integrado entre cursos.

O 7º semestre, com o tema **Lugares, usos e memórias nas cidades**, aborda as diferentes temporalidades nos processos de produção, apropriação e transformação da cidade e dos cidadãos e cidadãs, a história inscrita nos lugares, usos, simbolismos e identidades, as tecnologias de reabilitação e restauro, órgãos do Estado e as políticas de preservação e recuperação da memória e patrimônio material e imaterial, bem como de renovações urbanas e transformações de uso ancoradas em investimentos culturais, numa visão crítica-propositiva.

O 8º semestre, com o tema **Cidades plurais, solidárias e inclusivas**, trata das dimensões urbanas críticas e favoráveis à invenção de novos modelos de desenvolvimento, estilos de vida e bem-estar coletivo em contextos vulneráveis, em que se encontra a maioria da população urbana no planeta, tais como assentamentos precários, favelas, ocupações de sem-teto, áreas de risco, albergues e população em situação de rua. Procura compreender tais situações de informalidade, precariedade, despossessão como espaços de relativa liberdade, dado certo desinteresse do capital por elas, para desenvolver projetos participativos, plurais, solidários e inclusivos, que transitam das estruturas de contenção e saneamento ambiental a novos modos de morar, espaços coletivos e associativismo comunitário – com escritório integrado entre cursos.

No 9º semestre ocorrem **Projetos integrados em políticas públicas**, que permitem o trânsito entre escalas, entre setores e entre políticas, programas e projetos públicos em ação cooperativa intercurso. Os temas serão escolhidos em plenária de todos os cursos envolvidos com o desafio de desenvolvimento integrado, enfatizando uma abordagem autorreflexiva do processo de aprendizado, problematização e projeto. Nele também se inicia o Trabalho de conclusão de curso/Trabalho final de graduação.

O 10º semestre é de **Conclusão do percurso formativo**, com finalização do Trabalho de conclusão de curso/Trabalho final de graduação, reflexão do estudante sobre o seu processo, com a conclusão do memorial.

O modelo de ensino-aprendizagem do Instituto das Cidades e seu curso de Arquitetura e Urbanismo tem como características marcantes e distintivas: a integração

permanente entre teoria e prática, atuação interdisciplinar e coletiva na compreensão e resolução de casos e problemas em contextos reais e relevantes, aprendizado por sínteses progressivas, percurso formativo inteligível e autoconsciente formando uma narrativa por parte dos estudantes como sujeitos em construção de autonomia, fortalecimento da área de pesquisa associada ao aprendizado da graduação, organização curricular por núcleos temáticos semestrais e o sistema de integração ELO (Escritórios-Laboratórios-Oficinas), trazendo fortes distinções em relação ao modelo de ensino tradicional da arquitetura e urbanismo.

SITUAÇÃO ATUAL DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO E DO INSTITUTO DAS CIDADES

Desde 2015, com a crise econômica e orçamentária, 2016 com o impeachment e a EC do Teto dos Gastos; e 2018 com a eleição de Bolsonaro, uma sucessão de viradas políticas e econômicas bloquearam a expansão das universidades públicas, deixando pelo Brasil diversos *campi*, obras e novos cursos interrompidos.

As universidades federais, se têm autonomia para propor projetos pedagógicos inovadores como este, na prática não tem autonomia para implementá-los, dependendo do governo central para receber orçamento e vagas. Alguns avanços, contudo, foram feitos, o que permite dizer que está tudo engatilhado para a implantação do *campus*. Institucionalmente, o Instituto das Cidades e o *campus* da Zona Leste foram aprovados no Conselho de Graduação e no Conselho Universitário, bem como pelo MEC, em pactuação de 2014, que prevê 159 professores e 184 técnicos para os primeiros cursos. O seu terreno foi desapropriado pela Prefeitura de São Paulo e recebido pela universidade. No momento (2017), a Unifesp já iniciou estas atividades de extensão no local, em edifício que foi reformado. O Projeto Executivo dos edifícios principais foi contratado e realizado, e aguarda autorização e disponibilidade orçamentária para licitação das obras.

A atual gestão da universidade e a equipe que desenvolveu o projeto do Instituto das Cidades e seus cursos, bem como os movimentos populares da região que lutaram (e lutam) pelo *campus* Zona Leste, não desistiremos das negociações e mobilizações para que o curso seja implantado como foi planejado. O *campus* e seu Instituto não podem ser ignorados ou facilmente abandonados, pois sua existência já é uma realidade para a Unifesp, para a região, para a Prefeitura de São Paulo e para o MEC. Por isso, seguiremos incansavelmente atuando pela ampliação das universidades públicas no país, com projetos político-pedagógicos relevantes para pensar criticamente e propor soluções para os problemas do povo brasileiro. Um deles, sem dúvida, são as condições de vida nas nossas cidades. Reinventá-las, dentro de um espaço universitário aberto ao diálogo com a sociedade e setor público, é caminho para reacender a imaginação por novas formas de viver e produzir as cidades e, indiretamente, por outros mundos possíveis.

REFERÊNCIAS

ARANTES, O. B. F. *Urbanismo em fim de linha*. São Paulo: EDUSP, 1998.

BRASIL. Lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, seção 1, p. 7, 25 abr. 2007.

SANTOS, Roberto Eustáquio dos. *Atrás das grades curriculares: da fragmentação do currículo de graduação de arquitetura e urbanismo no Brasil*. 2002. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Arquitetura da UFMG, 2002.

STEVENS, G. *O círculo privilegiado: fundamentos sociais da distinção arquitetônica*. Brasília: UnB, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO (UNIFESP). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo, Instituto das Cidades: campus Zona Leste*. [São Paulo: Unifesp], 2016.

CAPÍTULO 3

NOVAS FRONTEIRAS NO CENTRO-OESTE DO BRASIL: O CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UFG-REGIONAL GOIÁS E POSSIBILIDADES PARA O ENSINO EM CIDADES DO INTERIOR

João Paulo Oliveira Huguenin e Leandro de Sousa Cruz

O CAU NA UFG-REGIONAL GOIÁS

Em 2007, a Universidade Federal de Goiás (UFG) aderiu ao recém-lançado Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (UFG, 2011). Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e tendo como diretrizes reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas e aumentar o número de vagas de ingresso, o REUNI é programa cujo debate é controverso: se por um lado pode e deve ser criticado devido a sua implantação ter ignorado os impactos na comunidade acadêmica, por outro não se pode negar que seus investimentos fortaleceram um importante processo de interiorização do ensino público superior no Brasil.

Desde 1990, a UFG mantinha, na cidade de Goiás, no Vale do Rio Araguaia, uma turma da Faculdade de Direito como extensão do curso sediado em Goiânia. Em 2006, através de uma parceria entre a universidade e o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), no âmbito das ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), lá também foi aberta uma turma especial de Direito para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares: para isso, foram contratados dez professores em regime de dedicação exclusiva para desenvolverem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão diretamente na extensão da Faculdade de Direito, localizada na cidade de Goiás (UFG, 2014).

É importante destacar que a abertura da turma para beneficiários da reforma agrária e agricultores familiares é resultado de uma forte mobilização de diversos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). O ingresso dos militantes desses e de outros movimentos na universidade, junto à contratação dos novos professores, levou ao desenvolvimento de ações de pesquisa e, principalmente, extensão conjuntas. Com isso, a Regional Goiás se aproxima dos movimentos sociais do campo.

A adesão ao REUNI possibilitou instituir, em 2009, o *Campus* Avançado de Goiás, inicialmente composto pelos cursos de Direito – agora autônomo da Faculdade de Direito de Goiânia –, bacharelado em Filosofia e Serviço Social. Posteriormente, o

curso de Filosofia passou a ser ofertado também na modalidade licenciatura, e foram criados o curso de Administração, com ênfase em Administração Pública, e a Licenciatura em Educação do Campo (UFG, 2015).

A ampliação do número de cursos também ocorreu nos *campi* da UFG localizados nas cidades de Catalão e Jataí, onde a UFG mantém suas atividades desde a década de 1980. Além disso, desde 2011, a UFG tem a intenção de criar um novo *campus* na Cidade Ocidental, no entorno do Distrito Federal. Frente a essa nova realidade, a universidade organizou-se de forma a dar mais autonomia e participação aos *campi* do interior. Assim, em 2014, foi aprovado um novo estatuto, no qual se indicou que cada *campus* fosse concebido, a partir de então, tendo em conta sua abrangência geográfica no estado de Goiás – e, para marcar esta situação, os *campi* passaram a ser denominados “Regionais” (UFG, 2015). Até 2018, estavam em funcionamento em funcionamento, na UFG, as Regionais Goiânia, Catalão, Jataí e Goiás¹.

O estatuto de 2014 também organizou a oferta na graduação a partir de unidades acadêmicas interdisciplinares de, no mínimo, quatro cursos. Na Regional Goiás, os cursos existentes se dividiram na Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (Licenciatura em Educação do Campo e Licenciatura e Bacharelado em Filosofia) e na Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas (Direito, Serviço Social e Administração).

Com vistas a efetivar-se como uma unidade acadêmica plena, de acordo com o estatuto da instituição (UFG, 2013), a gestão da unidade de Ciências Sociais Aplicadas passou a refletir sobre que curso deveria ser ofertado de modo a contribuir para a constituição de um polo universitário popular no Vale do Rio Araguaia. Recuperando debates anteriormente ocorridos na própria universidade e também na sociedade civil de Goiás, ainda em 2014 foi dado início à criação do curso de Arquitetura e Urbanismo na Regional Goiás da UFG. Sua primeira turma ingressou no primeiro semestre de 2015 (UFG, 2016).

Nesse contexto, o curso de Arquitetura e Urbanismo apresenta particularidades em sua gênese que vêm influenciando a estruturação e a condução do ensino. Dentre elas, destacamos:

- sua localização em uma cidade de menos de 25 mil habitantes, no interior do país, o que leva a uma reflexão sobre quais seriam as especificidades da formação nesse contexto, uma vez que grande parte dos cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados no Brasil se localizam em grandes centros urbanos e tratam, primordialmente, de questões metropolitanas;
- sua inserção em uma unidade acadêmica interdisciplinar de Ciências Sociais Aplicadas, o que oferece outras possibilidades de entendimento do campo da arquitetura e urbanismo. Apesar de constar como uma subárea da Grande Área do conhecimento das Ciências Sociais Aplicadas, segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), historicamente os cursos de Arquitetura e Urbanismo se desenvolveram ligados às carreiras de Belas-Artes ou

1 As Regionais Catalão e Jataí se tornaram universidades autônomas pelas leis nº 13.634, de 20 de março de 2018 e nº 13.635, de 20 de março de 2018, respectivamente.

- de Centros Tecnológicos, o que, a nosso ver, pode ter limitado o debate sobre o papel social do campo disciplinar à realidade social do país; e
- a vinculação da Regional Goiás aos movimentos sociais populares, regional e nacionalmente, o que implica reconhecer realidades pouco abordadas no ambiente acadêmico de arquitetura e urbanismo, tais como a habitação camponesa, a existência de formas associativas que implicam em outras formas de produção da arquitetura e urbanismo, dentre outras. Trata-se de condição que vem possibilitando o desenvolvimento de atividades didático-investigativo-propositivas que apontam para uma formação de profissionais de arquitetura e urbanismo bem distinta da ainda usualmente presente na maioria dos cursos existentes no país, onde prevalece a valorização de uma prática profissional elitista e pouco preocupada com o enfrentamento da realidade em que estamos inseridos.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo – PPC-CAU da UFG-Regional Goiás – está em fase de elaboração. A dificuldade de atrair docentes para uma universidade periférica e, sobretudo, em uma cidade do interior do estado tem legado efeitos sobre o processo de elaboração do PPC, mais demorado do que o esperado. Somam-se a isso: o excesso de trabalho burocrático e em sala de aula a que se destina o primeiro grupo de docentes chegados no curso e a busca deste mesmo grupo por uma construção coletiva do PPC, que enseja maior comprometimento político com a proposta, e, por isso, é também exigente de mais tempo.

Neste artigo, apresentaremos os resultados dos debates travados até o momento a respeito de como o curso pretende se posicionar frente à realidade do campo de arquitetura e urbanismo. Para isso, foi fundamental buscar saber como as propostas político-pedagógicas de outros cursos inseriram-se no contexto de expansão das universidades públicas federais e como vêm buscando maior democratização do acesso pelo alunado. Dentre os cursos e PPCs estudados, destacamos os elaborados para os cursos de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), que nos levou a pensar em um curso a partir de realidades pouco abordadas pela área, do Instituto das Cidades da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), de onde pudemos nos referenciar para buscarmos diálogo com outros cursos inseridos na mesma unidade acadêmica, e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com uma relação boa entre semestralização e divisão de carga horária entre as disciplinas e também com uma interessante organização dos conteúdos de Teoria e História. Também destacamos como referências a matriz curricular da Escola de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Fluminense (UFF) e projetos da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

PENSANDO O TERRITÓRIO GOIANO

O estado de Goiás é formado por 246 municípios, sendo que somente dois apresentam população com mais de 500 mil habitantes: Goiânia e Aparecida de Goiânia. Expressivos 87% possuem população inferior a 20 mil habitantes, sendo que 97 não alcançam a marca de 5 mil habitantes (IBGE, 2016). Na Tabela 1, subsequente, é possível observar a quantidade de municípios goianos por porte e concentração populacional.

Tabela 1 – Porte dos municípios de Goiás e concentração populacional

Porte dos Municípios	Número de Municípios	Porcentagem em relação ao total de municípios (%)	Concentração Populacional	Porcentagem em relação à população do estado (%)
Até 5.000 hab.	97	39,45	389.402	5,66
De 5.001 a 10.000 hab.	58	23,58	513.213	7,46
De 10.001 a 20.000 hab.	37	15,04	435.467	6,33
De 20.001 a 50.000 hab.	32	13,01	1.218.487	17,70
De 50.001 a 100.000 hab.	10	4,07	728.977	10,59
De 100.001 a 500.000 hab.	10	4,07	1.645.445	23,90
Mais de 500.000 hab.	02	0,81	1.952.607	28,37

Fonte: Elaborado pelos autores com base na Estimativa da População para o ano de 2015 feita pelo IBGE (2016).

A realidade dos municípios do estado de Goiás é similar às encontradas, sobretudo, em outros estados das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte², que contam com muitos municípios com baixa concentração populacional. Usualmente, o fator populacional define se uma cidade é pequena, média ou grande: as cidades pequenas seriam as com até 20 mil habitantes e as grandes teriam mais de 500 mil, ficando as médias nessa grande faixa intermediária (MAIA, 2010). Seria o quantitativo populacional, contudo, suficiente para definir o porte de uma cidade? E mais: quais são os conceitos de cidade por trás destes números e definições de porte? O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) considera como “cidade” todo distrito-sede de município. Trata-se, contudo, de uma definição determinada meramente por aspectos administrativos que desconsidera o cotidiano de seus moradores. Muitos desses municípios, como Anhanguera com seus 1.104 habitantes, apresentam uma dinâmica dependente de outras cidades, visto que sua concentração populacional e

² Embora outros estados brasileiros também apresentem notória quantidade de municípios com baixa concentração populacional, o caso das Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte toma contornos diferenciados devido ao fato de serem regiões mais carentes. Por isso, suas cidades apresentam um menor número de comércios e serviços comparadas às regiões Sul e Sudeste (SOUZA, 2003; MAIA, 2010).

econômica não permite que neles se desenvolvam todas as atividades necessárias para a reprodução da vida de seus habitantes. Nesse sentido, esses municípios apresentam em sua sede um espaço urbano definido com ruas, habitações, praças e equipamentos públicos. No entanto, esse espaço urbano não é suficiente para oferecer a “forma da simultaneidade” de atividades, o que, para Lefebvre (2004), é uma condição necessária para qualificarmos uma cidade.

Também vale ressaltar que cidades com quantitativos populacionais próximos, mas localizações distintas, podem apresentar características muito diversas. Por exemplo: a cidade paulista de Itatiba e a cidade goiana de Formosa possuem números populacionais muito semelhantes – na estimativa do IBGE de 2015, apresentavam respectivamente 113.284 e 112.236 habitantes –, mas a primeira conta com uma maior diversificação de comércios e serviços do que a segunda, além de oferecer melhor qualidade de vida à sua população: de acordo com o ranqueamento do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, Formosa está na 667^a posição, enquanto Itatiba está na 145^a (PNUD; IPEA; FJP, 2013).

Essa situação é resultado do processo de concentração urbana ao longo do litoral brasileiro, iniciado ainda no período da colonização e que se deu concomitantemente a uma ocupação bastante lenta do interior do país. Associado à rígida hierarquia entre vilas e cidades e com vistas à consolidação e expansão das capitais e maiores centros urbanos, tal processo ainda em curso produziu maior destinação de investimentos para as capitais e outros grandes centros urbanos do litoral. Com isso, boa parte das áreas do interior do Brasil ainda é subpovoada e com precárias condições de urbanização:

Nas cidades das periferias mais atrasadas, estagnadas ou remotas, o problema consiste de relações sociais, estrutura fundiária e padrões técnicos atrasados, relações rural-urbano pobres, carência por infraestrutura econômica e social, que no conjunto produzem emigrações, baixa renda, dependência por transferências governamentais, o que se traduz em baixa produção de riqueza e, portanto, baixa capacidade de alteração espontânea do quadro de estagnação da pobreza (BITOUN; MIRANDA, 2009, p. 5).

Os autores destacam que a política urbana para essas cidades deveria articular diversos setores governamentais de modo a fomentar as relações entre o rural e o urbano. Assim, se criaria uma nova dinâmica de possibilidades de crescimento, fortalecimento e consolidação destes núcleos.

ALGUMAS PARTICULARIDADES PARA PENSARMOS O GLOBAL

No território goiano, alguns municípios apresentam características próprias que imprimem outras lógicas para se pensar a cidade. Como exemplos, citamos a cidade de Aruanã, às margens do Rio Araguaia, com apenas 8.746 habitantes e que tem em seu centro urbano uma aldeia indígena da tribo Karajá. Outra situação particular vem das dinâmicas ocorridas entre o território quilombola Kalunga e a sede municipal do município de Cavalcanti, onde está localizado o território, que possui uma dinâmica com a sede municipal muito própria. Trata-se de situações singulares, que ensejam conflitos e que merecem maior atenção no contexto acadêmico, de modo a possibilitar outras formas de pensar o urbano, as quais reconheçam o valor da diversidade territorial e cultural.

Em Goiás, também cremos ser importante a indagação a respeito do papel do patrimônio histórico que é reconhecido em algumas cidades, como é o caso daquela na qual nosso curso se insere. As primeiras ações de preservação pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) na cidade de Goiás começaram entre 1950-51, com o tombamento de monumentos individuais e de trechos do tecido urbano, ampliando-se consideravelmente com o tombamento do centro histórico em 1978 (OLIVEIRA, 2014). Declarada em 2001 como Patrimônio Mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), devido à sua relevância histórica como cidade integrante do ciclo da mineração no Brasil, a cidade de Goiás passou a fazer parte de um circuito de interesse mundial, que não deve ser ignorado. Afinal, a inserção de cidades no circuito global do turismo, inclusive aquele voltado a áreas de interesse patrimonial, já vem há muito sendo criticada: seja devido aos riscos de homogeneização do que deveria ser revelado em sua particularidade, seja em decorrência de sua estreita relação com os processos de espetacularização da cidade contemporânea (JEUDY, 2003; JACQUES, 2003).

A política recente do órgão superior de ação patrimonial no Brasil, o IPHAN, permite pensar a preservação do patrimônio histórico e cultural para além de uma conservação estreita, ampliando o debate sobre a dimensão imaterial do patrimônio e incorporando, à sua gestão, a indispensável participação popular, vinculada a uma ampla e democrática política urbana. A constituição de um curso de Arquitetura e Urbanismo na cidade, espera-se, aponta como possibilidade de formação de pessoal qualificado para trabalhar com as questões patrimoniais em sua dimensão projetual, de gestão pública e como o ambiente favorável ao questionamento crítico sobre a atuação do próprio Instituto.

A ATUAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO TERRITÓRIO GOIANO

A despeito de sua histórica e já mencionada inserção junto a cursos de Belas Artes ou de áreas tecnológicas, arquitetura e urbanismo também podem ser pensados como serviços – tomando-se os devidos cuidados em relação às simplificações ou reducionismos desta abordagem. Nesse sentido, normalmente as cidades e territórios que possuem carência ampla do conjunto variado de serviços públicos também têm carência de profissionais de arquitetura e urbanismo, tanto no setor público quanto no privado.

Dados do Censo realizado pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo, em 2012, mostram que as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste possuem, respectivamente, apenas 3,57%, 12,13% e 7,88% do conjunto de profissionais da área, cuja distribuição é muitíssimo concentrada nas Regiões Sudeste e Sul. Especificamente sobre a Região Centro-Oeste, os mesmos dados informam que o Distrito Federal é sua unidade federativa com maior quantitativo de profissionais – são 2.761 –, seguido por Goiás, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, respectivamente com 1.952, 1.587 e 1.203 profissionais. No cotejamento entre estes números e o contingente populacional de cada território, conforme a Tabela 2, Goiás apresenta a pior relação entre o número de profissionais e o número de habitantes: 2,95 profissionais por 10 mil habitantes (CAU, 2012).

Tabela 2 – Relação da quantidade de profissionais de arquitetura e urbanismo por número de habitantes nas unidades federativas do Centro-Oeste

	Distrito Federal	Goiás	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
Nº de Arquitetos e Urbanistas	2.761	1.952	1.203	1.587
População (nº de habitantes)	2.914.830	6.610.681	3.265.486	2.499.341
Profissionais de arquitetura e urbanismo / 10.000 habitantes	10,00	2,95	3,68	6,48

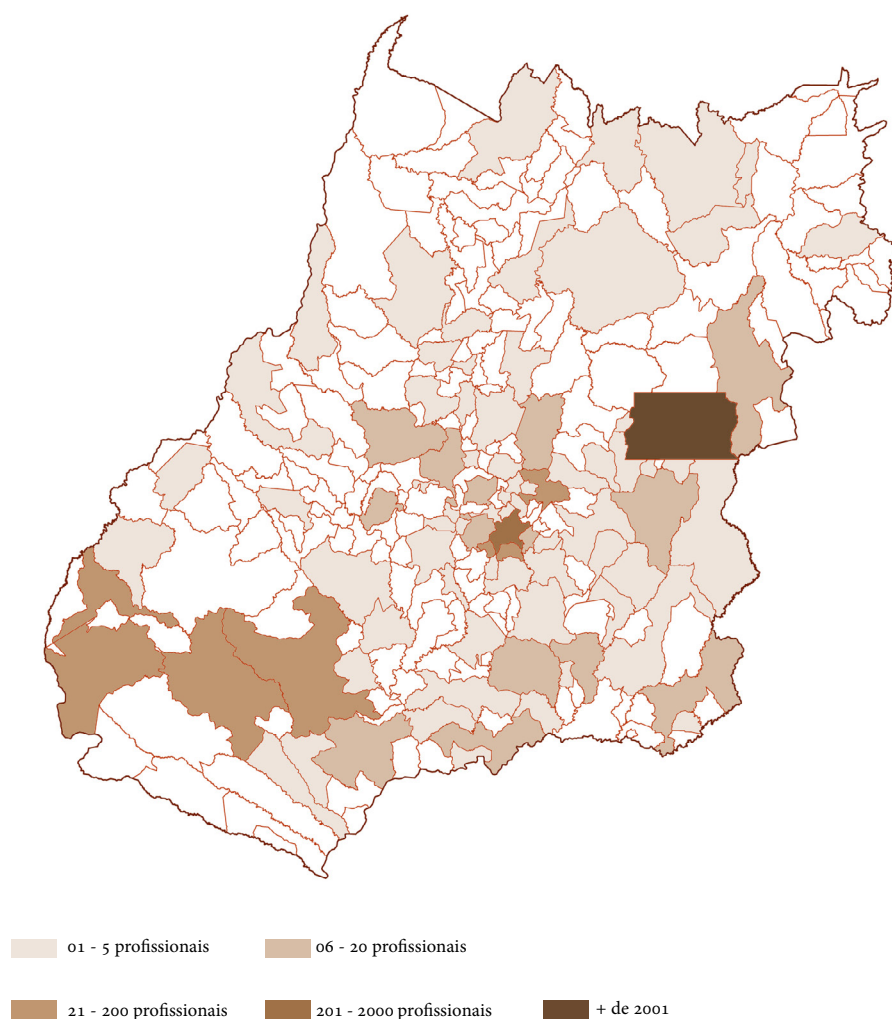
Fonte: Elaborado pelos autores com base no Censo dos Arquitetos e Urbanistas (CAU, 2012) e a Estimativa da População para o ano de 2015 feita pelo IBGE, 2016.

Como sucede em outros estados brasileiros, a distribuição de quem trabalha com arquitetura e urbanismo, internamente ao território goiano, também apresenta grandes distorções, sendo vários os municípios que não possuem profissionais da área (ver Figura 1). Goiânia, capital do Estado, é o município com maior concentração: 2.200 profissionais.

Diante deste quadro distributivo, uma série de questões tornam-se pertinentes no contexto de implantação e consolidação do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFG-Regional Goiás: qual deve ser o perfil do curso? Como se deve tratar o campo de arquitetura e urbanismo em um contexto não metropolitano? Como relacionar o

curso, de forma a melhor qualificá-lo, com as particularidades da cidade de Goiás e de cidades próximas? Qual o perfil profissional que queremos formar? Qual o papel de uma universidade pública no interior do país? Longe de conseguir responder a todas essas questões, seguimos trabalhando na construção de um curso com base nas reflexões que elas despertam.

Figura 1 – Número de profissionais em Arquitetura e Urbanismo no estado de Goiás e Distrito Federal



Fonte: Editado pelos autores com base em dados do IGEO, CAU (2015).

CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO ESTADO DE GOIÁS

Os dados fornecidos pelo Portal e-MEC³ informam que há 31 cursos de arquitetura e urbanismo em atividade no estado de Goiás, dos quais 23 estão registrados em modalidade presencial, oferecidos por 21 instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. Ainda dentre os cursos ativos, oito deles são oferecidos em modalidade a distância, por instituições com sedes em outros estados. O portal informa, ainda, a existência de um curso inativo, em fase de extinção, oferecido pelo Centro Universitário Cambury.

O primeiro curso no estado foi criado em 1968, na Universidade Católica de Goiás, cujo reconhecimento pelo MEC se deu em 1974 (UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, 2007; REZENDE, 2019). Seguiu sendo o único por cerca de trinta anos, até o ingresso da primeira turma do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade do Estado de Goiás (UEG), em 2000 (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, 2016). A maior parte das graduações em Arquitetura e Urbanismo do território goiano é, portanto, bastante recente, ainda considerando os dados disponíveis pelo e-MEC: quatro deles entraram em funcionamento na primeira década de 2000, incluindo o curso da UFG-Goiânia, e as demais foram iniciados a partir de 2011, incluindo o curso da UFG-Regional Goiás.

Considerando os dados disponíveis no Portal e-MEC em 2016, quando o PPC do curso de Arquitetura e Urbanismo na Regional Goiás estava sendo desenvolvido, a disponibilidade de vagas ofertadas no estado variava entre 30 e 690 por turma (UFG-Goiás e UNIP, respectivamente), revelando um desequilíbrio na distribuição do total de 1.855 novas vagas para estudantes, no estado, a cada ano (ver Tabela 3); e que se acentua ao se considerar que apenas dois dos cursos encontram-se de fato interiorizados, nas cidades de Goiás e Uruaçu (UFG-Goiás e FASEM, respectivamente). Quanto aos demais, seis são oferecidos em Goiânia e outros três em Anápolis. Esta distribuição nos permite levantar a possibilidade de que, mesmo considerando que o local de formação não seja o principal determinante no processo de interiorização, o curso na UFG-Regional Goiás pode criar condições mais efetivas para levar a formação e a atuação profissional para o interior do estado. Esta desejada interiorização da formação e da prática está nas premissas de seu Projeto Político-Pedagógico e já vem sendo incorporada à estrutura das disciplinas e atividades de pesquisa e extensão.

3 Consultas realizadas na segunda metade de abril de 2016 e atualizadas em setembro de 2020, no endereço <http://emec.mec.gov.br>. Um levantamento mais preciso precisaria compatibilizar as informações junto a cada instituição registrada no Portal, visto que identificamos algumas inconsistências.

Tabela 3 – Levantamento sobre os cursos de Arquitetura e Urbanismo em funcionamento no estado de Goiás

Instituição	Início do funcionamento	Tipo de instituição	Município de oferta	Vagas disponíveis / ano	Reconhecimento do curso pelo MEC
PUC-Goiás	1974	privada	Goiânia	240	renovado (2012)
UEG	2000	pública	Anápolis	60	reconhecido (2005)
UNIP	2002	privada	Goiânia	690	renovado (2012)
Faculdade Cambury [*]	-	-	-	-	-
UniEVANGÉLICA	2009	privada	Anápolis	120	renovado (2015)
UFG – Goiânia	2009	pública	Goiânia	35	reconhecido (2015)
FAMA	2011	privada	Anápolis	120	reconhecido (2015)
UniANHANGUERA	2012	privada	Goiânia	200	em análise
ALFA	2013	privada	Goiânia	200	em análise
IUESO	2015	privada	Goiânia	100	-
UFG – Goiás	2015	pública	Goiás	30	-
FASEM	2016	privada	Uruaçu	60	-
[*] O curso de Arquitetura e Urbanismo na Faculdade Cambury, criado em 2004, foi cancelado.					

Fonte: Elaborado pelos autores, entre 12 e 15 de abril de 2016, a partir do portal e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>).

A disponibilidade de vagas ofertadas varia entre 30 e 690 por turma (UFG-Goiás e UNIP, respectivamente), revelando um desequilíbrio na distribuição do total de 1.855 novas vagas para estudantes, no estado, a cada ano⁴ (ver Tabela 3), e que se acentua ao se considerar que apenas dois dos cursos encontram-se de fato interiorizados, nas cidades de Goiás e Uruaçu (UFG-Goiás e FASEM, respectivamente). Quanto aos

4 Ainda que expressivo, este valor não leva em consideração o processo de evasão nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. A título de exemplo, considerando-se uma taxa de evasão de 31,10%, a partir de dados do SESu-MEC, com base no período entre 2001-2008, (apud UFRRJ, 2008) o total de profissionais chegaria a cerca de 1.278 a cada ano.

demais, seis são oferecidos em Goiânia e outros três em Anápolis. Esta distribuição nos permite levantar a possibilidade de que, mesmo considerando que o local de formação não seja o principal determinante no processo de interiorização, o curso na UFG-Regional Goiás pode criar condições mais efetivas para levar a formação e a atuação profissional para o interior do estado. Esta desejada interiorização da formação e da prática está nas premissas de seu Projeto Político-Pedagógico e já vem sendo incorporada à estrutura das disciplinas e atividades de pesquisa e extensão.

A alta escalada de cursos e vagas oferecidas no estado de Goiás, em especial na capital, segue o ritmo identificado em outras unidades federativas. Se em 2013 o ensino superior estava próximo de atingir a marca de 300 cursos de Arquitetura e Urbanismo no país, ao final de 2015 já se contava com um total de 466 cursos (MARAGNO, 2013; VILELLA; MARAGNO, 2016).

Outra grande discrepância pode ser apontada ao se comparar a oferta de vagas em instituições públicas e privadas. As 125 vagas anuais em universidades públicas (60 na UEG, 35 na UFG-Regional Goiânia e outras 30 na UFG-Regional Goiás) correspondem a pouco menos de 7% do total da oferta no estado. Ainda que se considere que nem todas as vagas das universidades privadas são preenchidas anualmente, entende-se que reside aí uma grande contribuição a ser dada pela instalação do curso na cidade de Goiás. A experiência com as duas primeiras turmas de ingressantes permite visualizar o impacto criado ao dar acesso ao ensino superior para um grande número de estudantes que não teria como arcar com os custos da formação. Para além da questão estritamente quantitativa, preocupa-nos a montagem de um curso que dê conta de formar profissionais de atuação crítica e sensíveis tanto às questões das metrópoles quanto às dinâmicas de cidades pequenas e médias.

Uma primeira análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos em Goiás mostra que, em sua maioria, não se dá ênfase à questão regional nem se busca delinear com clareza um perfil profissional. Ainda que as Diretrizes Curriculares Nacionais exijam uma formação profissional generalista, cremos que esta condição não deveria autorizar a omissão ou o desinteresse por questões locais e regionais. Tal problema já era apontado por Vicente Del Rio:

Mesmo após o longo debate que culminou no novo currículo mínimo de 1994, que indubitavelmente fez avançar a questão do ensino da arquitetura, os diversos cursos não conseguiram assumir personalidades: eles carecem de uma noção clara sobre quais deveriam ser os seus objetivos acadêmicos e as suas idiossincrasias, e nem têm ideia do tipo de profissional que querem formar. **Ou seja, os cursos não discutem internamente quais as características que cada um deveria ter, como ligar-se à sua região de influência, em que aspectos deveria diferenciar-se uns dos outros** ou, ainda, como relacionar, numa estrutura ágil, as atividades de ensino, pesquisa e extensão – tripé de sustentação da universidade (DEL RIO, 1998, p. 201, grifo nosso).

Com relação ao tripé ensino-pesquisa-extensão, também criticado por Del Rio, é preciso reconhecer os muitos avanços, mais recentes, conseguidos com a proliferação de núcleos de Pós-Graduação no país. Outrossim, a própria Regional-Goiás tem

destacada experiência na área de extensão, um importante diferencial a ser trabalhado por seu curso de Arquitetura e Urbanismo. Também é nosso interesse especial estreitar as ações de pesquisa, seja dentro da própria Regional Goiás, seja em parceria com o Mestrado em Projeto e Cidade recém-criado na FAV-Goiânia, como forma de contribuir com o fortalecimento institucional da própria universidade.

SOBRE O CAU-UFG-REGIONAL GOIÁS

Pela democratização do ensino

Tanto as medidas com vistas à ampliação do ensino superior quanto as ações afirmativas e a política de cotas com reserva de 50% das vagas para grupos que historicamente não tinham acesso à universidade pública vêm tingindo com outras cores as universidades federais. Contudo, a permanência estudantil ainda é um desafio, apesar da existência do Programa Nacional de Assistência Estudantil e do Programa Bolsa Permanência.

Além disso, a seleção de estudantes por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU) e utilizando a nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) tem permitido maior mobilidade de alunas e alunos – visto que as provas são aplicadas próximo ao local de residência de candidatas e candidatos, mesmo quando pleiteiam vagas de universidades em outros estados e regiões. Essa maior democratização do ensino superior vem obrigando docentes há mais tempo na universidade a mudarem seus métodos, desagradando alas conservadoras ainda muito presentes.

Os cursos de Arquitetura e Urbanismo, no entanto, historicamente serviram para atender demandas de grupos sociais dominantes, seja porque usualmente formam pessoas que pertencem a esses estratos economicamente mais abastados, seja porque estruturam um perfil profissional mais apto a trabalhar com e para esses grupos sociais, restringindo outras possibilidades de atuação. Nesse sentido, os chamados testes de Verificação de Habilidades e Conhecimentos Específicos (VHCE), muito utilizados em processos seletivos para carreiras ligadas às Artes, mas também em muitos cursos de Arquitetura e Urbanismo, foram e ainda são uma barreira a mais no acesso à universidade. Isto porque quantidade significativa de estudantes do ensino médio não recebe formação específica na área de desenho. Outro obstáculo ao processo de democratização da universidade pública é o fato de que esta avaliação em desenho normalmente é realizada na própria universidade onde estão lotadas as vagas, dificultando a participação de quem mora em locais distantes.

O CAU-UFG-Regional Goiás optou, por isso, por não realizar a VHCE em seus processos seletivos, diferentemente do outro curso de Arquitetura e Urbanismo da universidade. Acreditamos que o domínio da capacidade de desenhar não deve ser usado como critério de entrada: visto que a maioria da população não acessa previamente uma educação pela qual se desenvolvam tais habilidades, estaríamos aprofundando iniquidades. O desenho, embora seja muito importante para quem trabalha no campo

de arquitetura e urbanismo, não é a única forma de expressão e representação de ideias, principalmente no contexto presente de desenvolvimento e ampliação de acesso e uso de ferramentas digitais. Além disso, o VHCE parte da noção de um dom inerente, desconsiderando processos socio-históricos de ensino e aprendizagem. Esse tipo de verificação também se pauta na ideia de pessoas que já têm seu processo de formação pronto e acabado, o que vai frontalmente contra a concepção freiriana de que o inacabamento é inerente aos saberes da prática educativa, e que promove a constante busca por mais conhecimento: “aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 50).

Na busca por conhecimento, é muito importante se deparar com outras realidades. Em Arquitetura e Urbanismo é muito comum viagens cumprirem esse papel no processo de formação, uma vez que fornecem outras experiências para compreender e interagir com os espaços, possibilitando, assim, outras formas de se concebê-los. As Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo apontam viagens de estudos como atividades possíveis para integralização dos núcleos de conteúdo. Como atualmente o perfil socioeconômico do alunado não permite essa prática de forma individual e constante, com recursos do próprio alunado, é a universidade que deve propiciar esses momentos. Essa parte da formação poderia se dar através de atividades acadêmicas extracurriculares, mas, nesse caso, sempre dependeria da disputa de recursos, com riscos de não periodicidade ou inexistência. Nesse sentido, implementamos no CAU-UFG-Regional Goiás as experiências da Universidade Federal Fluminense (UFF) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), ofertando a disciplina obrigatória de Viagem de Estudos, de modo a fazer que a universidade formalmente se comprometa com a realização das atividades, uma vez que o alunado não pode concluir a graduação em Arquitetura e Urbanismo sem realizá-las.

A influência da regionalidade na construção do curso

Dar ênfase à função social da arquitetura e do urbanismo, formando profissionais de visão crítica, cientes de sua responsabilidade na melhoria das condições do ambiente construído e comprometidos com os direitos da população é o objetivo claro do Projeto Político-Pedagógico do CAU-UFG-Regional Goiás, e que acompanha a crescente discussão tanto sobre uma arquitetura assumida como atividade política (MONTANER; MUXÍ, 2014), quanto sobre as possibilidades e desafios de jovens profissionais da área (FERREIRA, 2011). E, na medida em que os municípios são os responsáveis, na Constituição de 1988, pela política urbana, e que outros avanços importantes têm sido alcançados – Estatuto da Cidade (2001), Sistema Nacional de Habitação de Interesse Social (2005), Lei de Assistência Técnica (2008), entre outros –, exige-se enorme responsabilidade de profissionais de arquitetura e urbanismo: em suas mãos, afinal, está parte das atribuições necessárias e indispensáveis à concretização desta política.

Como efetivar, contudo, políticas urbanas e habitacionais sem profissionais com interesse em trabalhá-las?

Já apresentamos a quantidade de municípios goianos que possuem poucos ou nenhum profissional de arquitetura e urbanismo. Acrescentamos a isso os dados de uma pesquisa realizada pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo e o Instituto Datafolha que, em 2015, informou que 85,40% das reformas e construções do Brasil ocorrem sem o acompanhamento técnico de profissionais de engenharias ou arquitetura. Cremos que no estado de Goiás, onde a maioria dos municípios não possui ou tem número insuficiente de profissionais de arquitetura e urbanismo, essa porcentagem possa ser ainda maior.

Acreditamos que a concentração de profissionais da área ocorra não exclusivamente porque um contingente expressivo de cidades interioranas apresente precariedades, mas também porque os cursos de Arquitetura e Urbanismo, em sua maioria, estão localizados em grandes centralidades urbanas que trabalham somente com a sua realidade, relegando as questões sociais da profissão ao segundo plano.

É por isso que a pesquisa sobre as características da região onde estamos inseridos tem sido constante no processo de elaboração de nosso projeto pedagógico, fazendo emergirem especificidades que vêm sendo incorporadas de modo a construir referencial teórico-metodológico e técnico-operativo sobre o que são as cidades pequenas e médias no interior do país. É isso que o diferencia do que tem sido oferecido em outros cursos Brasil afora. Não que se deseje formar arquitetas e arquitetos para um novo processo de colonização dessas pequenas e médias cidades e suas culturas. Na verdade, apostamos em atividades de pesquisa-ação junto a grupos sociais e, principalmente, na oferta de disciplinas que reflitam sobre essas cidades. Esperamos, assim, acumular conhecimentos e experiências para consolidar a disciplina Urbanismo em Cidades Pequenas e Médias, prevista no ciclo de aprofundamento do curso e responsável por refletir sobre as possibilidades e especificidades para agir nesses territórios.

Destacamos também a disciplina Culturas Tradicionais e Territorialidades, que deverá tratar da questão dos territórios indígenas e quilombolas como locais de conhecimento e também de realização de ações. Para essas comunidades, seu reconhecimento através da regularização fundiária é uma questão importante como forma de garantir a manutenção de sua cultura – algo com que o campo de arquitetura e urbanismo tem muito a contribuir, considerando que os projetos de regularização fundiária estão dentro do escopo de atribuições a serem exercidas por profissionais da área. Para conceber esta disciplina, será convidada a parte do alunado da Regional Goiás formada por quilombolas e indígenas, que acessaram a universidade por meio do programa UFG-Inclui. Esperamos, assim, conseguir o melhor diálogo com essas comunidades e propor uma reflexão próxima a suas realidades e necessidades.

Por fim, destacamos a importância, nos contextos de ensino, do conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade de Goiás, tombado pelo IPHAN em 1951 (OLIVEIRA, 2014), e que, em 2001, recebeu o título de Patrimônio Cultural Mundial, concedido pela UNESCO. Trata-se de situação de patrimonialização que gera uma série de conflitos: a preservação do bem material, muitas vezes, se impõe aos direitos e desejos da

população, como é o caso do não cumprimento da função social da propriedade em diversos casarões do centro histórico, enquanto os loteamentos avançam sobre áreas de proteção ambiental sem a infraestrutura necessária.

Compreendemos o patrimônio como direito à memória de um povo, considerado em sua integralidade. Nesse sentido, destacamos que os componentes curriculares que abordarão a questão da conservação patrimonial deverão refletir sobre as condições que geraram o que hoje consideramos patrimônio, muitas vezes calcadas em processos extremamente violentos, desde a sua produção original, proveniente do extermínio de povos originários e do trabalho escravo, até as funções que o centro histórico exerce na dinâmica contemporânea da cidade de Goiás, convertendo-se em um local exclusivo das famílias tradicionais do local.

Não desconsideramos, contudo, o debate sobre a conservação e a gestão patrimoniais, necessário e importante quando correlacionado à política urbana – ou seja, valorizando uma compreensão mais ampla do objeto arquitetônico, em sua inserção no espaço urbano, e levando em conta, no processo de pormenorização de técnicas retrospectivas, os saberes e sistemas construtivos tradicionais, incluindo aqueles das populações marginalizadas no contexto regional.

As implicações interdisciplinares do ensino de arquitetura e urbanismo em uma Unidade de Ciências Sociais Aplicadas

A universidade é um espaço privilegiado para a produção interdisciplinar do conhecimento, que se expressa na indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A construção de uma perspectiva interdisciplinar para o CAU-UFG-Regional Goiás é facilitada por sua localização na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas (CSA), o que faz que estrutural e constantemente precise desenvolver o diálogo com os demais cursos desta unidade.

Figura 2 – Matriz curricular do curso

	ciclo FUNDAMENTAÇÃO				ciclo APROFUNDAMENTO				ciclo SÍNTESE	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CRÍTICA	História da Arte e Estética Antropologia Urbana Arq. Cidade e Sociedade Metodologia Científica	Teorias e His. da Arq.e Urb. I Estudos Socioambientais	Teorias e His. da Arq.e Urb. II Análise da Paisagem	Teorias e His. da Arq.e Urb. III Viagem de Estudos	Teorias e His. da Arq.e Urb. IV	Teorias e His. da Arq.e Urb. V Preservação do Pat. Cultural A Cidade e a Lei	Políticas Públicas Economia Política			
REPRESENTAÇÃO	Oficina de Exp. e Rep. I	Oficina de Exp. e Rep. II Cartografia e Topografia	Oficina de Exp. e Rep. III	Oficina de Exp. e Rep. IV						
CONCEPÇÃO	Forma, Espaço e Ordem	Projeto Arquitetônico I	Projeto Arquitetônico II	Projeto Arquitetônico III Arquitetura da Paisagem	Projeto Arquitetônico IV Projeto Urb. e Pai. I	Projeto Arquitetônico V Projeto Urb. e Pai. II	Projeto Arquitetônico VI Plan, Urbano e Regional	Projeto Arquitetônico VII Projeto Urb. e Pai. III Urb. Cidades Peq. e Médias	TCC I	TCC II
TECNOLOGIA		Sistemas Estruturais I Conforto Ambiental I	Sistemas Estruturais II Canteiro Experimental I	Sistemas Estruturais III Canteiro Experimental II Instalações Hidrossanitárias	Sistemas Estruturais IV Conforto Ambiental II Infraestrutura Urbana Instalações Elétricas	Conforto Ambiental III Canteiro Experimental III	Gestão de Obras e Proj.			
	Núcleo Livre				Núcleo Livre	Núcleo Livre	Núcleo Livre	Estágio Supervisionado		

Fonte: Os autores (2019).

O CAU-UFG-Regional Goiás tem como objetivo formar profissionais que tenham uma prática responsável e politicamente consciente, com vistas a responder criticamente a nossa realidade socio-histórica e atender às necessidades e urgências de universalização do direito à cidade e da qualidade de vida no ambiente construído. Tal objetivo suscita o rompimento de barreiras disciplinares de modo a se considerar a arquitetura e o urbanismo como resultados de processos políticos, econômicos e sociais mais amplos. A partir deste entendimento, optamos pela oferta de disciplinas obrigatórias, no curso de Arquitetura e Urbanismo, por outros cursos de graduação oferecidos na Unidade de CSA.

A matriz curricular do CAU-UFG-Regional Goiás está dividida em três ciclos, de acordo com o desenvolvimento das habilidades e conhecimento do alunado, a saber: o ciclo de fundamentação, o de aprofundamento e o de síntese (ver Figura 2).

Usualmente, as disciplinas ofertadas por outro curso de graduação se enquadram no grupo das disciplinas propedêuticas, destinadas a fornecer nivelamento de conhecimentos básicos para posteriormente desenvolver as habilidades profissionais em disciplinas específicas da área. Em nossa proposta, porém, há disciplinas obrigatórias ofertadas pelos cursos de Direito e Serviço Social que não são introdutórias, fazendo parte do ciclo de aprofundamento. Os assuntos contidos em Economia Política, Políticas Públicas e Cidade e a Cidade e a Lei são discutidos transversalmente e desde o primeiro período do curso por outras disciplinas. O que buscamos é aprofundar o debate a partir das perspectivas de outras áreas e profissões, possibilitando a construção de uma visão mais holística e a visualização de outros caminhos de atuação.

A disciplina de Economia Política cumpre a importante função de ampliar a compreensão sobre a dinâmica do capital, em nível mundial, e de como, na atualidade, sua mundialização e sua reestruturação produtiva, resultantes do avanço do neoliberalismo, têm influenciado as cidades brasileiras. Trata-se de uma leitura necessária, por um lado, para que se possa compreender que processos urbanos dos tempos atuais (SINGER, 1973), como a renda fundiária e a especulação imobiliária, são elementos inerentes à produção da própria arquitetura, e, por outro lado, para propiciar o entendimento de que a arquitetura se converteu em uma marca capaz tanto de gerar uma imagem exclusiva quanto de valorizar os investimentos de uma cidade (ARANTES, 2012) – em ambos os casos, quer-se também fazer notar os efeitos perversos para segmentos da população.

Tanto a ausência de instrumentos e monitoramentos de políticas urbanas quanto a falta de formação necessária para trabalhar com esta questão devem ser enfrentadas. Por isso, a partir de 2003, foi criada uma série de políticas urbanas que visam à construção de uma política nacional de desenvolvimento urbano, sempre envolvendo a participação da população em conferências municipais e estaduais (SANTOS JÚNIOR, 2011). Reconhecendo este avanço e a premissa de que a cidade deve ser o lócus privilegiado para o exercício da cidadania e da garantia dos direitos, a disciplina Políticas Públicas e Cidade trata da resolução da problemática urbana através de políticas setoriais coordenadas.

Finalmente, a disciplina A Cidade e a Lei busca compreender os atores sociais envolvidos na criação e efetivação das leis. Seu objetivo é fazer compreender que a legislação urbanística e edilícia não é um instrumento puramente técnico e que há implicações no conjunto de leis, decretos e normas que vão além da regulamentação do espaço urbano, sendo resultado de pressões políticas, culturais e econômicas (ROLNIK, 1997). Por outro lado, a disciplina busca identificar e compreender os processos de resistência e os conflitos em relação à produção legal da cidade e do território.

O Laboratório Itinerante de Experimentações de Projeto

A construção de uma identidade específica da Regional Goiás junto à UFG vem se destacando pelo caráter extensionista de suas ações. Conforme já discorremos, o contato da universidade com a sociedade civil na cidade de Goiás tem sido essencial na sua constituição e na ampliação de sua oferta de cursos. O curso de Arquitetura e Urbanismo, o último curso aberto pela Regional, reivindica essa tradição para se estruturar e se somar às novas ações de extensão de nossa comunidade acadêmica.

A extensão universitária é uma atividade essencial para o intercâmbio com a sociedade, a formação do alunado e a qualificação docente (FORPROEX, 2012), mas que não deve caracterizar-se como um conjunto de ações de cunho assistencialista ou mera prestação de serviços, nem tampouco pautar-se por visão intervencionista e colonialista, com a universidade exercendo um papel de domínio e autoridade. Compreendemos a extensão universitária à luz da crítica de Paulo Freire em *Extensão ou*

Comunicação (2006): baseada em sua relação dialética, sua sistematicidade, no reconhecimento do outro e de sua cultura e na apropriação do conhecimento pelo outro, com liberdade para transformá-lo.

Como uma proposta articuladora entre o processo de ensino-pesquisa-extensão, pensamos na instituição de um Laboratório Itinerante de Experimentações em Projetos. A proposta se baseia nas discussões que há tempos são travadas dentro das universidades sobre os escritórios-modelo de arquitetura e urbanismo, porém atualizando-as criticamente.

Uma primeira atualização crítica é a substituição da palavra “escritório” por “laboratório”. Não se trata de uma alteração banal, mas de uma demonstração de posição conceitual da proposta: ao passo que “escritório” é palavra usualmente relacionada ao local de desenvolvimento de atividades autônomas, “laboratório” designa um local de experimentações, significado pelo qual torna-se mais explícita a ideia de que a arquitetura e o urbanismo são (ou deveriam ser) resultado de processos compreendidos e potencializados coletivamente. Uma segunda atualização vem da inclusão do termo “itinerante”, que destaca o caráter móvel do laboratório, e que, partindo de uma perspectiva freiriana, faz perceber sua pretensão de sair de seu local usual, a universidade, para comunicar-se com diferentes grupos e movimentos sociais. Serviu-nos de inspiração o Escritório-Escola Itinerante do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Juiz de Fora, projeto de extensão coordenado pela professora Letícia Zambrano (ZAMBRANO *et al.*, 2015).

Sair da universidade é ação ainda mais importante se consideradas a extensão territorial do estado de Goiás – e mesmo do município de Goiás – e as dificuldades, por conta disso, de cidadãos e cidadãs exercerem seu direito de ir e vir. Além disso, o município de Goiás apresenta 23 assentamentos do Movimento Sem Terra e em toda a região há muitas aldeias indígenas e comunidades quilombolas. O diálogo com esses e outros grupos e o aprendizado conseguido com o contato com suas experiências construtivas e de organização espacial se darão não somente se o curso mantiver suas portas abertas, mas, sobretudo, se estruturalmente se propuser a sair em sua direção.

Também é nosso objetivo, com o Laboratório Itinerante de Experimentações em Projetos, ampliar o universo de referências do alunado por meio do contato com realidades pouco ou totalmente desconhecidas até então. Visualizamos com esse trabalho a possibilidade de materializar os compromissos éticos do curso de Arquitetura e Urbanismo da Regional Goiás em prol da transformação da realidade social brasileira: somente assim se pode assegurar profissionais de arquitetura e urbanismo que são, também, educadoras ou educadores.

Assim, acreditamos evidenciar nossa visão de que as ações de extensão não são uma forma de apresentar técnicas que simplesmente substituem os procedimentos empíricos já constituídos pelos grupos sociais. Trata-se, na realidade, de atividades que permitem, a partir de metodologias participativas da pesquisa-ação e em uma via de mão dupla, compreender como os processos espaciais, sociais e tecnológicos são empreendidos por esses grupos, por um lado, e experimentar possibilidades de inovação nos projetos a partir dessa compreensão, por outro lado. Para isso, são fundamentais a articulação de pesquisas de suporte e a inserção destas ações na grade curricular

do ensino universitário. As disciplinas que imaginamos que terão papel protagonista nesta proposta, levando em consideração seu instrumental de trabalho, são as de Projeto e, principalmente, Canteiro Experimental.

Importante destacar que a implantação do Laboratório Itinerante de Experimentações de Projeto deverá ocorrer em diálogo com outras iniciativas da universidade, principalmente as que ocorrem também na Regional Goiás. Seriam bem-vindas ações conjuntas com o Núcleo de Práticas Jurídicas do Curso de Direito e, também, com o Núcleo de Práticas Interdisciplinares, que consta no PPC do Curso de Serviço Social. Finalmente, se a falta de profissionais na cidade e nos municípios vizinhos, sejam funcionárias ou funcionários do setor público ou profissionais liberais, dificulta a oferta de estágios, o Laboratório também poderá ser importante atendendo parcialmente essa demanda de estágios do alunado do curso.

PALAVRAS FINAIS

O curso de Arquitetura e Urbanismo da UFG-Regional Goiás surge como proposta crítica para se pensar a realidade das cidades num contexto não metropolitano – sendo importante destacar que esse perfil foi proposto não por docentes ou profissionais de arquitetura e urbanismo. Foram docentes da área de ciências sociais aplicadas que viram a urgência desse debate dentro da Regional Goiás. E, muito embora o corpo docente do curso, constituído por meio de concursos públicos ocorridos entre 2014 e 2016, tenha assumido a responsabilidade de formatar e levar adiante essa proposta, atualmente trata-se de um compromisso assumido por uma coletividade maior que integra a Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas.

Questões advindas do contexto político-econômico nacional, no momento, trazem-nos algumas dúvidas e dificuldades de efetivar o projeto de forma plena, principalmente pela falta de recursos e de comprometimento com acordos estabelecidos anteriormente entre a instituição e a administração federal: sem isso, não há uma estrutura mínima de salas de aula e laboratórios, tampouco docentes suficientes para levar o projeto adiante. Além disso, a dificuldade de atrair doutores para trabalhar em uma realidade de cidade do interior fez que todos nossos concursos fossem abertos para o grau de mestre, o que nos levará, em pouco tempo, a enfrentar o problema da necessidade de qualificação de nosso quadro. Buscando a melhoria desse quadro, em 2018 foi celebrado o Doutorado Interinstitucional (DINTER) entre a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal da Bahia. O curso foi iniciado no segundo semestre de 2019 como um caminho para a qualificação docente e o fortalecimento da pesquisa na UFG (PPG-AU, 2019).

Somente com um quadro de doutores conseguiremos desenvolver a pesquisa que se faz tão necessária para compreendermos melhor o repertório e o próprio conceito de cidades pequenas e médias que estamos discutindo no momento. Se na Geografia os estudos sobre o tema começaram a despertar interesse recentemente, no campo da Arquitetura e Urbanismo quase não encontramos referências.

Do ponto de vista pedagógico, ainda nos questionamos se a melhor forma de abordar a interdisciplinaridade e outros temas retirados do contexto tradicionalmente específico de arquitetura e urbanismo, como é o caso do tema das culturas tradicionais, é por meio de atividades de pesquisa e extensão ou por outras atividades que não as disciplinas obrigatórias. No entanto, primeiramente pensamos abordá-los como conteúdo de disciplinas, não somente para garantir o tratamento dessas questões, mas também para que, não menos importante, docentes sejam sensibilizados e sintam a necessidade de pesquisarem e dialogarem com as realidades locais.

Outra questão que estamos nos preparando para enfrentar é a necessidade da realização do estágio curricular obrigatório por nosso alunado. Assim, se a cidade de Goiás e as cidades vizinhas não oferecem quantidade de postos suficiente para atender a nossa demanda, iremos criá-los, por meio dos projetos de extensão e do Laboratório Itinerante de Experimentações de Projeto.

Até o ano de 2020, Goiás é uma cidade com três instituições públicas que oferecem cursos superiores. Além da Universidade Federal de Goiás (UFG), conta com um *campus* da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Instituto Federal de Goiás (IFG). Nesse momento, precisamos intensificar o diálogo já iniciado e buscar parcerias, principalmente com o curso de Geografia da UEG e com o curso Técnico em Edificações do IFG.

Apesar dos limites e dificuldades apontados, acreditamos que temos condições de atingir nosso objetivo, que é formar profissionais de arquitetura e urbanismo dotados de perspectiva crítica e de meios e aptidões capazes de dar respostas arquitetônicas e urbanísticas a problemas de determinados contextos que, até o momento, não receberam a devida atenção de profissionais da área. Espera-se, também, que as alunas e os alunos que formaremos compreendam que seu trabalho faz parte de uma rede mais ampla do processo produtivo e que é por este trabalho que podem constituir práticas que apontem para outra realidade social, sem caírem na ilusão de que, sozinhas ou sozinhos, podem mudar o mundo.

É importante reconhecer o empenho da Direção da Regional Goiás, da chefia da Unidade Acadêmica Especial de Ciências Sociais Aplicadas e da Coordenação Regional de Graduação na construção desse curso.

Finalmente, cabe destacar a influência que outros cursos de Arquitetura e Urbanismo criados no contexto de expansão universitária tiveram na elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UFG-Regional Goiás. Os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de São Paulo, da Universidade Federal de Campina Grande e, principalmente, da UNILA foram indispensáveis para pensarmos as nossas particularidades.

REFERÊNCIAS

- ARANTES, P. F. *Arquitetura na era digital-financeira*. São Paulo: Editora 34, 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (ABEA). *Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. [Brasília: ABEA], 2016.
- BITOUN, J.; MIRANDA, L. *Tipologia das cidades brasileiras*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrôpoles, 2009.
- BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília-DF, p. 7, 25 abr. 2007.
- CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAUBR). *Censo de arquitetos e urbanistas*. [Brasília: CAU], 2012.
- CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAUBR). *Pesquisa CAU/BR-Datafolha*. [Brasília: CAU], 2015.
- DEL RIO, V. Projeto de arquitetura: entre criatividade e método. In: DEL RIO, V. (org.). *Arquitetura: pesquisa & projeto*. Rio de Janeiro: PROARQ; FAU-UFRJ, 1998. p. 201-214.
- FERREIRA, J. S. W. Perspectivas e desafios para o jovem arquiteto no Brasil: qual o papel da profissão? *Arquitextos*, São Paulo, ano 12, n. 133/07, 2011.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (FORPROEX). *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: [FORPROEX], 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- JACQUES, P. B. Patrimônio cultural urbano: espetáculo contemporâneo? *RUA – Revista de Urbanismo e Arquitetura*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 32-39, 2003.
- JEUDY, H.-P. Maquinaria patrimonial. *RUA – Revista de Urbanismo e Arquitetura*, Salvador, v. 6, n. 1, p. 74-79, 2003.
- LEFEBVRE, H. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: EDUFMG, 2004.

MAIA, D. S. Cidades médias e pequenas no Nordeste: conferência de abertura. In: LOPES, D. M. F; HENRIQUE, W. *Cidades médias e pequenas: teorias, conceitos e estudos de caso*. Salvador: SEI, 2010. p. 13-44.

MARAGNO, G. V. Quase 300 cursos de arquitetura e urbanismo no país: como tratar a qualidade com tanta quantidade? Algumas questões sobre qualificação e ensino no Brasil. *Arquitextos*, São Paulo, ano 14, n. 161.07, 2013.

MONTANER, J. M.; MUXÍ, Z. *Arquitetura e política*. Barcelona: Gustavo Gili, 2014.

OLIVEIRA, K. C. *Parâmetros urbanísticos e a preservação do conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade de Goiás*. 2014. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – IPHAN, Rio de Janeiro, 2014.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PUNUD); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. Brasília: PNUD; IPEA; FJP, 2013.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO – UFBA. *Edital Processo de Seleção para o Doutorado Acadêmico (DINTER) - Turma 2019-2*. [Salvador: UFBA], 2019.

SANTOS JÚNIOR, O. A. D.; CHRISTOVÃO, A. C.; NOVAES, P. R. *Políticas públicas e direito à cidade*. Rio de Janeiro: Letra Capital; Observatório das Metrópoles; IPPUR, 2011.

SOUZA, M. L. *ABC do desenvolvimento urbano*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

REZENDE, M. D. S. *Grupoquatro: trajetória profissional na arquitetura e no urbanismo (1972-1990)*. 2019. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ROLNIK, R. *A cidade e a lei*. São Paulo: FAPESP; Studio Nobel, 1997.

SINGER, P. *Economia política da urbanização*. São Paulo: Brasiliense, 1973.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC-GO). Projeto Pedagógico 2008. Curso de Arquitetura e Urbanismo. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007. Disponível em: <http://sites.pucgoias.edu.br/home/wp-content/uploads/2013/10/PPC-ARQUITETURAEURBANISMO2008.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG). Projeto Pedagógico do curso de Arquitetura e Urbanismo. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2016. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/coordenacao_pedagogica_-_campus_ciencias_exatas_e_tecnologicas_310/conteudoN/7435/PPC20151Arquitetura.pdf. Acesso em: 16 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015*. [Goiânia: UFG], 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Relatório de Gestão do Exercício de 2014*. [Goiânia: UFG], 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Projeto político pedagógico de curso de Direito da Regional Goiás da Universidade Federal de Goiás*. [Goiânia: UFG], 2014.

VILELLA, A.; MARAGNO, G. V. A ABEA e o ensino no Brasil. *Projeto Design*, São Paulo, n. 431, 2016.

ZAMBRANO, L. M. A.; LOPES, I. C.; ABDALA, J. G. F. Práticas sociais e o modo de uso efetivo pelo habitante: avaliação empírica em empreendimento MCMV. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE QUALIDADE DO PROJETO NO AMBIENTE CONSTRUÍDO, 4., 2015, Viçosa. *Anais [...]*. Viçosa: ANTAC; UFV, 2015.

CAPÍTULO 4

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO EM CÓRDOBA, ARGENTINA: O TALLER TOTAL¹

Sylvia Adriana Dobry-Pronsato e Nora Zoila Lamfri

Neste artigo, aborda-se o Taller Total (TT)² da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, considerado uma proposta de ensino pioneira que vigorou entre os anos 1970 e 1976, mas cuja gestação remete aos anos 1960. O diálogo entre as pesquisas de arquitetura e urbanismo e ciência da educação realizada pelas autoras dá base a este texto (DOBRY-PRONSATO, 2008; LAMFRI, 2007).

O TT foi uma mudança curricular sem antecedentes no seu tipo, proposta político-educativa estreitamente articulada a projetos apoiados por diversos grupos que o incentivaram e definiram. No campo disciplinar, por outro lado, se insere no debate sobre Ensino de Arquitetura e Urbanismo que permeou as décadas de 1960-70 e que revalorizava o pensamento da Bauhaus, desenvolvido a partir de três premissas fundamentais:

- A arquitetura é uma profissão de caráter prioritariamente social;
- Seu ensino deve partir da análise da sociedade e de suas necessidades;
- Sua gestão deve ser democrática e participativa.

Em suas origens e desenvolvimento, o contexto político-social exerceu forte impacto, na gestação, na implementação, e nas suas possibilidades de redesenho, consolidação e no fechamento.

1 Texto originalmente apresentado no Primeiro Encontro Internacional do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Urbanismos e Arquiteturas do Sul, em Foz do Iguaçu, no ano de 2017.

2 A palavra *Taller* significa em português “ateliê”, porém preferimos conservar a designação *Taller Total* por ser a forma conhecida em toda a América Latina.

O CONTEXTO

Antes do golpe militar de 1966, professores da FAU-UNC interessavam-se por temas relacionados aos usuários e suas necessidades, incorporando, na sala de aula, discussões apresentadas pelo cinema e pela arte. Muitos docentes expressavam a necessidade de um novo Plano de Estudos, o que se inseria na discussão latino-americana e mundial sobre o ensino de arquitetura. Isso era parte de um ideário que, desde fins dos anos 1950, na Argentina, acreditava na educação como fator de mobilidade, capaz de gerar desenvolvimento (BRENNAN; GORDILLO, 1994), e, em decorrência, houve importante aumento do número de matrículas nas universidades.

No plano político nacional, a década esteve marcada pela proscrição do peronismo e pelo golpe militar de 1966, que combinou um discurso modernizante no nível econômico com a aplicação das teorias da segurança nacional. As medidas adotadas incluíram a suspensão das atividades dos partidos políticos e das instituições parlamentares. Congelaram-se salários, modificaram-se condições de trabalho em portos e ferrovias e iniciou-se o fechamento dos engenhos açucareiros, enfraqueceu-se o Estado de bem-estar que ainda se conservava. Essas medidas provocaram protestos sindicais, reprimidos violentamente. Interrompeu-se violentamente a democracia, proibindo as atividades políticas, perseguindo ideologicamente e produzindo demissões e suspensões nos órgãos públicos, entre eles a universidade. As faculdades tiveram seus quadros docentes desestruturados, em especial as de Córdoba, sofrendo maior punição: Arquitetura, Filosofia e o Instituto de Matemática e Física (ELKIN, 2000, p. 34).

Entretanto, o governo militar promoveu grandes obras de infraestrutura: conjuntos habitacionais, escolas, hospitais etc. Era a fase do desenvolvimentismo que a América Latina estava vivendo (MARTINEZ, 2000, p. 84). Realizaram-se concursos para projeto e construção de conjuntos habitacionais, cujos clientes eram, entre outros, os sindicatos e o Ministério de Bem-estar Social.

No cinquentenário da Reforma Universitária, em 1968, uma conjunção de fatores, entre eles a oposição estudantil à condução política do país e das universidades, o descontentamento de grandes setores da classe média, a aliança operário-estudantil, a radicalização de diversos setores, como, por exemplo, o movimento da Igreja de Terceiro Mundo e os acontecimentos do Maio Francês de 1968, contribuíram para o fortalecimento da agitação estudantil. Estes fatos constituíram referências para o Taller Total, somando-se o Cordobazo em 1969, nos quais se incluía resistência aos poderes estabelecidos e novas propostas culturais³. Nesses anos, a universidade sofreu intervenção, suspensão das atividades acadêmicas por longos espaços de tempo, violenta repressão das demandas estudantis e, na FAU-UNC, momentos de acefalia.

3 Todas as fontes consultadas coincidem nesta afirmação. O Cordobazo – precedido por protestos sindicais e estudantis – foi uma insurreição popular na qual se materializou a unidade operário-estudantil e à qual se somaram outros setores sociais, expressando o descontento e a crise social que estava se incubando.

Em fins da década de 1960, de forma contraditória, já que se estava ainda em ditadura, universidades públicas destacavam-se como centros de reflexão e crítica, concentrando grande número de estudantes. A busca de alternativas pedagógicas foi significativa, num clima de agitação social e expectativas políticas de mudanças estruturais. Implementaram-se diversos projetos de ensino com o propósito de remover situações cristalizadas na tradição universitária argentina⁴; em várias universidades públicas argentinas, se empreendeu um fértil caminho pedagógico criando inovações teórico-práticas (MARTINEZ, 2000, p. 1), questionando a caducidade do modelo vigente, destacando-se a importância de inserir-se na realidade social e entendê-la. Entre essas inovações, inclui-se o Taller Total.

O golpe de 1966 deteve o desenvolvimento e consolidação das instituições universitárias, instalando autoritarismo e opressão, tentando suprimir toda a atividade política no seu interior. O marco dessa política foi a “Noite dos Bastões Longos”, na Faculdade de Ciências Exatas da Universidade de Buenos Aires, iniciando-se um período repressivo nas universidades do país. Interrompeu-se uma fecunda polêmica cultural, da que participavam docentes, estudantes e graduados, que integrava objetivos e intenções superando diferenças políticas (GAITE, 1986).

O TALLER TOTAL

Os anos 1960 foram férteis em debates sobre arquitetura e seu ensino na América Latina e no mundo. Isso se verifica pela realização, entre outros, do X Congreso Panamericano de Arquitectos, em Buenos Aires, em 1960, da II Conferencia de Escuelas y Facultades Latinoamericanas de Arquitectura, no México, em 1961, o VIII Congreso Mundial da UIA, em Paris, em 1967. O VII Congreso da União Internacional de Arquitectos – UIA, mereceu publicação da editora da FAU-UNC em 1970, o que revela sua forte referência nas ideias desenvolvidas no Taller Total.

A gênese de uma transformação da magnitude proposta pelo Taller Total foi possível pela existência de um ambiente político-intelectual efervescente, de produção intelectual e participação universitária nos anos 1960, que os acontecimentos políticos de 1966 vividos na universidade e a ditadura⁵ não conseguiram silenciar. O Taller Total consistiu na incorporação de estudantes e professores da faculdade na construção de uma proposta interdisciplinar e com um currículo inovador.

É possível dividir a história da FAU-UNC nas seguintes fases (FEDERICO apud ELKIN, 2000, p. 129):

- Anterior a 1966, época progressista de excelência acadêmica;
- De 1966 a 1970, sob o golpe militar de Onganía, começa-se a construir o TT;

4 Entre as universidades públicas, destacam-se as de Córdoba, Rosário, La Plata e Tucumán.

5 Durante a ditadura militar instaurada em 1966, se sucederam no poder os generais Juan Carlos Onganía, presidente *de facto* entre junho desse ano (após a deposição do presidente eleito Arturo Umberto Illia) a junho de 1970, seguido por Roberto Levington até março de 1971, deposto pelo general Alejandro Agustín Lanusse, que permaneceu no poder até maio de 1973.

- De 1970 até 1974, ano da morte de Perón e do Navarrazo (golpe da direita peronista), em Córdoba, etapa do TT por excelência;
- O golpe militar de 1976 encerra a experiência de forma violenta.

A intervenção em 1966 provocou um impasse nos debates sobre o ensino de arquitetura e urbanismo. Na crise iniciada com o golpe militar desse ano, muitos dos docentes que renunciaram, foram demitidos ou suspensos pertenciam às cátedras de Composição Arquitetônica. A coluna vertebral da FAU-UNC foi quebrada, o que era doloroso e frustrante para os estudantes, os jovens professores que permaneceram e os que voltaram depois de terminado o prazo das suspensões.

A partir de 1967, na estrutura acadêmica, acentuava-se a fragmentação nas cátedras e existiram alguns ensaios de direção central (FONTAN; NOVILLO CORVALAN, 1971, p. 2). O Conselho Acadêmico em 1969 divide o ano letivo: no primeiro semestre, se ministrariam as disciplinas teóricas, e no segundo, as de ateliê; Urbanismo e Composição Arquitetônica separam-se das outras disciplinas, o que revivia a antiga dissociação e provocou resistências (FONTAN; NOVILLO CORVALAN, 1971, p. 3). Não se aplicou porque “cristalizava um critério verticalista e rígido do ensino, assim como uma forte limitação nos campos de conhecimento e [...] na sua ação”. O Conselho Acadêmico requereu alternativas aos docentes para resolver a crise e, em resposta à solicitação, formaram-se dois grupos (NIZZO apud ELKIN, 2000, p. 179-186).

Período inicial

Na reunião considerada o ato fundante do TT, em agosto de 1970, apresentaram-se duas propostas curriculares. Uma delas consistia em um Ateliê Vertical. A outra proposta, a do TT, foi aprovada quase por unanimidade. Para elaborá-la, requereu-se o apoio de profissionais de Ciências da Educação que se haviam destacado anteriormente numa experiência em 1966 na gestão do arquiteto Bernardino Taranto. A ideia surgiu de um grupo de jovens docentes da FAU-UNC e de estudantes que, embora não estivessem desvinculados do movimento estudantil, não o representavam e compartilhavam pontos de vista sobre a formação do arquiteto (EQUIPE, 1971, p. 7).

Após essa reunião, renunciaram o diretor e o Conselho Acadêmico. Em setembro de 1970, o reitor designou o arquiteto Fontán como diretor-interventor da FAU-UNC⁶, quem aceita o cargo com a condição de que se pusesse oficialmente em marcha o TT. O clima no início era difícil, tanto pelas discussões acirradas quanto pelo fato de que as contratações de professores eram símbolo do caos geral vivido, já que quase todos os docentes eram temporários e só 5% deles eram contratados por concurso público, entre os quais cinco ou seis titulares. Adotaram-se resoluções que permitiram a transformação do Plano de Estudos que estudantes e docentes exigiam.

6 Em decorrência da intervenção nas universidades pela ditadura militar de Onganía e da perda da autonomia universitária, os diretores, antes eleitos, passaram a ser nomeados pelas autoridades governamentais.

O Taller Básico, inicialmente Taller de Elementos de Arquitectura, criado visando a concentração dos subsídios básicos para o aprendizado de arquitetura e urbanismo, foi uma unidade pedagógica independente do TT, mas acompanhando suas linhas gerais. Por questões internas e externas, o ano letivo de 1970 prolongou-se até agosto de 1971. Determinaram-se nove horas didáticas diárias para recuperar dias letivos perdidos devido ao contexto político, incluindo mobilizações de protesto estudantil reprimidas com violência⁷.

Em 1970, havia 1.986 alunos e 50 professores, que aumentaram para aproximadamente 4 mil alunos e mais de 300 docentes durante o TT. Aproximadamente 1.525 alunos, dos níveis II ao IV, organizaram-se em 12 Equipes de Trabalho: 128 estudantes de diferentes níveis em cada um; ao Taller Básico assistiam aproximadamente 400 alunos, aos quais se somaram, em 1971, os ingressantes (FAU UNC, 1976).

Fundamentação teórica

Em 1971, se publica o primeiro texto ordenador do Taller Total, conhecido como *Livro Mostarda*, cuja base, segundo seus autores, Fontán e Novillo Corvalán, foi o documento elaborado em 1970 por docentes e alunos, com o assessoramento de uma equipe de especialistas em Ciências da Educação, entre eles Maria Saleme de Burnichón, pedagoga de reconhecida experiência. Questionava-se, nessa publicação, que a universidade, muitas vezes, desvinculava-se da realidade. No caso das FAUs, criticava-se uma formação do arquiteto adequada a um modelo europeu ou norte-americano, que não o capacitava para responder aos aspectos complexos da realidade social. Afirma-se a convicção da necessidade da redefinição crítica do papel do arquiteto, da concepção e da arquitetura que o determinam e seu ensino “aqui e agora”, impulsionando docentes e alunos a assumirem-se como atores de um processo que possa levar a compreender a arquitetura como prática social, gerada na sociedade, interpretada interdisciplinarmente, assumida e resolvida pelo arquiteto e na qual o usuário é seu destinatário, continuador e realizador em comunidade do produto: o *habitat* humano. Pergunta-se: “Que arquiteto se quer formar? Querer formar implica vontade de ação, mas devemos pensá-la em função das necessidades de nossa sociedade, o que implica seu conhecimento profundo no momento atual” (FONTAN; NOVILLO CORVALÁN, 1971, p. 7-8, tradução nossa).⁷

Para cumprir os objetivos para a redefinição da arquitetura e urbanismo enquanto prática social, era necessário reconceituar o ensino. Para isso, um dos itens do *Livro Mostarda* refere-se à fundamentação pedagógica e afirma que o Taller Total demanda uma atitude ativa, tanto de estudantes quanto de professores, possibilitando canais de comunicação amplos entre eles para a participação efetiva na análise dos objetivos nos quais a instituição estava inserida.

7 As autoridades suspenderam as atividades em várias faculdades e Institutos Superiores.

Em síntese, o Taller Total significava:

- uma perspectiva diferente na maneira de propor e resolver os problemas;
- mudança de atitude no que se refere às relações interpessoais com vistas ao trabalho grupal;
- possibilidade de crítica constante de acordo com a natureza de sua metodologia;
- participação do aluno na fixação de objetivos e hipóteses de trabalho.

O golpe militar de 1976 encerra a experiência do Taller Total de forma violenta.

Forma organizativa: primeira etapa, 1970

A forma organizativa permitiu máxima versatilidade e, no começo, a proposta dividiu-se em três áreas relacionadas: Área de Projeto, a coluna vertebral, congregando Composição Arquitetônica, Elementos de Arquitetura e Sistemas de Representação; Área Cultural: à História da Arquitetura se adicionavam Economia, Política, Psicologia e Ciências Sociais; Área Tecnológica, que reunia Construções, Tecnologia dos Materiais, Instalações, Organização de Obras, Acústica e Iluminação e Matemática. Professores e alunos constituíam Equipes de Trabalho (ETs), divididas em Comissões de Trabalho, funcionando nos ateliês, integradas por estudantes do segundo ao sexto nível da graduação, incluindo-se contatos no mesmo nível também. Os diversos níveis trabalhavam sobre o mesmo problema, diferenciando-se pelos graus de maturidade conceitual e prática com base na definição dos objetivos, podendo ser reestudados no processo. O problema deveria ser conduzido e avaliado apoiando-se numa planificação aberta, para permitir ação pedagógica flexível (FONTAN; NOVILLO CORVALÁN, 1971, p. 9-10).

O ano letivo de 1970 foi complexo e com dificuldades, muitas vezes permeado de intermináveis discussões, porém rico para permitir, por meio da avaliação, registrada no Livro Mostarda, sua organização e reorganização. Foi marcante a presença da Equipe de Pedagogia e Psicologia, que contribuiu num câmbio qualitativo da proposta curricular, passando-a de um ateliê vertical sob liderança da área de projeto a um ateliê no qual o projeto derivava da ação interdisciplinar de todas as áreas, assumindo-se, assim, o papel original do TT. Após um início dúbio, organizou-se a programação com a Área de Projeto como eixo e estabeleceram-se tarefas, fixando objetivos por nível e conteúdo para as três áreas. No entanto, manteve-se o caráter geral, o que não permitia prever momentos e conteúdos específicos, muitas vezes ministrados do ponto de vista dos docentes alocados no ateliê, atendendo a casos isolados e nem sempre nos momentos adequados.

A escassez de professores e a dificuldade de integração, sobretudo dos docentes das áreas culturais e tecnológicas aos trabalhos das equipes nos ateliês, com exceções importantes, influenciaram o processo de ensino-aprendizagem, o que demandou esforço dos estudantes para a busca de soluções. As avaliações realizadas nas ETs indicaram a necessidade de superar a atomização produzida no início da nova proposta curricular. Isso gerou uma programação mais clara relativa a objetivos, organização

de conteúdos, configuração das áreas de conhecimento, metodologias de trabalho e pautas de avaliação. A única resposta possível à necessidade de conhecer a realidade complexa e multifacetária e atuar sobre ela foi o trabalho interdisciplinar. Por isso, eliminaram-se as cátedras como expressão do parcelamento do saber, substituindo-as pelas áreas de conhecimento, que poderiam organizar os conteúdos com base em critérios científicos (FONTAN; NOVILLO CORVALÁN, 1971, p. 12-13).

1971/1972: Evolução dos Planos de Estudo

O curso de 1971 estruturou-se com base na avaliação descrita e se criou uma Comissão de Docentes para elaborar o Plano de Estudo a ser aplicado a partir de 1972. Nesse ano, adotou-se uma medida de “emergência” (vigente ainda hoje): a realização de três turnos (manhã, tarde e noite) de quatro horas cada um, diminuindo-se a carga horária (FONTAN; NOVILLO CORVALÁN, 1971, p. 22-23, 97), em consequência do reduzido orçamento destinado às universidades. Não por acaso as mobilizações estudantis e docentes exigiam mais verbas para as universidades⁸.

Em 1972, houve uma mudança na estrutura do TT que significou um salto qualitativo na ideia do processo projetual: dividiu-se a estrutura acadêmica em duas áreas intimamente inter-relacionadas, que atendiam diversas modalidades do processo de aprendizagem.

Síntese e instrumentação

- Todas as subáreas e docentes pertenciam às duas áreas: tentava-se superar, assim, a velha divisão e disputa entre disciplinas teóricas e práticas: todas passavam a ser teórico-práticas, construindo a interdisciplinaridade.
- As subáreas de Projeto, Cultura e Tecnologia integravam tanto a área de Instrumentação quanto a de Síntese.
- A Área de Instrumentação provia conhecimentos básicos de cada campo de conhecimento para cumprir objetivos por nível e ciclo.
- A Área de Síntese permitia aplicação, desenvolvimento, verificação, aprofundamento e reformulação dos conhecimentos básicos ministrados na Área de Instrumentação, por meio do desenvolvimento do processo projetual, que se realizava nos interníveis e níveis, de acordo com a programação geral. A Área de Síntese, desenvolvida nos ateliês, significava a inter-relação das subáreas para o tratamento da temática arquitetura-urbanismo como objeto multifacetário. Cada subárea mantinha sua especificidade, apontando para a articulação de conhecimentos em torno de uma temática comum. Os ateliês eram o espaço físico onde a síntese se concretizava na ação projetual, da que participavam todas as disciplinas e não só a

8 A carga horária anterior a 1970 era 5.686 hs. relógio; diminuiu com a distribuição em turnos à 5.220 hs. relógio, aproximadamente.

disciplina projeto. Esta é uma diferencia substancial: a ação projetual, e já não só a disciplina projeto, é vista como coluna vertebral da faculdade. Todas as disciplinas passam a participar do ato de projetar, o que demanda a construção da interdisciplinaridade.

A ideia germinal do TT é o trabalho coletivo; concebeu-se o trabalho interdisciplinar, a produção do conhecimento para além de cada disciplina (algo extremamente inovador para os anos 1960-70). Isto ainda devia concretizar-se em um documento (o plano de estudos) que fosse “compreensível” para docentes, muitos dos quais tinham tradição de trabalho isolado, em cátedras, e deveriam mudar suas práticas de ensino. O Plano de Estudos inseria “o curso de Arquitetura e Urbanismo na estrutura funcional do Taller Total, compondo-o por meio da interação dinâmica de três subsistemas articulados: ciclos, áreas e subáreas” (FONTAN; NOVILLO CORVALÁN, 1971, p. 44). Propunham-se três ciclos obrigatórios para a graduação e um para a pós-graduação. Cada ciclo tinha em vista o processo completo, com diversos graus de aprofundamento.

Ciclos e subáreas: objetivos

- Ciclo Básico (Nível I): fornecer elementos para a compreensão e resolução inicial do processo arquitetônico e urbanístico, desenvolvendo habilidades expressivas que permitissem comunicar a ideia projetual.
- Ciclo Médio (Níveis II, III e IV): motivar a compreensão do processo projetual e seu problema tecnológico, partindo do levantamento crítico da realidade.
- Ciclo Superior (Níveis V e VI): prever a finalização do processo formativo com instrumentações relacionadas à prática profissional, visando encurtar a distância estudante-arquiteto.

Cada subárea discutia objetivos por ciclo e nível, conteúdos diferenciados por campos de conhecimento para cada nível, que seriam incluídos no Plano de Estudo e os temas que permitissem desenvolvê-lo. Além disso, deveria assumir a pesquisa a partir de assuntos surgidos do ateliê e das próprias subáreas, preparar material didático; dar apoio aos docentes para as atividades no ateliê.

Incorporaram-se novos campos de conhecimento: Antropologia, Economia e Sociologia, na subárea de Ciências Sociais, e houve maior ênfase interdisciplinar. Da subárea de Ciências Sociais, fazia parte o campo de conhecimento História Crítica do *Habitat* – que substituíra Integração Cultural e História da Arquitetura I, II e III –, da qual, por sua vez, fazia parte, entre outros, Elsa Tânia Larrauri, que se exilou em 1976 no México, foi docente da FAU de Xochimilco, contribuindo com a criação de uma experiência similar à do TT. Também pertencia a esse campo de conhecimento Marina Waisman, de reconhecido saber, que representava na disputa de poder estabelecida no TT os setores que eram contra esse novo currículo. Renunciou à FAU-UNC em 1973, assumindo a direção da revista *Summa*. No entanto, apoiou os docentes e

alunos do Taller Total perseguidos pela organização paramilitar 3A e pela repressão. Nos momentos políticos nos quais o terror se fazia presente, deixou de lado as diferenças político-acadêmicas em defesa das liberdades democráticas.

A síntese comparativa apresentada a seguir mostra a evolução do Plano de Estudos de 1971 a 1972, produto do debate democrático de docentes e alunos.

ANO LETIVO DE 1971 (segundo Portaria n° 6/71)	ANO LETIVO DE 1972 (segundo Portaria n° 7/71)
Área de Instrumentação	Área de Instrumentação
Área de Síntese	Área de Síntese
Subáreas (6) e seus campos de conhecimento	Subáreas (3) e seus campos de conhecimento
Morfologia: Expressão; Representação; Percepção e Capacitação; Morfologia e Organização Espacial	Projeto: Morfologia Metodologia Equipamento Prática de obras
Metodologia: Técnicas de Investigação; Métodos de Design ou Projeto	
Equipamento: Antropométrica; Ergonomia	
Práticas de obras: Legislação; Organização de obras	
Ciências Sociais: História crítica do hábitat; Elementos de sociologia; Elementos de economia política; Antropologia cultural; Urbanismo	Ciências Sociais: História crítica do hábitat; Elementos de sociologia; Elementos de economia política; Antropologia cultural; Urbanismo
Tecnologia: Construções; Instalações; Estruturas	Tecnologia: Construções; Instalações; Estruturas; Condicionamento físico do meio

A quantidade de docentes contratados por concurso de antecedentes e oposição era insuficiente para atender 12 ateliês, sendo destacável o esforço de produção e publicação – pela imprensa da FAU-UNC – para atender o requerimento de conteúdos específicos nos temas desenvolvidos.

O TT não esteve isento de contradições; existiu clareza na necessidade de avaliação e redirecionamento de seu curso, porém não se deram as condições para concretizar os ajustes indispensáveis. Contra a consolidação da experiência, conspiraram o escasso tempo que durou e o contexto político. Dessa faculdade, houve 47 estudantes e egressos assassinados e desaparecidos pelo terrorismo de Estado entre 1975 a 1983 (NOVILLO, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Miguel Pereira, em depoimento de 2007 (DOBRY-PRONSATO, 2008), essas ideias vieram para o Brasil, e conseguiu-se colocar em pauta algumas experiências, entre elas a da FAU-UnB, que tentou desenvolver a ideia do TT depois da reabertura de 1969. Outras experiências com paradigmas similares se desenvolveram na mesma época no Brasil, entre elas, a FAU São José dos Campos.

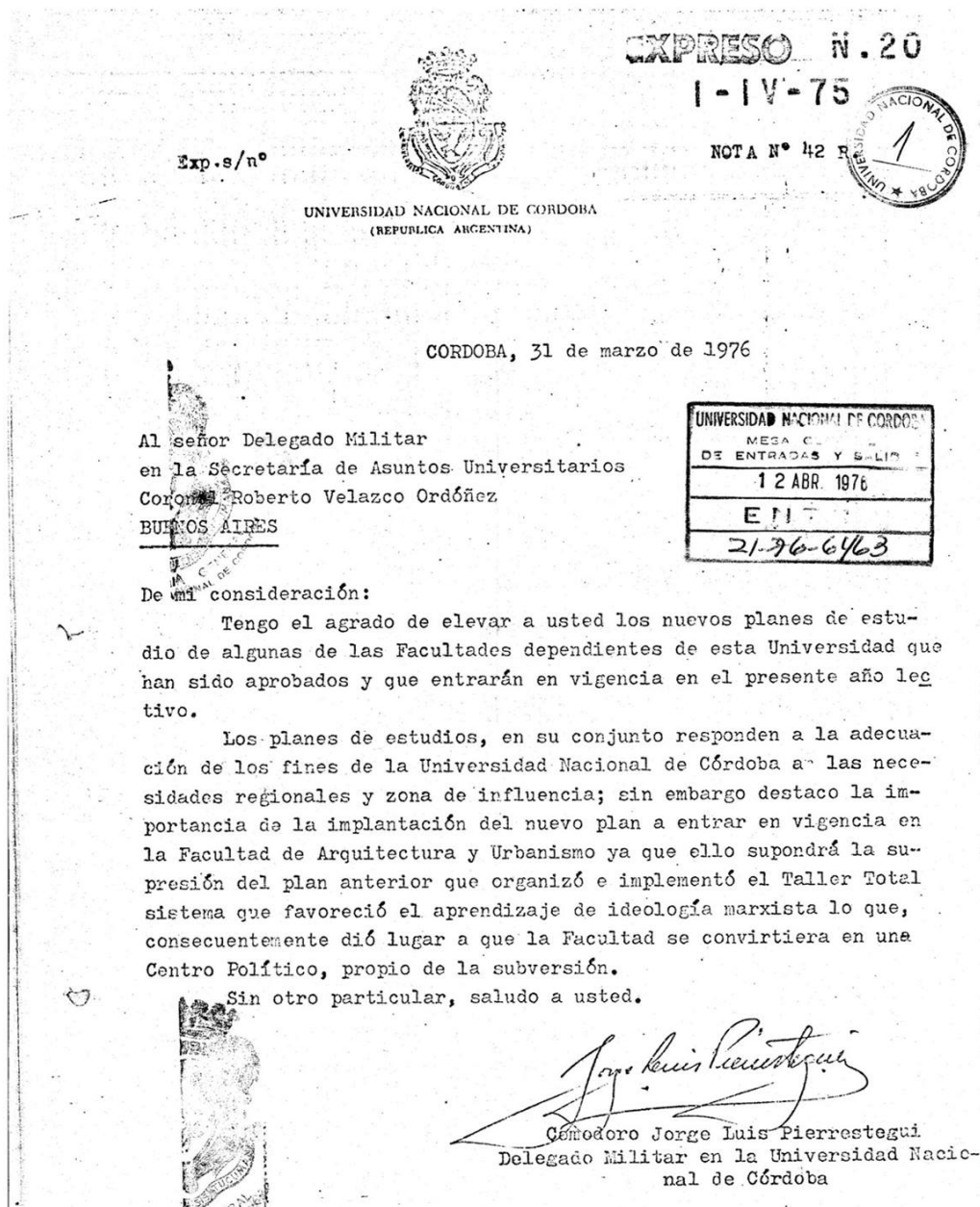
No processo do TT, o contexto, longe de se tratar de um reflexo mecânico, não apareceu só como referência, mas também como dialética permanente na construção dos processos de arquitetura e urbanismo e seu ensino, sendo, ao mesmo tempo, produto e processo das relações de força existentes nos diferentes momentos em que se desenvolveram.

Finalmente, à semelhança da experiência inovadora da BAUHAUS nos anos 1920 na Alemanha de Weimar, fechada com a ascensão do nazismo em 1933 e desmontada nos anos anteriores em perseguição ao comunismo e aos/às comunistas (DROSTE, 2006), o Atelier Total também foi encerrado autoritariamente pela Ditadura Cívico-Militar implantada com o Golpe de 1976 na Argentina. Em carta dirigida ao delegado militar da Secretaria de Assuntos Universitários, o Delegado Militar na Universidade de Córdoba, enviada uma semana após Golpe, destaca:

a importância da implantação do novo plano a entrar em vigência na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, já que isto supõe a supressão do plano anterior que organizou e implementou o Taller Total, sistema que favoreceu a aprendizagem da ideologia marxista, o que conseqüentemente deu lugar a que a Faculdade se converteu num Centro Político próprio da subversão (PIERRESTEGUI, 1976, p. 1, grifo nosso, tradução nossa).

Em tempos de perseguição ao livre-pensar nas universidades e escolas brasileiras, desde o Movimento Escola Sem Partido ao PL 4425/2020 que Eduardo Bolsonaro protocolou em setembro de 2020, criminalizando o comunismo no país, no qual faz uma falsa simetria com o Nazismo, é importante registrar e lembrar a história para que ela não se repita.

Figura 1 – Carta de fechamento do Atelier



Fonte: Archivo "Doctor Victorino Rodriguez" (2016).

REFERÊNCIAS

ARCHIVO “DOCTOR VICTORINO RODRIGUEZ”. *Carta de fechamento do atelier*. Córdoba, Argentina, 22 mar. 2016. Facebook: @archivovictorinorodriguez. Disponível em: https://www.facebook.com/archivovictorinorodriguez/photos/a.1865681006989673/2003553646535741/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 04 nov. 2020.

BRENNAN, J.; GORDILLO, M. Protesta obrera, rebelión popular e insurrección urbana en la Argentina: El Cordobazo. *Estudios*, Córdoba, n. 4, 1994.

ELKIN, B. *Taller total, una experiencia educativa democrática en la Universidad Nacional de Córdoba*. Córdoba: Ferreyra, 2000.

DOBRY-PRONSATO, S. A. *Para quem e com quem: ensino de arquitetura e urbanismo*. 2008. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

DROSTE, M. *Bauhaus*. Tradução Casa da Línguas. Berlim: Taschen, 2006.

EQUIPE de Pedagogia e Psicologia do Taller Total. La experiencia del taller total. *Los Libros*, Buenos Aires, n. 23, p. 7-10, nov. 1971. Disponível em: http://tlps.com.ar/wp-content/archivos/1971_Los%20Libros%20n23_universidad%20y%20lucha%20de%20clases.pdf. Acesso em: 25 nov. 2011.

FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE DE CÓRDOBA (FAU UNC). *Síntese Estatística Universitária 1968-1975*. Córdoba: [Universidade Nacional de Córdoba], 1976.

FONTAN, J. C.; NOVILLO CORVALAN, M. *La facultad de arquitectura e urbanismo*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1971.

GAITE, A. Reflexões acerca de la enseñanza de la arquitectura. *Revista Summa Universitária*, Buenos Aires, n. 1, 1986.

LAMFRI, N. Z. U. *El Taller Total: um estúdio de caso Córdoba, Argentina*. 2007. Dissertação (Mestrado em Pesquisa Educativa com Orientação Socioantropológica) – Centro de Estudos Avançados, Universidade Nacional de Córdoba, Córdoba, 2007.

MARTINEZ, S. A. *Memória de professores: experiências pedagógicas universitárias na Argentina (1968-1976)*. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2000.

NOVILLO, R. (org.). *Arquitectos que no fueron*. Córdoba: Imprenta de la Municipalidad de Córdoba; FAUD UNC, 2008.

PEREIRA, M. A. *Arquitetura: cultura, formação, prática e política profissional*. São Paulo: Pini, 2005.

PIERRESTEGUI, C. Carta al señor delegado militar em la Secretaría de Assuntos Universitários. Córdoba: Archivo Histórico “Doctor Victorino Rodriguez”, de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Disponível em: https://www.facebook.com/archivovictorinorodriguez/photos/a.1865681006989673/2003553646535741/?type=3&theater&_rdc=1&_rdr. Acesso em: 11 set. 2020.

CAPÍTULO 5

A REPRODUÇÃO DA CIDADE CONSERVADORA: RELAÇÕES ENTRE ENSINO E MERCADO NOS CURSOS DE ARQUITETURA E URBANISMO

Alice Matos de Pina, Cláudio Rezende Ribeiro e Vítor Halfen

Por que não opor à cidade eterna as cidades efêmeras e aos centros estáveis as centralidades móveis? São permitidas todas as audácias (LEFEBVRE, 2004, p. 113).

O ensino superior no Brasil é cada vez mais hegemônico pelo setor privado. Segundo dados do IBGE de 2014, o percentual de estudantes que frequentavam instituições privadas de ensino superior era 76,8%¹. Estas, por sua vez, têm passado por um processo de aprofundamento mercantil intensivo ao serem incorporadas por instituições financeiras nacionais e internacionais. Inclusive a partir de fusões que criaram, por exemplo, a maior empresa educacional do mundo – a Kroton/Anhanguera –, que atende mais estudantes do que todas as universidades públicas somadas: mais de 1 milhão.

Este processo tem sido realizado seguindo o rito tradicional que Florestan Fernandes (2009) considerou como uma das características estruturantes do capitalismo dependente, isto é, a utilização do aparato estatal para viabilizar a acumulação privada de maneira intensiva, neste caso específico da educação. Por meio de políticas como o Programa de Financiamento Estudantil, o FIES, e em nome de garantir o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior (privado), vem se realizando a transferência de capitais, inclusive a partir do endividamento dos estudantes que pagarão os “subsídios” para frequentar os bancos das empresas educacionais com juros, e que, inclusive, dobraram de valor somente em 2015. Este cenário aponta, de maneira contraditória, a necessidade de reforço do caráter público das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, pois é fundamental que estas sejam um local privilegiado de construção do pensamento livre, crítico, autônomo e de cunho socialmente referenciado.

Da mesma maneira que a educação, também a cidade tem se transformado cada vez mais intensamente em um espaço pautado sob a lógica do consumo de serviços:

¹ Conferir *Síntese de Indicadores Sociais 2015: uma análise das condições de vida da população brasileira*, disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>.

com isso, perde de maneira acelerada seu caráter de direito social – ou seja, sua possibilidade de realização enquanto direito à cidade. A lógica das parcerias público-privadas – PPP, que perpassa o Plano Nacional de Educação², também tem contaminado as políticas urbanas de maneira cada vez mais danosa. As Operações Urbanas Consorciadas financiadas com fundos públicos, a exemplo do Porto Maravilha, no Rio de Janeiro, do Cais Estelita, no Recife, e do projeto Nova BH, em Belo Horizonte, têm alterado a maneira de atuação de projeto e de planejamento urbano tanto no que diz respeito à compressão do horizonte temporal de transformação urbana quanto no que diz respeito aos usos a serem privilegiados na cidade, normalmente relegando a habitação, sobretudo a destinada a suprir o déficit habitacional, a último plano em nome de projetos estratégicos forjados segundo a lógica empresarial. Estes projetos são, como nos ensina Milton Santos (2001), concretizações de complexos sistemas de um conjunto indissociável de objetos e de ações a partir do qual, inclusive, revela-se a capacidade de articulação contemporânea do meio técnico-científico-informacional, caracterizado por uma avançada capacidade de ação, rápida e concertada, que possibilita a realização do tempo fugaz e acelerado prescrito pela reprodução e realização do capital; mas que também o altera, ao condicionar sua própria aceleração eficiente. Estes dois elementos combinados apresentam um horizonte nefasto para as cidades. O campo da arquitetura e do urbanismo tem muito a contribuir para a construção de um horizonte democrático, público e justo de produção do espaço, e o campo da educação tem muito a contribuir para a construção de um horizonte pedagógico calcado nos mesmos atributos. A realização desta dupla tarefa, no entanto, somente poderá ter alguma forma de êxito caso seja assumida de forma plena como função social prioritária das IES públicas de forma geral e, no caso da produção do espaço, dos cursos³ de Arquitetura e Urbanismo que estão nelas inseridas.

Para compreender o problema que envolve esta relação de ensino de arquitetura e urbanismo e a mercantilização da cidade e da educação, é necessário ter em conta que este profissional não age isoladamente – não é o único a pensar e agir sobre o espaço –, mas exerce um papel fundamental no momento de sua concretização. E, ainda, que suas ações estão ligadas a um sistema complexo no qual há um viés político inegável que se concretiza a partir da técnica de seus projetos. Portanto, enquanto profissionais que recebem formação universitária, é razoável considerar que a relação de ensino-aprendizagem que constrói a aproximação tecnicamente consolidada sobre a cidade e o projeto urbano deve ter alguma influência na consolidação, na conservação, ou transformação (ainda que conservadora) da maneira de se produzir e reproduzir o espaço urbano. Portanto, ainda que assumindo o risco da generalização, poder-se-ia afirmar que, no âmbito dos projetos realizados ultimamente dentro das grandes cidades brasileiras, há uma carga de responsabilidade e influência significativa do

2 O PNE cria um dispositivo que incorpora, como investimento público em educação, o repasse de verbas para parcerias público-privadas nesta área, como é o exemplo do FIES.

3 Os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo possuem designações variadas, quase sempre relacionadas com as estruturas acadêmicas às quais estão vinculados, como Cursos, Faculdades, Escolas, Departamentos e Institutos e suas respectivas siglas (CAU, FAU, EAU, DAU, IAU etc.). Empregamos aqui o termo “cursos” sempre no sentido mais genérico e abrangente, independente de designações específicas.

pensamento hegemônico – produzido a partir da ideologia dominante e (re)produzido nos locais privilegiados de debate sobre o tema, como os cursos de arquitetura e urbanismo espalhados pelo país⁴.

Mas qual seria este pensamento? E como ele é produzido? Qual é ou quais são a(s) cidade(s) que são ensinadas e aprendidas nos cursos de arquitetura e urbanismo do Brasil? Existiria a hegemonia de uma cidade específica? Esta cidade sinalizaria uma necessidade de transformação ou de manutenção da reprodução do tecido social, econômico e espacial que hoje domina o cenário urbano brasileiro pautado na desigualdade?

O objetivo deste artigo é tentar construir uma aproximação a estas respostas, não de maneira definitiva, mas de forma a construir uma problematização e uma possibilidade de análise mais detida e regular da cidade que é ensinada nos cursos de arquitetura e urbanismo, possibilitando questionamentos dinâmicos que auxiliem na transformação do ensino ou, pelo menos, na realização de sua crítica. Esta análise, portanto, longe de ser uma análise estritamente “arquitetônica” ou “urbanística”, é uma análise do campo educacional que tange o campo da arquitetura e urbanismo; interseção imprescindível para garantir a transformação de ambas as partes do processo: a cidade e sua aprendizagem.

UNIVERSIDADE, CIDADE E A IGNORÂNCIA EM MOVIMENTO

Há dois discursos sobre a universidade. Por um lado, há um senso comum que afirma que a universidade é uma instituição ensimesmada, condição revelada na conhecida expressão “torre de marfim”. De certa forma, a alcunha é referendada por muitas de suas práticas, mas não todas. Aqui, a universidade aparece como isolada do social. Por outro lado, um outro discurso afirma que a integração da universidade à sociedade se dá apenas sob o manto do utilitarismo, isto é, a universidade deve “servir à sociedade” – e esta servidão é medida pela intensidade com a qual o ensino universitário é capaz de produzir agentes para o mercado, acompanhando o meio social de forma automática (e não autônoma). Para ambos, há uma mesma resposta: a universidade deve ser considerada parte integrante da sociedade, compondo o meio social como as demais instituições o fazem. No entanto, seu papel específico é o de ser um dos locais onde este não apenas é refletido, mas produz reflexão.

No entanto, compreender que a universidade é parte integrante da sociedade não é garantia de que sua característica reflexiva seja alcançada de modo a permitir a movimentação do pensamento, estimulando que ocorra uma reprodução social sob a égide da crítica e não apenas da repetição. Um exemplo contundente desta finali-

4 A referência é, sobretudo, aos cursos de graduação, posto que a maioria dos profissionais desta área não possui curso de pós-graduação (sobretudo *stricto sensu*). Isto não significa, no entanto, que não haja responsabilidade, também, dos cursos de pós-graduação nesta formação sobre o entendimento do que venha a ser a cidade e o projeto urbano, mas este trabalho vai ser focado, sobretudo, no principal nível de formação, a graduação.

dade conservadora da realidade social pode ser observado através da maneira como o campo das transformações espaciais, que incluem projetos urbanos e arquitetônicos, tem impactado na transformação das cidades com forte influência da vivência universitária, justamente pelo tipo de formação em nível superior exigida pela cadeia de profissionais que concebem os projetos, sobretudo nas graduações em arquitetura e urbanismo, mas não exclusivamente.

Depois de décadas de poucos investimentos, foi justamente no momento em que as transformações urbanas se tornaram a “bola da vez” dos grandes investimentos internacionais (e talvez até por isso mesmo) que o campo da arquitetura e urbanismo mostrou seu acúmulo de conhecimento, que, no entanto, foi incapaz (ou indisposto?) de providenciar soluções que rompam com a direção historicamente hegemônica: desigualdade social, expansão horizontal do tecido urbano, encarecimento do solo, rodoviarismo, remoções das moradias dos pobres, gentrificação, vulnerabilidade simbólica, cultural e ambiental da periferia.

Para compreender melhor este problema, lembrando que o objetivo deste artigo é contribuir com o debate a respeito de uma construção pedagógica de formas de renovação do ensino e, principalmente, formas de renovação de aprendizagem do espaço e da cidade, foi empreendido um esforço inicial de entendimento mais sistemático de qual cidade é ensinada nos cursos de graduação: que tipo de produção de que tipo de espaço é praticada de forma representativa, discursiva e reflexiva nos projetos que são ensinados?

A CIDADE E A IGNORÂNCIA EM MOVIMENTO

Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação. Mas o homem, um ser dotado de sensibilidade, busca reaprender o que nunca lhe foi ensinado, e vai pouco a pouco substituindo a sua ignorância do entorno pelo conhecimento, ainda que fragmentário. O entorno vivido é lugar de uma troca, matriz de um processo intelectual (SANTOS, 2007, p. 81).

Diante da afirmação de Milton Santos sobre o entorno vivido ser o lugar do processo intelectual, dentre outras possibilidades, pode-se perceber que ele atribui à vivência espacial um caráter pedagógico, isto é, a relação entre o ser humano e seu espaço é capaz de transformar a ambos. Acompanhando este espírito, e ainda a partir da fala de Milton Santos (2007), pode ser percebido que o “homem ignorante” é capaz de produzir e transformar conhecimento a partir de seu espaço. Portanto, aquele que não domina nem conhece o espaço no qual é inserido é capaz de aprender com este espaço, transformar-se com ele e mesmo transformá-lo.

O que seria, no entanto, este “homem ignorante”? Milton Santos (2007) está debatendo a possibilidade e a capacidade de adaptação e resistência daqueles que não possuem seus direitos reconhecidos e que aprendem, através da construção de um novo espaço (inclusive institucional), as regras que os excluem – de tal maneira que são capazes de gerar resistência e de transformá-las a seu favor⁵. Uma colocação construída por Paulo Freire sobre a ignorância, no entanto, pode ampliar o alcance da reflexão de Santos:

O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância (FREIRE, 2001, p. 15).

Freire constrói uma relação dialética entre o saber e a ignorância ao afirmar que não existe nenhum dos dois de forma absoluta. Esta relação vai ao encontro da colocação de Santos, que afirma ser o homem capaz de transformar sua ignorância em saber através do espaço. O movimento do saber, portanto, está presente em ambos os pensadores: a relativização da ignorância, a transformação constante da dinâmica do aprendizado e da vivência.

Esta capacidade humana é, como qualquer outra, passível de ser reforçada ou enfraquecida segundo as condições sociais de cada época ou lugar. Ora, que papel os cursos de arquitetura e urbanismo têm desempenhado nas últimas décadas? Como pode ser explicado o fato de que décadas de ensino de arquitetura e urbanismo não foram capazes de alterar o *modus operandi* deste campo de maneira transformadora, como indicado acima, e que, muito pelo contrário, aprofundou-se o conservadorismo? É como se houvessem escolhido permanecer na ignorância em vez de caminhar para a produção de novos saberes.

Tal afirmação, no entanto, não pode ser considerada cientificamente verdadeira sem que haja alguma forma de verificação do fenômeno, ou, o que é mais importante, sem contribuir para a compreensão de como pode ocorrer a produção desta crítica, com o intuito de problematizar o tema e sugerir formas complementares de acompanhamento futuro do ensino de arquitetura e urbanismo – e de modo a possibilitar o estímulo à crítica e à superação dos saberes, dos espaços produzidos e de suas formas de produção na direção de alcançar o direito à cidade.

Uma explicação para este descompasso pode residir no debate a respeito dos projetos urbanos que, muitas vezes, enfatizam apenas a busca por resultados repetindo a fórmula dos concursos de projeto de arquitetura, tão celebrados pelo mercado. Tal enfoque diminui a importância do processo de transformação do estudante, assim como de sua percepção da cidade. Este *modus operandi* inibe possibilidades de

5 Esta obra de Milton Santos, vale destacar, foi escrita no contexto da Assembleia Constituinte de 1987, ano de publicação original do livro, ou seja, sua análise foi precisamente direcionada ao entendimento da produção da Constituição de 1988, que veio a ser apelidada, posteriormente, de Constituição Cidadã. Obviamente que o texto continua válido não apenas pela manutenção de muitas relações sociais que pouco se alteraram desde então, mas também pela profunda fertilidade das ideias de Milton Santos.

renovação dos espaços de ensino a partir da própria contribuição de estudantes – que estão sempre em transformação – promovendo a manutenção de uma forma de concepção espacial que representa em grande parte a tradição do corpo docente e que nega a possibilidade de geração de crítica (voltaremos a este tema).

Para compreender e identificar este descompasso, foi feito, com o auxílio de estudantes de diferentes cursos de graduação da Região Sudeste do Brasil⁶, um levantamento dos temas e programas de projeto⁷ que são ensinados ao longo da vida acadêmica dos/as graduandos/as. Este levantamento serviu para um exercício inicial de entendimento e análise de qual cidade tem sido projetada ao longo de seus cursos. Muitas perguntas surgiram a partir desta possibilidade, tais como: que modelo de cidade é referência nas disciplinas que são consideradas centrais pelos próprios cursos de Arquitetura e Urbanismo? Até que ponto o espaço produzido em nossas cidades reflete aquele espaço que é hegemonicamente ensinado nos cursos? Há alguma homogeneidade neste espaço que é conformado pelas várias propostas de projeto executadas pelos estudantes? Qual a realidade socioespacial que é representada pelos projetos ensinados? Como os e as estudantes estão participando do processo de ensino-aprendizagem de projeto? Os resultados que serão aqui apresentados podem servir de estímulo para a criação e manutenção, cada vez mais urgente, de uma prática de reflexão interna e permanente aos cursos de graduação que seja capaz de renovar seus métodos de ensino e aprendizagem para que também se renove a forma de se aprender com a cidade.

CIDADE CARTESIANA, CIDADE PARCELAR

As análises subsequentes não representam esforço definitivo de conclusão sobre o assunto. Muito pelo contrário, devem ser encaradas como abertura de trabalho incentivador de novas questões. Primeiramente é importante compreender qual cidade tem sido ensinada a partir dos projetos, isto é, quais os temas de projeto ensinados ao longo dos cursos de graduação e qual possível relação, se houver, pode ser estabelecida

6 O levantamento foi feito no ano de 2010 e apresentado em Ribeiro (2011), mas segue atual para os propósitos deste debate. Este levantamento só foi possível graças ao empenho de muitos estudantes de diferentes Diretórios e Centros Acadêmicos, além da Diretoria de Ensino e Pesquisa da Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (FENEA). Agradecemos especialmente a Ana Liz Rocha e a disponibilidade de alunos e alunas a UFRJ para conversar sobre este tema: Cristiane Brito, Livia Carvalho, Livia Rodrigues Cavalcanti, Monaliza de Souza e Suel Vasconcelos.

7 Para efeitos deste levantamento, foram consideradas as disciplinas que aparecem com o nome de projeto de arquitetura, urbanismo ou paisagismo. Entendemos que possa haver outras denominações ou mesmo a inexistência de uma disciplina específica nos demais cursos do país, mas a simplificação adotada não comprometeu a coleta de dados nas IES analisadas.

entre estes projetos⁸. Foi observado que os projetos ensinados não seguem uma rígida ordem entre os diferentes cursos, mas há uma tendência em iniciar o ensino de projeto com temas relacionados à habitação – geralmente unifamiliar, mas, na maioria dos casos, também há condomínios residenciais, quase sempre de classe média, sendo raras as exceções onde há um ensino deliberado de residência multifamiliar de baixo custo. Passado este momento inicial, normalmente nos dois primeiros anos de curso, quando há uma premência de trabalhos voltados para a produção de espaço privado individual, o estudante tomará contato com os temas em que o espaço coletivo, não necessariamente público, será mais determinante: destacam-se escolas, hospitais (ou outros equipamentos de saúde), hotéis de luxo, *shopping centers*, centros culturais e, aqui e ali, brotam loteamentos de expansão urbana do tipo “condomínios fechados”. Passado este período, o aluno, em geral, entra na fase final do curso, onde, em seu último ano, desenvolverá seu Trabalho Final de Graduação.

A reprodução do espaço privado, seguida da construção de equipamentos coletivos – não necessariamente públicos – que vai desencadear na expansão do tecido urbano. Estes três temas podem ser percebidos, em uma primeira aproximação, como presentes em todos os cursos analisados, seguindo, com pequenas e poucas variações, esta ordem de aprendizagem. É importante levar em consideração que os cursos de graduação, em geral, são construídos segundo uma estrutura rígida, hierárquica e meritocrática, isto é, são estruturados como se o primeiro período do curso fosse menos complexo que o último, o que pode indicar que o exercício de projeto é pensado segundo uma complexidade de escala, ou seja, a escala da habitação unifamiliar é ensinada como mais simples do que a escala do projeto urbano. Dito de outra forma, é necessário que se aprenda, primeiro, o objeto espacial de menor tamanho para depois aprender o projeto de algo maior.

Esta determinação, fortemente cartesiana, sugere que o espaço urbano é um somatório de espaços privados, ou seja, para que o estudante interfira na cidade como um todo, de forma ampla, ele deverá primeiro ter separado cada pedaço desta cidade até compreender como é produzida sua menor célula. Tendo compreendido esta ideia, será possível passar para outra fase de projeto, onde ele poderá começar a juntar estas partes e construir, assim, como se afirmou logo acima, um espaço urbano que se estruturaria a partir do somatório, do acúmulo de espaços privados reunidos. Vale repetir o próprio Descartes, posto que, muitas vezes, ao nos afastarmos dos discursos originais, cegamos a nossa capacidade de repetição crítica e caímos na armadilha do senso comum acadêmico:

[para realizar este novo método] seriam suficientes os quatro [preceitos lógicos] seguintes, contanto eu tomasse a firme e constante resolução de não deixar uma única vez observá-los:

8 Não se conseguiu preencher todos os projetos de todos os períodos de todas as universidades envolvidas na pesquisa. Nem era necessário que houvesse, neste momento, tamanho rigor, posto que o objetivo deste artigo, repete-se, é experimentar uma proposta de análise que deverá, de maneira mais detida, ser trabalhada posteriormente. Foram sete as IES envolvidas nesta pesquisa, todas elas pertencentes à Regional Leste da FENEA, que abrange os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo e Minas Gerais (com exceção do Triângulo Mineiro). Foram elas: IFF-Campos dos Goytacazes, UFF-Niterói, UFJF, UFMG (esta, na verdade, a partir dos temas de projeto aprendidos por um dos autores deste artigo há mais de uma década, e que encontrava coró com os dados levantados no momento), UFRJ, Universidade Gama Filho (RJ) e UNIVIX (ES).

O primeiro era não aceitar jamais alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal. [...]

O segundo, dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas possíveis e que fossem necessárias para melhor resolvê-las. [...]

O terceiro, conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir aos poucos, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E, o último, fazer em toda parte enumerações tão completas, e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir (DESCARTES, 2008, p. 54-55).

Ora, a cidade apreendida deste modo ignora algo que é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento sobre o espaço urbano que seja crítico e não conservador: a conexão entre as partes não pode ser encarada como uma consequência natural de sua reunião. A cidade não pode ser encarada como mera reunião de partes, pois a historicização do tecido urbano revelará, necessariamente, contradições que são realizadas nestes interstícios. Enxergar a cidade de forma complexa exige um entendimento complexo do processo de constituição urbana. A simplificação cartesiana, eficaz para muitas formas de produzir saber, estará a serviço da manutenção de uma cidade bastante conhecida: a cidade moderna. A crítica à cidade cartesiana moderna corbusiana, portanto, não parece ter atingido a maneira de apresentação do espaço urbano aos estudantes de ensino superior que frequentam os cursos de Arquitetura e Urbanismo. A estrutura parcelar se mantém no próprio método de construção do panorama do ensino. Esta percepção indica, pelo menos, a necessidade de realização de um levantamento mais contundente que possibilite enxergar com mais precisão e rigor os projetos pedagógicos dos incontáveis cursos de graduação e pós-graduação.

Caso seja confirmada esta relação cartesiana sugerida por esta primeira aproximação, pode ser esta uma das razões da reprodução conservadora da ideia de cidade. Afinal, uma cidade pensada de forma decupada, cartesianamente explodida, uma cidade na qual a relação entre o espaço público e o espaço privado é encarada de maneira gradativa e não relacional não pode ser a cidade da renovação. É preciso repensar as relações entre o espaço público e o privado de forma dialética e contraditória, nunca dualista e decupada, e compreender que as relações socioespaciais da vida privada possuem complexidades diferentes em relação às da vida pública – mas sem, necessariamente, haver uma relação de inferioridade entre elas. A maneira como a cidade é apresentada ao estudante não estimula este tipo de reflexão.

Esta relação de parcelaridade acaba por separar a cidade concreta da ideia da cidade, o que pode ser percebido pela ausência de projetos relacionados ao tecido urbano consolidado, por exemplo, desconsiderando a produção informal de nosso espaço periférico brasileiro (senão latino-americano ou mesmo do Hemisfério Sul). São poucas as propostas que tratam de temas cruciais como, somente para citar alguns, ocupação consolidada de margens de rios e encostas dos morros de grandes centros, utilização de terrenos vazios em áreas urbanizadas, apropriação e reforma de imóveis em grande escala abandonados, condução das questões fundiárias e suas relações com

a forma da cidade⁹. São problemas cujas respostas arquitetos e urbanistas ainda não são capazes de dar e, sobretudo, seguirão sem sê-lo enquanto não se tornarem perguntas frequentes nos processos de formação. No presente, urbanistas defrontam-se a todo momento com estas questões, mas a resposta que produzem continua sendo a mesma: expulsão, remoção e reconstrução a partir do zero. Além de posicionamento político e ideológico, há também uma falta de habilidade projetual que deveria ser debatida, exercitada, experimentada, desenhada, arriscada na universidade – local por excelência da experimentação crítica. Mas não nos parece ser este o contexto dos projetos ensinados. Outro fator observado é que os temas de projeto seguem uma tendência, mesmo não havendo total repetição, apesar das diferentes localizações dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Além de revelar uma desconexão da estrutura pedagógica com a realidade de sua aplicação, reforçando a ideia da cisão, da parcelaridade já referida, há uma outra relação importante que deve ser indicada: a participação dos estudantes na construção de temas de projeto.

Ora, tendo os estudantes uma diversidade infinita de trajetórias de vida e vivência de cidades, os temas de projeto poderiam ser facilmente renovados e adaptados à realidade local à medida que fossem por eles propostos. Esta prática, no entanto, é reservada, geralmente, apenas aos projetos mais “avançados” (em alguns casos, felizmente, nos projetos integrados que algumas faculdades adotam no meio do curso isto também ocorre) e, de maneira geral, somente no Trabalho Final de Graduação. No momento de produzir a última atividade do curso, é exigido um saber que, muitas vezes, não é estimulado durante todo o percurso: a autonomia em relação à identificação e definição de problemas projetuais urbanos.

Este exercício é, em sua maioria, proposto apenas depois que estudantes aprenderam a apreender a cidade da maneira cartesiana que foi anteriormente apontada. O método de observação e apreensão da cidade, obviamente, interfere fortemente nos resultados da observação. Esta pode ser uma das causas da reprodução conservadora. A capacidade de perceber e propor não apenas novas soluções, mas novos problemas espaciais, deveria ser estimulada nos cursos para que graduadas e graduados construam uma capacidade analítica autônoma: que propicie sua ação não somente como simples executoras e executores “de excelência” de demandas sociais hegemônicas, mas, sobretudo, agentes propositores de novas demandas, capazes de ler e interpretar os problemas urbanos; que saibam utilizar seus ensinamentos para *transformar a maneira de transformar a cidade*, e não apenas reproduzir o que já ocorre; que sejam arquitetas e arquitetos politicamente ativos.

Alunas e alunos deveriam ser estimulados a pensar as transformações da realidade da qual fazem parte, trazendo para o espaço de ensino, ou para o ateliê, a cidade em

9 Em fala que compôs a mesa de abertura do Encontro Nacional do Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (ENEA) de 2015, no Rio de Janeiro, realizada por Cláudio Ribeiro, foi feito um questionamento a respeito de determinadas disciplinas inexistentes nos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do país, tais como: Habitação de Baixo Custo em Bairros com Infraestrutura I; Saneamento Ambiental e Emprego em Favelas; Mobilidade Urbana e Tarifa Zero; Reformas de Baixo Custo em Casas Pequenas Multifamiliares; Justiça Ambiental e Saúde Pública I; Direito à Cidade e Ocupações Urbanas no Centro III; Reforma Urbana e Urbanismo na Periferia IV; Urbanismo Contra Homofobia II; Arquitetura e Feminismo; Patrimônio Histórico e Racismo V. A interação dos estudantes neste momento foi profundamente positiva, indicando que o desejo por debates mais complexos é uma demanda existente na comunidade acadêmica, ou, pelo menos, em parte dela.

que vivem. A renovação no debate do ensino, do projeto e da transformação urbana pode ensinar um conjunto complexo de projetos de cidades, em disputa, quantos forem no conjunto de estudantes e docentes presentes em sala de aula – que, por sua vez, tornar-se-á, enfim, um espaço de conflito capaz de estimular o saber e movimentar a ignorância tal qual a cidade faz com aqueles e aquelas que nela habitam.

Debates assim, além de renovar a cidade de docentes de maneira dinâmica, podem auxiliar estudantes a compreender que a realidade pode ser transformada também a partir de seu projeto e que o desenho do impossível não deve ser reservado para a situação da utopia não realizável, distante de sua vida. É necessário que a cidade concreta seja encarada como terreno de experimentação, pois ela deverá ajudar a problematizar o processo de criação a partir de uma nova tensão que surgirá da experiência do espaço vivido, da representação do espaço e das práticas sociais em relação dialética. A cisão entre as escalas, a cisão entre o público e o privado e a cisão como método criam a conformação dual de que o impossível é reservado apenas para o não realizável, enquanto para o concreto resta seguir o caminho já estabelecido: projetos impossíveis, soluções concretas repetitivas. A relação contraditória entre a transformação e a realidade deve ser, urgentemente, assumida.

Outro fator que deve ser encarado como alimentador de crítica é a relação do profissional em formação com o mercado de trabalho. De nada adianta que futuras arquitetas e arquitetos concebam ideias de transformação da cidade se estas não estiverem ancoradas em uma realidade crítica; e, para tal, devem ser capazes de criticar sua própria realidade. O mundo do trabalho é lócus privilegiado para a compreensão da formação de profissionais. Em torno deste tema, serão apresentadas duas reflexões: primeiramente, sobre o lugar dos estágios na vida de estudantes e, em segundo lugar, uma breve reflexão sobre a ocupação de profissionais de arquitetura e urbanismo, ou, dito de outra forma, uma abordagem de como o mercado corresponde à formação que os cursos oferecem.

ESTÁGIOS: LÓCUS DE FORMAÇÃO CONSERVADORA

O modo de ensino que opera de forma a produzir a compreensão de cidade direcionada à conservação de sua dinâmica espacial também operará de maneira a repetir e reforçar as relações sociais presentes nesta mesma cidade.

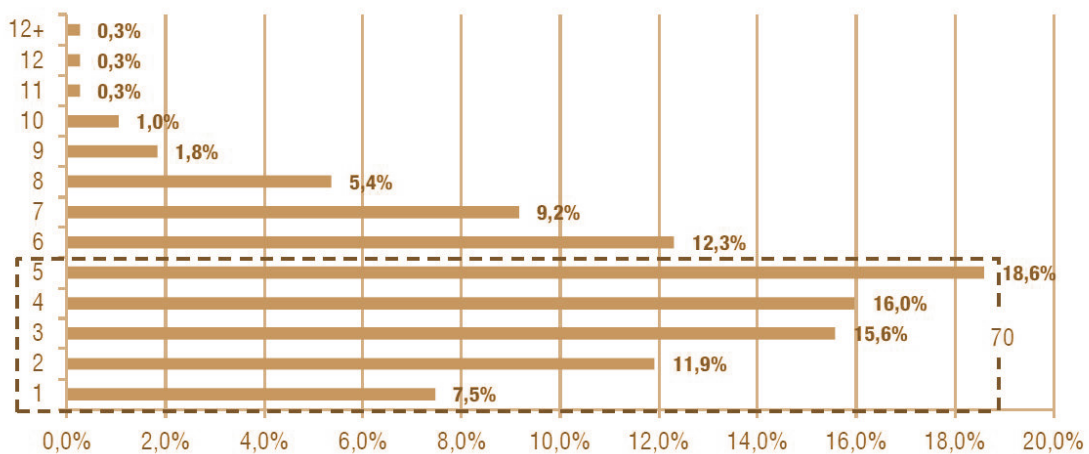
Diante do quadro geral de individualização e competição promovido pelo ensino conservador, o estágio apresenta-se como grande oportunidade para estudantes “mostrarem seu valor”, adquirirem experiência e disputarem espaço no mercado. Uma pesquisa¹⁰ elaborada pela Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo –

¹⁰ A pesquisa foi realizada em outubro de 2014 e contou com a participação de mais de 750 estagiários/as estudantes de arquitetura e urbanismo de todo o país, que responderam a um questionário publicado no site da FENEA, contendo perguntas objetivas e campos para depoimentos. Os resultados foram apresentados em eventos estudantis, não tendo sido publicados em qualquer meio físico. As informações e gráficos aqui apresentados foram reunidos por Vitor Halfen quando participou da organização da pesquisa enquanto membro da diretoria da FENEA.

FENEA oferece algumas indicações de como ocorre essa passagem de estudantes para o mundo profissional.

O primeiro dado que chama a atenção diz respeito ao fato de que a grande maioria (70%) de estudantes iniciam seu estágio ainda na primeira metade do curso (Gráfico 1), o que contraria um discurso comum de que o estágio seria o momento de aprofundar e aplicar, na vida profissional, os conhecimentos de base aprendidos anteriormente no curso. O dado também evidencia que desde os primeiros semestres do curso o perfil mais comum é o do/a estudante-trabalhador/a, o/a qual tem a necessidade de vender sua força de trabalho, seja por ideologia ou para manter-se na universidade. O estágio e as condições de exploração do trabalho aos quais estudantes submetem-se desde cedo exercem grande influência na sua formação.

Gráfico 1 – Início das atividades de estágio por período/semestre



Fonte: Elaboração própria a partir de FENEA (2014).

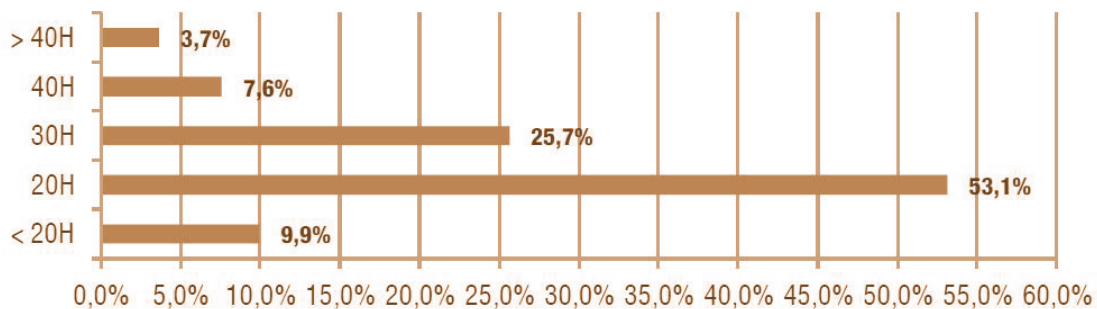
Outro ponto importante para reflexão é sobre a carga horária dos estágios (Gráfico 2). Embora mais da metade (53,1%) dos estagiários cumpram regimes de trabalho de 20 horas semanais, mais de um terço está submetido a jornadas mais extensas, chegando a 40 horas ou mais. Além disso, nos depoimentos colhidos, foram bastante recorrentes as reclamações sobre as frequentes e extensas horas extras feitas, muitas vezes sem nenhum tipo de remuneração adicional. Apesar da carga horária acordada com o empregador, na prática algumas das jornadas de estágio são regidas pelo sistema de metas e tarefas a serem cumpridas.

Com efeito, mais da metade dos/as estagiários/as consultados/as alegaram já ter levado trabalho do escritório para casa, atendendo, assim, a prazos e ritmo de produtividade exigidos (Gráfico 3). Em outras palavras, garante-se a “oportunidade” de trabalho às custas de uma inversão de prioridades no momento de formação profissional. Algumas das respostas denunciam que “as tarefas a serem cumpridas diariamente não são possíveis de serem realizadas em 6h, fazendo com que você fique a mais do horário e sem remuneração por essas horas a mais”; ou então que “muitas vezes acabo

ficando além do horário para terminar tarefas, atrasando no horário das aulas, outras vezes tenho que chegar mais cedo para preparar material para reuniões, entre outros”. Tal quadro de exploração do trabalho ajuda a explicar o porquê de mais da metade do conjunto de estudantes ter afirmado que o tempo gasto no estágio é prejudicial para a dedicação necessária à faculdade (Gráfico 4), além de 69% dos estudantes alegarem não participar de nenhum tipo de atividade de pesquisa ou extensão.

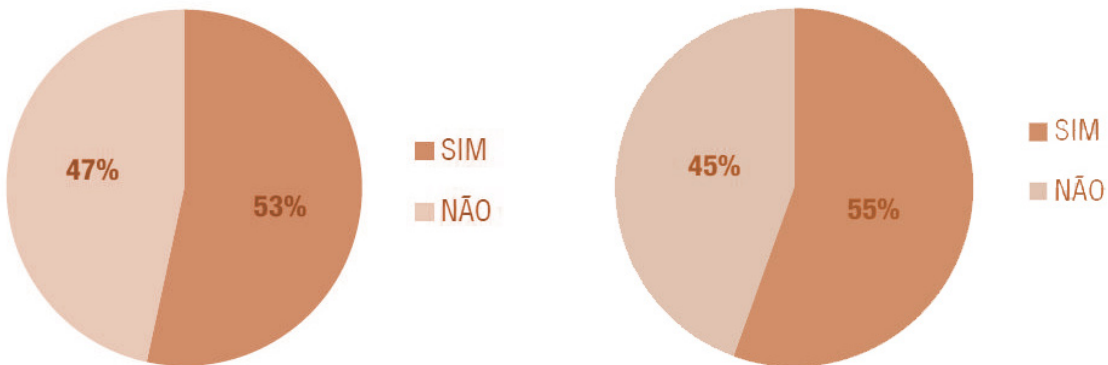
Em outras palavras, garante-se a “oportunidade” de trabalho às custas de uma inversão de prioridades no momento de formação profissional.

Gráfico 2 – Carga horária de estágio



Elaboração própria a partir de FENEA (2014).

Gráfico 3 – Já levou trabalho para casa? e Gráfico 4 – O estágio prejudica a dedicação às atividades acadêmicas extracurriculares e pessoais?

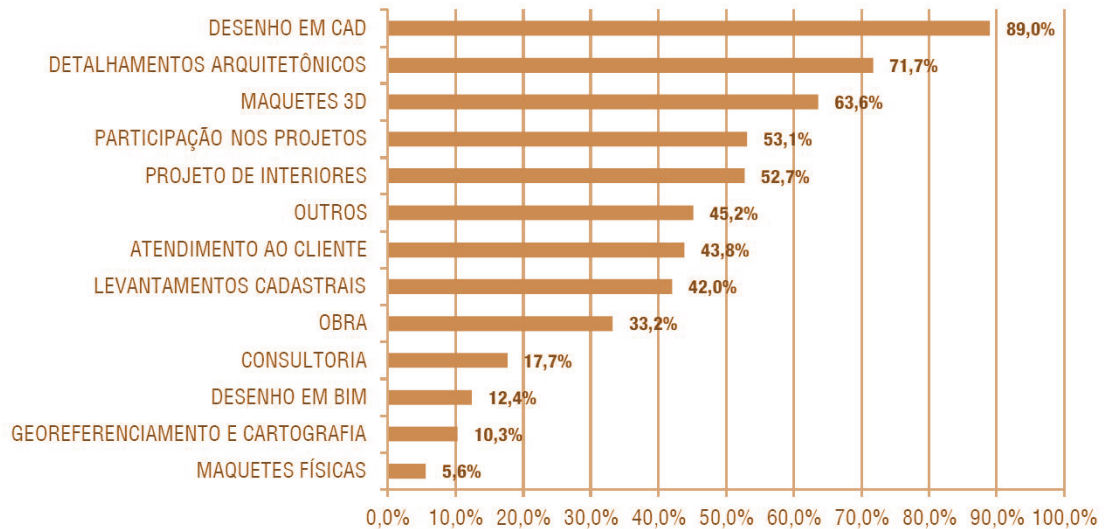


Fonte: Elaboração própria a partir de FENEA (2014).

Outro ponto complementar a esta situação é que a formação dada nos cursos de Arquitetura e Urbanismo é, cada vez mais, focada na produção técnica intensiva, eficiente e produtiva – mas acrítica. O “tarefismo” ou “desenhismo” da faculdade é, sem dúvida, o prenúncio do que será encontrado no mundo profissional. Quando analisamos quais são as tarefas realizadas por estudantes em seus estágios (Gráfico 5), notamos a centralidade das atividades de representação atribuídas a trabalhadores/as da arquitetura e do urbanismo. As três atividades mais frequentes nos estágios são: desenhos em AutoCAD,

detalhamentos arquitetônicos em projetos executivos e maquetes tridimensionais. Nos depoimentos, podemos identificar duas formas-síntese do trabalho no estágio.

Gráfico 5 – Atividades realizadas nos estágios



Fonte: Elaboração própria a partir de FENEA (2014).

No primeiro caso, trata-se de mero trabalho mecânico e reprodução dos códigos de representação habituais. O trabalho acaba perdendo seu sentido fundamental, e quem estagia se vê no lugar de autômato, repetindo continuamente os mesmos procedimentos e os mesmos gestos. Por outro lado, aqueles/as que são colocados/as na função que seria de um/a arquiteto/a e urbanista formado/a e devidamente contratado/a sentem grande pressão pela responsabilidade exigida, sem nenhuma orientação de alguém mais experiente – situação que descaracteriza o aspecto pedagógico que o estágio supostamente deveria ter e, a nosso ver, coopera de maneira intensa para o rebaixamento salarial (na medida em que, quando se formar, o/a estudante será substituído/a por outro/a estagiário/a: Um dos depoimentos sintetiza: “o trabalho desenvolvido por nós, estagiários, é compatível com o demandado a um profissional, sendo que esse é substituído por estagiários devido ao nosso baixo custo e facilidade de oferta”.

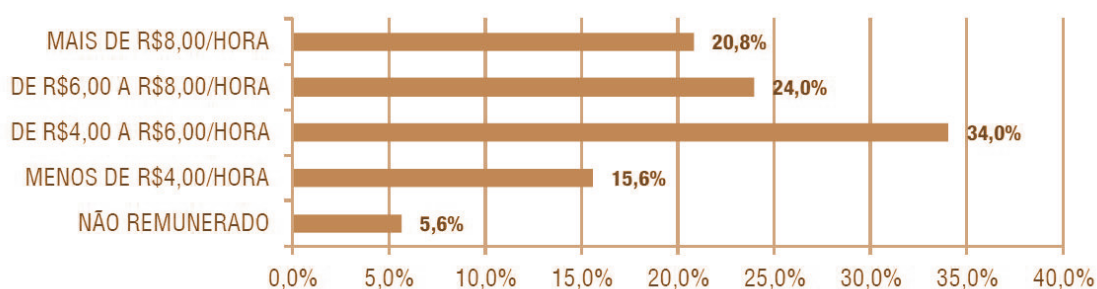
A maior parte (56%) dos/as estagiários/as recebe remuneração (Gráfico 6) inferior a seis reais por cada hora trabalhada¹¹, sendo que mais de 5% não recebem remuneração alguma pelo trabalho que realizam. O trabalho aparece como um pacto no qual estudantes precisam estagiar e empregadores precisam de alguém que trabalhe. Entretanto, só para um dos lados o pacto se realiza na forma de lucro, extraído da exploração do trabalho. É como se a primeira etapa profissional tivesse que ser vivenciada desta maneira de modo a possibilitar o alcance acumulativo da próxima

¹¹ Conforme dados de outubro de 2014, apresentados na pesquisa elaborada pela Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura (FENEA, 2014), da qual Vítor Hafen foi um dos coordenadores.

etapa, na qual profissionais receberiam um salário adequado. Obviamente, como veremos no próximo item, esta continuidade não ocorre, pois há relações socioeconômicas mais complexas do que a lógica reducionista de um determinado etapismo. Da mesma forma que a cidade não pode ser percebida de maneira simples, decupada, não o deve ser também a construção do entendimento da vida profissional.

Como é possível perceber, a manutenção do ideário conservador de cidade, a dissociação dos fenômenos sociais e espaciais não caminham na direção de orientar profissionais a compreenderem as contradições de sua própria profissão – o que é um complemento para o não entendimento de como funciona a reprodução do próprio tecido social onde arquitetas e arquitetos em formação vão atuar¹². Esse fator é imprescindível para perceber que a formação universitária em arquitetura e urbanismo tem se consolidado tão intensamente de modo a prover a habilidade de adaptação ao mercado que o próprio tempo de aprendizagem se torna secundário: nada mais natural para um tipo de ensino que considera, também, o espaço da cidade como aquele que deve ser adaptado ao espaço do mercado a partir de uma acumulação de projetos atomizados que, somados, conformam o espaço de reunião da individualidade, confundido com o espaço coletivo ou mesmo com o espaço público.

Gráfico 6 – Remuneração dos estagiários



Fonte: Elaboração própria a partir de FENEA (2014).

A situação dos estágios não pode ser compreendida de forma isolada. Ao mesmo tempo que exploram a força de trabalho barata de estudantes, empregadores promovem a competição direta destes com profissionais de arquitetura e urbanismo, uma vez que, como vimos, também são capazes de realizar as mesmas tarefas que, cada vez mais, tornam-se repetitivas, mecanizadas e simplistas. Como nem para estagiárias e estagiários nem para arquitetas e arquitetos o trabalho é uma opção, o resultado é a precarização generalizada. Em outras palavras, a baixa remuneração em estágios reduz também a remuneração de profissionais formados, que, embora tenham uma rede de direitos trabalhistas relativamente mais consistente, também se veem em situações em que a submissão às condições de trabalho oferecidas se lhes impõe como única opção,

¹² A relação entre o grau de exploração e alienação do trabalho de profissionais desta área e o tipo de espaço que é produzido, especialmente no caso de grandes projetos urbanos e das Operações Urbanas Consorciadas, é mais extensamente discutida por Halfen (2014).

incluindo inúmeras formas de trabalho informal empregadas para contornar e reduzir os direitos e rebaixar os salários mínimos estabelecidos. Uma pesquisa realizada pelo Conselho de Arquitetura e Urbanismo aponta alguns dados importantes que ajudam a confirmar esta tendência.

A RESPOSTA DO MERCADO AO PROFISSIONAL: A CIDADE DA EXPLORAÇÃO

É contraditório um profissional formado por uma universidade, que tem por origem uma finalidade pública, saber dar resposta à demanda especulativa de “expansão urbana” e, ao mesmo tempo, ter tremenda dificuldade em responder a problemas que dizem respeito, por exemplo, à conciliação de programas de saneamento básico, justiça ambiental e moradia de baixo custo e regularização fundiária.

O perfil do profissional formado na universidade deve conter, necessariamente, a tarefa de formulador de projetos, programas e políticas urbanas públicas como o foco principal de seus horizontes. No entanto, como demonstrado, o cenário não está muito próximo desta realidade. Além de não oferecer condições adequadas para pensar a cidade de forma pública, o perfil “tradicional” de arquitetos/as e urbanistas que têm sido formados/as nos bancos universitários não garante nem mesmo remuneração adequada. O Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil (CAU) promoveu, em 2012, um censo entre os profissionais que revela alguns aspectos interessantes.

O primeiro deles diz respeito ao salário: 39,22% do conjunto de profissionais em arquitetura e urbanismo recebem até 5 salários-mínimos¹³ e 62,15% recebem até 8 salários-mínimos. Os resultados divulgados de forma sistematizada não revelam, de forma clara, a carga horária trabalhada por tais profissionais, porém, destaca que:

Um dos principais fatores que faz diferença na renda de arquitetos e urbanistas é o fato do profissional ser dono ou sócio de uma empresa. Segundo as informações do Censo, a maior parte dos profissionais de renda mais alta são os que possuem pessoa jurídica própria (CAUBR, 2015).

Diante destes dados, podemos, portanto, obter a seguinte conclusão: profissionais que são empregados/as como pessoa física (com carteira assinada ou não) estão ganhando menos que aqueles que são contratados como pessoa jurídica. Ora, a chamada *pejotização* do trabalho é um dos meios mais comuns da terceirização que, a pretexto de um ganho flexível, retira direitos: não há férias, 13º salário, licença-maternidade (61% do total de profissionais são mulheres).

Sobretudo, segundo a Lei nº 4.950-A, de 1966, o salário de profissionais de arquitetura e urbanismo não deveria ser inferior a 6 salários mínimos para jornadas de

13 Os dados apresentados no site indicam que 33,81% do conjunto de profissionais em arquitetura e urbanismo recebem até 5 salários mínimos. No entanto, a esse dado incluíam-se 13,81% de entrevistados/as que não informaram sua renda à pesquisa, o que afeta o seu resultado significativamente. Alterando o universo da pesquisa, isto é, considerando como totalidade os 86,19% o resultado aparece como está no texto (39,22%). Seguindo a mesma lógica, 62,15% recebem até 8 salários-mínimos (no original 53,47%).

6 horas de trabalho e de 8,5 salários mínimos para jornadas de 8 horas. É bastante improvável que os 62% de profissionais em arquitetura e urbanismo que recebem até 8 salários mínimos trabalhem menos de 8 horas diárias, sendo bem mais provável que estejam sendo desrespeitadas leis trabalhistas de forma deliberada em nosso campo, como é regra geral em todo o país na construção civil (BRASIL, 1966). É assim que o mercado, o mesmo que acaba por determinar o perfil de formação do profissional, retribui o cumprimento de sua exigência.

O perfil de estudantes, hegemonicamente de classe média, que povoava antigamente as faculdades de Arquitetura e Urbanismo tinha possibilidade (não em sua totalidade) de constituir Pessoa Jurídica após formado, alugando um imóvel com a ajuda familiar, ou mesmo trabalhando em casa, e dividindo a tarefa com colegas que também possuíam a mesma estrutura social. Entretanto, o novo perfil universitário não possui estas condições (condições que, obviamente, já não eram suficientes para suprir as omissões do mercado em relação aos direitos trabalhistas, como já relatado acima). Se a função social de um curso de Arquitetura e Urbanismo for reforçar o alcance e a eficácia do direito à cidade, deverá esta função contemplar a justiça social nas condições de trabalho dos seus egressos e, para isso, a instituição deve atuar de forma ativa neste processo social e, sobretudo, não deve abrir mão de sua autonomia ao submeter seu perfil profissional de formação às demandas – que são flutuantes e flexíveis – do mercado de trabalho, o que significa uma alteração, também, da maneira como o curso constrói a ideia de cidade: se um direito ou se uma mercadoria.

Este artigo tentou demonstrar algumas questões relacionadas à formação do(a) arquiteto(a) e urbanista que dialogam diretamente com o entendimento, a transformação, a produção da cidade e na cidade. Um primeiro passo a ser dado é a criação de um projeto pedagógico complexo que seja capaz de enfrentar, de maneira corajosa e transformadora, a construção da ideia de cidade como um direito social a ser consolidado e distribuído, fugindo da aceção tradicional cartesiana que acaba por privilegiar uma cooptação mercadológica.

A fim de se ter um curso cuja função social seja reforçar o caráter público da profissão, é necessário exercer este caráter de maneira ampla, rigorosa e permanente. A própria construção política de seu projeto pedagógico deve ter seu tempo respeitado, de forma que seja convertida em um processo de ensino-aprendizagem amplo que auxilie na transformação da maneira como a comunidade acadêmica se relaciona com o projeto. É cada vez mais importante assumir a (já velha, mas ainda praticamente inédita) postura de encarar os estudantes como agentes de produção da educação universitária, e não como repositórios de saber distribuído pelo professor. Conversar e compreender qual cidade a estudante e o estudante desejam produzir pode ser uma das formas mais dinâmicas de renovação do ensino de projeto ao estimular o movimento e o choque entre saber e ignorância na direção da superação dos espaços e conhecimentos tradicionais e da criação de um ambiente mais democrático e público, capaz de realizar com crítica e autonomia sua função social de construção de saberes a respeito da produção do espaço. O próprio curso deve experimentar, em sua estrutura, a realização de democracia que projetará na futura cidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.050-A, de 22 de abril de 1966. Dispõe sobre a remuneração de profissionais diplomados em Engenharia, Química, Arquitetura, Agronomia e Veterinária. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília-DF, p. 4547, 29 abr. 1966.

CAUBR. *Censo dos Arquitetos e Urbanistas do Brasil*. 2015. Disponível em: https://www.caubr.gov.br/wp-content/uploads/2018/03/Censo_CAUBR_06_2015_WEB.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2008. 123 p.

FENEA. *Panorama de Estágios em Arquitetura e Urbanismo, 2014*. Material interno. Não publicado.

FERNANDES, Florestan. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

HALFEN, V. *Porto Maravilha e a alienação do trabalho em arquitetura e urbanismo*. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LEFEBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2004. 145 p.

RIBEIRO, C. R. A reprodução urbana conservadora e a cidade ensinada nas FAU's. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA EM PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO (PROJETAR)*, 5., 2011, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Projetar, 2011.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2001.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. São Paulo: EDUSP, 2007.

PARTE II

**REPRESENTAÇÃO,
REPRESENTATIVIDADE
E PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

CAPÍTULO 6

[RE/A]PRESENTAÇÃO: REFLEXÕES PARA UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA E CONTRA-HEGEMÔNICA NO ENSINO DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA EM ARQUITETURA E URBANISMO

Gabriel Girnos Elias e Souza

Este texto é uma reflexão sobre a representação gráfica na área de arquitetura e urbanismo, tomando como horizonte um ensino universitário insurgente em um contexto latino-americano. Para se alcançar tal horizonte, entendo que há a necessidade da adoção de uma perspectiva crítica periférica, o que inclui a compreensão de que:

- há uma hegemonia sociocultural que implica divisões estruturais e processos de hierarquização, opressão e dominação que incidem sobre as diferenças de classe, renda, gênero, sexualidade, etnia, região e religiosidade, entre outros aspectos;
- as estruturas de tal hegemonia se imbricam a uma “partilha do sensível” (para usar o termo do filósofo Jacques Rancière), que confere a algumas partes do todo a condição “solar” normativa de “centro irradiador” cultural e ideológico e a outras a condição de partes “irradiadas”, cuja única esperança de inclusão e prosperidade é “orbitar” o “sol” dominante e refletir sua luz ou, no limite, reproduzir seus moldes de ser e seu jogo cultural interno de poder e legitimação;
- tais estruturas não são meramente imposições externas facilmente identificáveis, mas perspectivas internalizadas e reproduzidas pelas pessoas submetidas a elas (ou mesmo pelas pessoas que tentam analisá-las e contrapor-se a elas);
- perceber-se/posicionar-se perante a realidade a partir dos “irradiados” é de extrema importância para se desnaturalizar e des-reificar o recorte sensível vigente e se engendrar práticas contra-hegemônicas.

Por essa perspectiva crítica e periférica, procurar um ensino crítico também implica trabalhar não dentro dos limites estritos da transmissão de conteúdos e de treinamento técnico, mas sempre a partir de um horizonte de emancipação. Isso é particularmente importante de se destacar em profissões liberais de tradição marcadamente empirista como a arquitetura: pensar um ensino emancipador inclui, em minha visão, um direcionamento no qual os conteúdos e a capacitação técnica sejam compreendidos não apenas como requisitos de adequação individual exitosa a um

sistema predefinido (que, na atualidade, costuma ser chamado laconicamente de “o mercado”), mas, sobretudo, como instrumentos de autonomia e autodeterminação do intelecto e da ação perante uma realidade em contínua construção coletiva.

A representação gráfica, por sua vez, tem o condão de ser uma das práticas basilares da disciplina da arquitetura tal como estabelecida desde a renascença. Além de instrumental básico de comunicação e concepção na prática profissional da arquitetura, a representação visual tem papel preponderante na constituição mesma do referencial e do desejo por arquitetura. É antes de tudo pelas imagens – fotografias, croquis, diagramas, *renderings* – que os objetos e ideias da arquitetura são comunicados e transmitidos; antes mesmo das palavras e números, a expressão visual das imagens se impõe como construtora das ficções que alimentam, incitam ou colonizam o imaginário de estudantes e profissionais.

Tendo em vista esse papel vital na profissão, no aprendizado e na cultura arquitetônica em geral, pode-se concluir que discutir o ensino em uma perspectiva periférica e num horizonte emancipador inclui observar a questão da representação e do ensino de representação a partir de um viés discursivo e simbólico. Assim sendo, deve-se compreender que a imagem na arquitetura nunca é um fato isolado e autossuficiente, mas sim parte de um conjunto. Assim sendo, julgo mais oportuno colocar o foco da discussão de representação gráfica não em imagens isoladas, mas na *apresentação projetual*: o conjunto textualmente articulado de diversas peças de representação destinado a explicar, legitimar e/ou conferir visibilidade a uma proposta projetual.

Nessa direção, o presente texto procura uma discussão ampla para enquadrar e conceituar o problema e apontar aspectos ideológicos gerais da linguagem visual de apresentações de projeto. Pretende-se, em especial, levantar e qualificar certos desafios presentes no contexto contemporâneo para se alçar o aprendizado da apresentação visual à condição de instrumental de pensamento crítico dos profissionais de arquitetura e urbanismo.

Colocado o objetivo desta reflexão, é útil explicitar as bases a partir das quais esse recorte específico surgiu. A discussão aqui proposta emergiu de questões suscitadas em uma paralaxe entre o olhar da pesquisa e o olhar da prática docente: no caso, minha pesquisa de doutorado em design sobre discurso e retórica verbo-visual na apresentação projetual de arquitetura e urbanismo e meus anos ministrando disciplinas de expressão e representação gráfica e orientando trabalhos de conclusão de curso na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – um curso de Arquitetura e Urbanismo relativamente jovem e de pouca projeção, com turmas pequenas e grande percentagem de alunos cotistas, localizado em um *campus* universitário nas franjas da zona metropolitana do Rio de Janeiro.

Específico aqui esse referencial, tão particular, para explicitar que os itens desta reflexão não advêm de uma prática de pesquisa diretamente voltada ao tema do ensino de representação gráfica de arquitetura. Carecendo de insumos abrangentes, sistemáticos ou aprofundados sobre o tema, não se aspira a uma generalização das questões e conclusões colocadas à frente. O que se reivindica fazer neste texto é expor fatores e questões que, nessa experiência e conhecimento particulares, têm transparecido como minimamente generalizáveis ou úteis para discutir a situação do ensino atual.

Por fim, alerto que este texto se aproxima muito mais de uma carta de intenções do que de um rol pronto de estratégias: carece de experiências empíricas estabelecidas e de proposições muito definidas para apresentar como alternativas de ensino. O esforço a ser feito, aqui, é o de refletir sobre as condições potenciais de emergência de um ensino e prática críticos de representação, expressão e apresentação projetual de forma a, com sorte, contribuir para futuras experiências efetivas.

PROJETO E [RE/A]PRESENTAÇÃO: DISCURSO, RETÓRICA E IDEOLOGIA

Num nível fundamental, todo projeto exige representação. Como proposição de uma virtualidade ainda inexistente, o projeto tem sua primeira existência primordial no registro documental dessa proposição por meio de linguagens, suportes e mídias variadas: textos, croquis, desenhos técnicos, fotografias, modelos físicos ou modelos virtuais, entre outros. Estas mídias de representação, notação e registro são um instrumento indispensável em pelo menos três aspectos:

- na concepção projetual: o diálogo de quem projeta consigo, com suas referências, com a realidade na qual intervém e com suas parcerias de projeto;
- no registro e comunicação da proposta finalizada: o diálogo de quem projeta com clientes, com profissionais da engenharia e operariado da construção, com as diversas instituições legais e profissionais etc.;
- na disseminação e culturalização do projeto: a divulgação do projeto e/ou da obra resultante perante um público amplo – de estudantes, profissionais, não profissionais e intelectuais não relacionados diretamente à fatura (ou mesmo uso) da obra em questão –, estabelecendo-o como parte do patrimônio cultural e disciplinar da arquitetura e do urbanismo.

Ao se falar especificamente de expressão e representação gráfica, contudo, deve-se ter em mente que o registro e comunicação de um projeto não podem ser discutidos como se discute e analisa uma imagem isolada: a própria complexidade intrínseca aos objetos arquitetônicos e a quaisquer intervenções físicas sobre o território exige necessariamente um amplo conjunto de imagens e informações complementares que precisa ser organizado para funcionar como conjunto mutuamente complementar. Enquanto documento, um projeto é um *texto multimodal*: um constructo complexo urdido na necessária sobreposição de diversas modalidades de representação verbal e iconográfica. Essa necessidade multimodal é um fato comum aos mais diferentes tipos de documentação projetual final, desde aquelas mais descritivas e dedicadas à execução técnica até as mais “expressivas” voltadas à divulgação pública de um projeto/obra. A efetiva representação projetual, portanto, supõe necessariamente alguma apresentação – seja esta uma organização normativa, uma argumentação lógica ou uma narrativa expressiva (ou ainda, em vários casos, uma combinatória desses três registros): [re/a]presentação.

Sobretudo no que toca a aspectos de concepção e de disseminação, as [re/a]presentações do projeto não devem ser entendidas meramente como comunicação de uma ideia acabada preexistente, mas como atividades verdadeiramente criadoras. Os processos de representação e de apresentação moldam a maneira como a proposição arquitetônica é concebida e compreendida. Isso é tanto mais verdadeiro porque, mais do que apenas um parecer técnico a ser transmitido objetivamente, um projeto é também um ato expressivo: ideológico, discursivo e retórico.

Em sua condição necessária de prescrição a respeito do devir coletivo, uma proposta projetual de arquitetura sempre contém em si um discurso implícito sobre o mundo, o território e o papel da arquitetura. Mesmo uma intervenção pretensamente despolitizada, que conclame para si a tênue neutralidade da estrita eficiência técnica, é inevitavelmente construída sobre uma leitura da realidade e direcionada por um determinado conjunto de demandas e desejos a respeito dessa realidade. Ela é, portanto, inevitavelmente atravessada por uma visão de mundo que quer defender e reproduzir, seja de forma deliberada ou de forma inconsciente. Essa perspectiva ideológica, por sua vez, se expressa principalmente na maneira como o projeto enquadra e estrutura as questões nele envolvidas; tanto naquilo que é eleito como foco e condicionante projetual – o contexto, a sociedade, o meio ambiente, o mercado, o lucro, o potencial de propaganda – quanto nas relações e hierarquias atribuídas ao que está incluído em seu escopo de preocupações e objetivos.

Sendo ideológico e representacional, um projeto também é discursivo e retórico: ele implica um uso motivado, direcionado e determinado da linguagem de maneira não apenas a descrever e explicar, mas também a legitimar e persuadir. Em sua condição relativamente frágil de ficção prescritiva, projetos necessitam justificar-se aos olhos do público, mostrarem-se como aptos a e dignos de reconhecimento, seleção e realização.

Seja em relação ao capital, à capacidade, à estrutura ou ao simbolismo, a história e o legado da arquitetura – e talvez seu próprio sentido – devem ser buscados na criação de motivos razoáveis para sua existência, pois sua *raison d'être* está associada a uma série de justificativas que buscam sua preservação, através de saltos em matéria de crença e de posturas defensivas. Esse reino de sombras (conhecido anteriormente como ideologia), histórias, fábulas e superstições faz parte da lógica da arquitetura (MCMORROUGH, 2013, p. 350).

Essa contínua busca por legitimação é visível desde o ensino de graduação. Seja para um cliente ou uma banca docente, a atividade de projeto é dependente de uma aceitação externa que, por mais rigorosa ou técnica que possa ser, é inevitavelmente carregada de subjetividade – ou, mais precisamente, de um viés pessoal e ideológico de quem julga. Seja pelo raciocínio ou pela emoção, a procura retórica pela persuasão não é atividade meramente derivativa na profissão da arquitetura, mas uma necessidade que afeta tanto o uso da linguagem como as próprias escolhas projetuais.

Como um projeto só existe publicamente quando [re/a]presentado, o uso da linguagem afeta diretamente a defesa e visibilidade retórica de sua posição e perspectiva particular perante um público. Pode-se argumentar que algo da maneira como

projetistas compreendem o mundo é sempre expresso – ainda que de forma discreta – em sua maneira de representar o projeto e estruturar seu discurso sobre ele; contudo, interessa mais a esta reflexão considerar o quanto as apresentações de projeto exploram deliberadamente as variedades e possibilidades expressivas da linguagem de forma a direcionar e ressaltar à leitura justamente um discurso sobre o mundo que seu projeto estabelece. Elementos de apresentação como a seleção e caracterização plástica das imagens, o estilo retórico do texto, as interações verbo-visuais e o próprio sequenciamento conferido às informações podem e são empregados de maneira a ressaltar a perspectiva particular de um projeto, a conferir-lhe determinada aura. Junto às características mais objetivas da proposta em si, esses recursos ajudam a evidenciar o pensamento de autoras e autores perante um público.

A sinergia entre discurso projetual e linguagem verbo-visual costuma ser explorada sobretudo em representações/apresentações de arquitetura voltadas ao público mais amplo, ou seja, aquele interessado não no ato da construção em si, mas em entender, avaliar e apreciar a arquitetura propriamente dita da obra. É o tipo de apresentação projetual que se pode ver em meios de estudo, divulgação e promoção (como livros, artigos em revistas, painéis de concurso, *websites* etc.), mas também nas apresentações feitas por estudantes de arquitetura: seminários de análise projetual, trabalhos de projeto e, em especial, os trabalhos finais de graduação. Se for possível generalizar algo a respeito de expoentes mais célebres e/ou midiáticos da profissão, desde o movimento modernista até os dias de hoje, eu diria que é a busca dessa sinergia: o fato de com frequência possuírem um discurso estruturado que é expresso, ressaltado ou potencializado pela linguagem visual de suas representações.

Obviamente, não há vinculação necessária entre a concepção e linguagem de apresentação: o discurso verbal e visual apresentado por arquitetas e arquitetos pode guardar pouca relação efetiva com as ideias reais por trás do projeto. Como mencionado, a atividade projetual tem a busca por persuasão entranhada em si desde cedo; em um mundo crescentemente publicitário, é sempre comum que projetistas se valham da retórica para meramente recobrir sua proposta com o verniz de valores e estilos que julgam conveniente serem relacionados a suas propostas. Como bem lembra Klein (2008), “sinergia” é um termo-chave da indústria de símbolos e imagens do *marketing* e do *branding*, cujos modos de ser têm pervadido crescentemente cada recôndito de cultura ocidental. Ainda assim, seja mais orgânica e sincera ou mais estratégica e oportunista, a linguagem da apresentação projetual constrói e comunica um *ethos* do projeto e de quem projeta: sua persona implícita, seu lugar de enunciação e os valores ideológicos a que se filia.

A correlação referida entre discurso projetual e [re/a]presentação supõe profissionais capazes de refletir, de forma embasada, sobre a realidade em que atuam e sobre a relação entre a linguagem que empregam e sua visão de realidade. Todavia, uma percentagem expressiva de profissionais e estudantes do ramo simplesmente não desenvolve um discurso conscientemente articulado sobre seu projeto e a realidade sob a qual atua. Meramente adotando discursos e valores em voga no momento – em geral justificados pela praticidade, pela demanda de mercado, por uma visão simplista de eficiência técnica ou por uma demanda ética compreendida superficialmente –, sua

forma de pensar e organizar o espaço e a construção com frequência torna-se ideológica num sentido mais próximo àquele que a tradição de pensamento marxista confere ao termo, ou seja: uma prática que, de maneira implícita e relativamente inconsciente, reproduz e naturaliza um conjunto de perspectivas, valores e formas de ser já socialmente e profissionalmente predominantes.

Um ensino que se queira contra-hegemônico, por sua vez, precisa justamente contestar logo de início a tendência à reprodução automática e reificadora dos discursos vigentes. A essa tendência, devem-se contrapor dinâmicas que destaquem e analisem a dimensão ideológica da [re/a]apresentação. Nesse intento, há alguns desafios importantes a serem considerados, dos quais três são destacados e tratados a seguir: primeiro, a inclinação a um imediatismo tecnicista e despolitizado no ensino; em segundo lugar, os aspectos de espetacularização e autopropaganda da cultura arquitetônica internacionalizada; e, por último, aquilo que optei por denominar como *tendências xenocêntricas* e excludentes que estudantes, profissionais e mídias disseminam e trazem consigo.

A DIFICULDADE PRÁTICA: CONTRA O UTILITARISMO TECNICISTA DA REPRESENTAÇÃO

A experiência docente em meu contexto particular me permitiu observar dois momentos do alunado: estudantes ainda em início de curso, num trabalho ainda muito empirista de exercício e enfrentamento das dificuldades normativas e cognitivas da representação gráfica; e, na outra ponta da graduação – nos trabalhos finais de graduação –, estudantes que, em sua maior parte, ainda acumulam pouco conhecimento e senso crítico sobre [re/a]apresentação.

No tocante às apresentações projetuais em pranchas ou cadernos, há algumas dificuldades mais gerais que podem ser observadas por qualquer docente da área de expressão gráfica em arquitetura. A saber:

- pouco repertório iconográfico de possibilidades de representação e apresentação no que é tocante ao tipo e estilo das imagens, com uma tendência contínua em preferir imagens realistas, em geral com caráter pouco distintivo, pouco variado e com pouca preocupação em expressar a especificidade do tema e da abordagem específicos do projeto;
- poucos critérios de seleção de enquadramentos e tratamentos de perspectivas, o que com frequência faz que os preciosismos de efeito visual se sobreponham à comunicação de uma concepção geral;
- pouco conhecimento de quesitos básicos de distribuição visual de informações, de legibilidade das imagens individuais, de clareza da ordem de leitura das pranchas; e menos conhecimento ainda de opções diferenciadas e expressivas de se utilizar essa distribuição;
- pouca consciência sobre como encadear informações, como constituir uma narrativa coesa e eficiente dos conteúdos verbais e visuais.

De modo geral, também é comum ver um foco excessivo em detalhes e aspectos preferidos em detrimento da concepção bem articulada de um todo – ou seja, é comum que à apresentação estudantil de projeto falte um discurso que expresse uma visão unificadora. Esse dado é preocupante quando se considera que esse é justamente o tipo de contribuição específica do profissional de arquitetura enquanto generalista, afinal, pode-se argumentar que uma visão unificadora e articuladora de inúmeros aspectos diferentes (técnicos, sociais, estéticos) é o que distingue o pensamento arquitetônico e urbanístico da atividade da construção civil estrita e da mera especificação acessória de acabamentos e ornamentos.

Até certo ponto, as raízes dessa defasagem antecedem a graduação. Ao menos na realidade brasileira, a ênfase sobre conteúdos e habilidades discursivos e lógico-matemáticos no ensino fundamental com frequência relega um lugar muito secundário à “alfabetização visual”. Habilidades perfeitamente ensináveis e benéficas à capacidade expressiva e ao raciocínio espacial – como desenho de observação, geometria descritiva e atividades artesanais variadas – têm sido muitas vezes relegadas à condição de mero complemento (quando não ignoradas por completo), limitadas à fortuita e esporádica emergência de um “talento pessoal” neste ou naquele discente. Mesmo em escolas de ensino fundamental com formação forte em termos lógico-científicos e/ou termos linguísticos e humanísticos, é comum a formação de um alunado ainda pouco capacitado à compreensão geométrica, gestáltica e/ou semiótica do mundo visual. Sem querer aprofundar o tema aqui, interessa apenas apontar que, no panorama geral, o ensino tradicional brasileiro parece ainda deficitário no que se refere ao incremento da capacidade da população de interpretar, criticar e produzir comunicações visuais – um despreparo que soa tanto mais preocupante diante de uma sociedade crescentemente marcada pela gestão publicitária de imagens e símbolos.

Minha experiência acumulada nos dois polos da sala de aula (como docente e discente) indica ser comum que alunas e alunos de arquitetura só tenham seu primeiro contato com a discussão e a leitura formal e semiótica de imagens na universidade. Contudo, a situação nem sempre melhora muito depois do ingresso no curso superior. A constituição de um ensino crítico de [re/a]presentação encontra pouco apoio nas estruturas curriculares dos cursos: seja pela orientação pedagógica, pela limitação de capital humano docente ou pelas limitações da carga horária, muitos cursos acabam restringindo-se ao ensino instrumental da produção de imagens e peças gráficas. Da parte do alunado, por sua vez, também lhe sobra pouco tempo para pensar a representação projetual de maneira crítica, sobrecarregado com a novidade e com a dificuldade cognitiva, técnica e normativa da produção das representações gráficas do campo da arquitetura (e também com o acúmulo de dificuldades oriundas do insanaamente heterogêneo rol de áreas, disciplinas e trabalhos da grade curricular normal).

Nas disciplinas de desenho e expressão gráfica, os discentes são confrontados com dificuldades empíricas novas – como conseguir visualizar uma geometria tridimensional complexa no plano bidimensional, aplicar corretamente escalas e hierarquias de linhas num corte ou aprender a utilizar uma série de *softwares* especializados – que em geral lhes deixam muito pouco tempo para problematizar a natureza discursiva da representação arquitetônica. Nas disciplinas projetuais, é comum que estudantes

fiquem absortos na elaboração de suas propostas e na trabalhosa confecção das peças de representação técnica, restando-lhes pouco tempo e disposição para pensar e experimentar possibilidades de linguagem e construção discursiva de sua apresentação projetual. Mesmo em disciplinas que lidam com discussões de linguagem – como História da Arte, Estética ou até mesmo Teoria do Projeto –, não é comum que se dedique tempo à análise discursiva das representações e apresentações projetuais de arquitetura. Em uma situação de pouco tempo para estudar e praticar a apresentação como uma questão em si, e de menos tempo ainda para problematizar seus discursos implícitos, reforça-se uma tendência tecnicista de aprendizado, na qual a demanda do alunado para com a representação resume-se a aprender a maneira “correta” de se fazer as coisas e como e onde *aplicá-las* corretamente. O problema reforça uma dicotomia infelizmente recorrente: a armadilha de ter que optar entre a reflexão, por um lado, e a necessidade premente de uma instrumentalidade direta e imediata do conhecimento, por outro. Um dos possíveis efeitos danosos dessa armadilha é naturalizar uma oposição, tácita ou aberta, entre crítica e prática.

Se essa situação não é exatamente novidade ao cenário do ensino de arquitetura, ela ganha especificidades conforme novas mídias e recursos computadorizados vêm tornando-se ubíquos no meio acadêmico e profissional. Para além da capacidade de geração e simulação de formas, a informatização recente afetou radicalmente a velocidade e os potenciais da criação de imagens e apresentações. No entanto, a recente abundância de diferentes ferramentas digitais¹ e a maior facilidade de geração de imagens não têm sido automaticamente convertidas em maior capacidade de comunicação e articulação discursiva; a despeito das potencialidades expressivas que elas propiciam, na verdade, tendem a reforçar a expectativa tácita e disseminada de que a eficiência comunicativa seja, sobretudo, uma questão de domínio técnico de ferramentas.

Observo ao menos duas tendências perigosas de [re/a]presentação nesse contexto de muita informatização e pouco espaço à construção reflexiva de repertório visual. A primeira é a excessiva padronização das imagens, uma vez que os próprios *softwares* impõem silenciosamente sobre quem os utiliza certos limites e lógicas internas de representação e estilo (para não falar do impacto sobre o processo criativo em si). Neste registro, a suposta eficiência da comunicação costuma se confundir com certo realismo fotográfico que, via de regra, tende a apresentar-se com um visual excessivamente higienizado, livre do tipo de imperfeições, ruídos visuais e mesmo da variedade humana de classes e etnias que a realidade da ocupação do espaço costuma apresentar (assunto ao qual voltarei mais à frente). Guiado pela lógica interna das ferramentas, o aluno tende a reforçar a tradicional tendência (presente mesmo em livros e revistas) de representar o espaço devidamente domado, sobrevalorizando-se a abstração plás-

1 *Softwares* mais comuns como AutoCAD, 3D Max, Adobe Illustrator e Adobe Photoshop são normalmente recursos caros. Nem sempre estão todos disponíveis nos laboratórios de informática das universidades, e, mesmo estando, é comum que haja limites de disponibilidade dos laboratórios (as madrugadas, por exemplo...). Mas a experiência brasileira nos mostra que isso raramente é um impeditivo: alunos com frequência têm buscado e conseguido trabalhar a partir de versões *trial* ou *free* (com recursos ou tempo de uso limitados), ou com sucedâneos “genéricos” de programas mais usados, ou ainda – e principalmente – a partir de versões piratas.

tica do objeto arquitetônico e ignorando o imponderável dinamismo da realidade na qual um projeto visa a intervir. Obviamente, tais tendências podem ser contornadas; mas apenas se quem se apropria de tais recursos gráficos já possuir um repertório que inclua alternativas menos convencionais de representação e alguma problematização prévia do processo de [re/a]presentação em si.

O segundo risco é o de um virtuosismo esvaziado que busca sobretudo o efeito de impacto e a sedução pelo puro efeito visual. Por parte de estudantes com habilidades e acesso a meios para a representação gráfica mais apurada, não é raro observar uma produção de belas imagens – sejam perspectivas computadorizadas ou croquis e diagramas belamente executados – que, no entanto, dizem pouco de efetivo a respeito das características do projeto e das intenções de quem projeta. No contexto estudantil, o virtuosismo das representações costuma render elogios e admiração dos pares discentes, mesmo quando se trata de mero floreio; mas o reverso de uma aprovação pouco crítica é reforçar a tendência a se considerar que *boa* representação é aquela conseguida com inserção de adornos e a partir do domínio de técnicas; que a imagem basta por si, sem estar estruturada em um contexto de diversas imagens e informações alinhavadas por um discurso; e, no limite, que seja aceitável que a legitimação de um projeto possa depender principalmente do poder persuasivo do impacto das imagens por si mesmas. Obviamente, há boa quantidade de docentes que não vê qualquer problema nisso: afinal, se é necessário formar profissionais de arquitetura *para o mercado*, então se deve ensinar competências técnicas com vistas a um tipo de representação com maior inserção no que se julga ser o mercado.

O mito da neutralidade técnica, de uma linguagem visual sem ideologia, é pervasivo e persuasivo. Contardo Calligaris (2016) já argumentou o quanto é relativamente fácil para o alunado perceber, questionar ou se contrapor ao que se acusa como ideologia presente em discursos politicamente ativos e em questões formuladas pelo discurso filosófico, sociológico ou econômico. Muito mais difícil é ver o fundo ideológico presente em disciplinas a princípio compreendidas como meramente práticas e instrumentais – nas quais aparentemente não haveria ideias doutrinatórias.

Trata-se precisamente do caso da representação gráfica, cuja condição de instrumental básico e prático a faz ser tratada como a-ideológica. Sobre as imagens arquitetônicas, há expectativas de neutralidade, ainda que nestas permaneçam dominando: a ênfase fotogênica e formalista; a lógica publicitária de persuasão e autopropaganda; e a reprodução e naturalização, como se fossem universais, de certas linguagens, repertórios de representação e discursos relacionados a lógicas, culturas e públicos bem delimitados, excluindo-se o que não é contemplado pela situação hegemônica. Não há, de fato, fala sem retórica e, como também aponta Calligaris (2016), o ideológico mais pernicioso é justamente o discurso invisível, que se apresenta como o fazer e o pensar legitimados como naturais.

A CULTURA DISCIPLINAR: CONTRA A NATURALIZAÇÃO DO ESPETÁCULO E DA AUTOPROPAGANDA

Antes mesmo de afetar a produção projetual de estudantes propriamente, problematizar a [re/a]apresentação no ensino afeta também a formação de uma cultura disciplinar: a maneira como a profissão e a disciplina da arquitetura são absorvidas e entendidas por discentes.

Mais que objetos técnicos, os produtos de arquitetura são também artefatos culturais: frutos de uma inteligência expressa tanto na resolução de necessidades práticas quanto na orquestração consciente e deliberada de significado, de experiência sensível e de diálogo com uma ideia de tradição. Seu reconhecimento enquanto artefato cultural, contudo, guarda uma inevitável relação com sua [re/a]apresentação e divulgação em outras mídias. Kester Rattenbury (2002) ressalta o paradoxo interno dessa situação: embora a arquitetura seja guiada pela crença na natureza concreta do real e do físico, ao mesmo tempo é em muito discutida, explicada e mesmo definida por suas representações. Nossa compreensão do que a arquitetura é e do que é interessante a seu respeito, portanto, resulta de uma estrutura cumulativa de mediações que tem suas próprias motivações ideológicas e econômicas, sendo parcialmente mantida e gerenciada por profissionais de arquitetura e de outros campos que ganham a vida publicando, exibindo, discutindo e ensinando arquitetura (RATTEMBURY, 2002, p. xxiv).

Tal paradoxo, por sua vez, agrava-se nos pontos de ensino mais periféricos ao circuito disciplinar da arquitetura. Estudantes em cidades de referência mundial no sistema do capitalismo e cultura globalizados – ou mesmo em grandes metrópoles como Rio de Janeiro ou São Paulo – têm mais facilidades para observar e mesmo conviver em primeira mão com aquilo que, nacional ou internacionalmente, é tratado no ensino e nas mídias especializadas como Arquitetura, com “A” maiúsculo: obras do cânone histórico, novidades badaladas ou mesmo quaisquer arquiteturas dotadas do tipo de escala, caráter estético e simbolismo que costumeiramente vem sendo privilegiado. Cursos de Arquitetura e Urbanismo latino-americanos localizados fora de grandes metrópoles, por sua vez, tendem a ter dependência ainda mais marcante com relação às mediações – *slides* de aulas, livros, revistas e *websites* – para apresentar a seu alunado o que é considerado arquitetura canônica.

Tendo em vista essa constante mediação da arquitetura de referência por meio de imagens, cabe destacar a peculiaridade marcadamente espetacularizada do contexto midiático contemporâneo. As últimas décadas assistiram a um grande crescimento da disseminação midiática da arquitetura: que, por um lado, aproximou-se ainda mais da moda e dos itens distintivos de estilo de vida, e que, por outro, consolidou-se como uma fonte recorrente de marcos turísticos monumentais e espetaculares. O aumento de oferta de informação sobre arquitetura (principalmente a oferta de imagens), por sua vez, ocorreu simultaneamente a um processo de perda de força e lugar da crítica arquitetônica em publicações especializadas. Como apontou Pedro Arantes, muitas

revistas gradualmente optaram por ser “vitrines de obras de autores, sem qualquer pretensão de provocar um debate público” (ARANTES, 2010, p. 228-229).

A abertura comercial da *world wide web*, em meados dos anos de 1990, foi outro fator preponderante nesta situação. Reconfigurou-se gradualmente a maneira de profissionais, não profissionais e estudantes acessarem e consumirem informação sobre arquitetura. Se por um lado a internet possibilitou um fortuito acesso alternativo e democratizado a dados e debates, por outro favoreceu enormemente a circulação acrítica de imagens e um primado mercenário e casuístico de opiniões. Para Pedro Barreto (2010, p. 330-331), esta situação tem ocasionado, mais recentemente, “uma desqualificação da informação veiculada e um gigantesco problema de filtragem qualificada dessa mesma informação”. O autor afirma também que as novas gerações de arquitetos-jornalistas

veem-se inundadas de dados – sobre projetos, obras, arquitetos, “conceitos”, concursos, polêmicas etc. – mas parecem carecer cada vez mais de estruturas teóricas (e historiográficas) capazes de os filtrar, classificar criteriosamente e, sobretudo, operacionalizar [...]. As consequências estão à vista: a leitura é muitas vezes acrítica, até apática, e a escrita arquitetônica nunca gozou de um tão grande monopólio e reiteração do lugar comum, da elegia gratuita ou interessada, do orgástico entusiasmo por fenômenos efêmeros, da incapacidade de premiar o mérito e não o “hype” – nunca gozou tanto, enfim, de poder oferecer, impunemente, tanto gato por lebre (BARRETO, 2010, p. 330-331).

A atual adesão da arquitetura a uma lógica mais publicitária e espetacularizada se reflete diretamente na maneira como é representada e apresentada. Num círculo vicioso, a arquitetura é cada vez mais enfatizada por imagens e é também progressivamente projetada para ser geradora de imagens – imagens que despertem o desejo de visitar os edifícios e as cidades que os abrigam, que sejam dignas de figurar em revistas e livros, que tenham valor de entretenimento em si mesmas. Privilegiando-se a imagem por atrair o interesse para as obras, fortalece-se ainda mais a fotogenia como critério de reconhecimento do que se considera boa arquitetura – assim aumentando o já enorme peso publicitário da fotografia historicamente relacionado à disciplina.

Tendo-se em vista a relação historicamente fundamental da disciplina arquitetônica com suas mídias, poder-se-ia argumentar que tal centralidade da imagem esteticizada seria menos um problema novo e mais a exacerbação de alguns de seus próprios paradoxos. Contudo, ao se desprender progressivamente dos filtros disciplinares do ensino, da crítica e da teoria, a avalanche midiática parece reforçar a tautologia publicitária descrita por Guy Debord (1997, p. 21): “o que é bom aparece, e o que aparece é bom”. Tal condição tem despertado na crítica e em profissionais da educação o compreensível receio de uma crescente superficialidade visibilista na recepção e na concepção da arquitetura.

Para além de uma sobrevalorização do efeito espetacular em si, há outro fator crítico do atual panorama midiático da cultura arquitetônica a se considerar: a crescentemente disseminada tendência dos escritórios de arquitetura de coordenarem seus

discursos e imagens de modo a funcionarem como marcas. Obviamente a autopromoção não é nenhum traço novo da profissão (até certo ponto, tem sido necessidade básica). Ainda assim, o contexto de globalização, mídiatização e *branding* estabelecido desde os anos de 1990 aparentemente proporcionou um novo estágio na relação entre arquitetura, comunicação e prestígio. Atualmente, praticamente todos os escritórios de arquitetos e arquitetas estelares possuem equipes atuantes de *marketing* esforçando-se em produzir textos e notícias para pautar as mídias especializadas. Isso tem sido especialmente efetivo em portais virtuais (como *ArchDaily* e outros), nos quais se instalou um verdadeiro “jornalismo *press-release*”, no qual notícia e propaganda se confundem. O uso ativo do circuito cultural e jornalístico da arquitetura não se limita aos grandes estúdios de sucesso: cada vez mais grupos jovens têm gastado uma percentagem maior de seu trabalho na construção e gestão de sua própria imagem. Em âmbito internacional, discurso e apresentação visual passam a receber uma pós-produção para maximizar seu consumo público e sua sinergia.

Em suma, em tal conjuntura de profusão internacionalizada de imagens e textos elaborados para seduzir e impressionar, estudantes de arquitetura que desejarem constituir para si um discurso e identidade próprios – e que efetivamente buscarem apreender as estratégias projetuais e retóricas de expoentes famosos, para além do lustro superficial – vão se deparar com uma realidade em que *ethos* e *grife* confundem-se de maneira cada vez mais naturalizada.

Se a maneira publicitária de encarar a representação e o discurso projetuais não for confrontada e analisada em sua dimensão ideológica durante a formação universitária, tende a ser replicada acriticamente como dado natural. Da parte dos docentes, todavia, também seria necessário mais que meramente a acusação e o descarte de exemplos considerados negativos e ideologicamente criticáveis. Do ponto de vista do ensino, uma opção desejável seria estabelecer ocasiões pontuais de análise e comparação das apresentações visuais feitas em diferentes contextos (revistas, livros, *websites*, pranchas de concurso): sua iconografia, seu encadeamento, sua retórica e sua semiótica.

A REPRESENTATIVIDADE DA [RE/A] PRESENTAÇÃO: CONTRAPOR-SE A UM IMAGINÁRIO XENOCÊNTRICO E EXCLUDENTE

Entre os aspectos necessários para um ensino crítico de [re/a]apresentação em arquitetura e urbanismo, está a problematização de como a representação reproduz e faz que sejam internalizadas as estruturas de dominação, hierarquização e exclusão sociocultural estabelecidas.

Eis um exemplo que vivenciei em uma apresentação de trabalho final de curso: o projeto de um templo evangélico de baixo custo, em uma das áreas mais pobres e periféricas do Rio de Janeiro – município com marcada presença negra e parda – foi representado por meio de perspectivas povoadas exclusivamente por figuras humanas brancas, jovens e vestidas como membros de classe média alta a caminhar num parque,

museu ou shopping center. Em um nível mais imediato, a reprodução desse visual deveu-se simplesmente a um automatismo ditado por ferramentas: em uma finalização projetual apressada, fez-se uso simples de bancos de imagens pré-constituídos por outros, sem tempo para se pensar nessa classe de detalhes. Contudo, o fato de o banco de imagens só conter esse perfil de pessoas e o fato de isso não causar incômodo imediato ao discente é um indicativo de que para muitos estudantes o problema de representatividade étnico-social não chega a ser palpável. Mais ainda: que, mesmo que possuam certas preocupações sociais, seu imaginário visual a respeito de arquitetura – e de como uma imagem desejável de arquitetura deve parecer e aparecer – está previamente colonizado por padrões que sorrateiramente excluem o próprio público-alvo de seu projeto.

Esse tipo de problema específico em relação à figura humana não é incomum de se ver em projetos de estudantes². São duas características dos *renderings* da arquitetura que costuma ganhar maior visibilidade midiática – seja ela mais convencionalmente comercial ou de expoentes vanguardistas do *star-system*: ora se adota uma amostra social e etnicamente muito estreita para povoar as imagens, ora se produz imagens quase completamente desprovidas de seres humanos, nas quais o espaço e forma arquitetônicos aparecem como protagonistas escultóricos. A questão não formulada ao se reproduzir tais características é sobre o quanto são socialmente articuladas: moduladas passiva ou ativamente para serem espelho de preferências de um público-alvo que, via de regra, são os estratos socioeconômicos mais ricos e com maior domínio sobre a constituição da cultura.

Um ensino crítico de [re/a]apresentação deve ter clareza que nenhum discurso é de “qualquer um” nem efetivamente “para todos”; todo discurso possui um lugar de enunciação e também um público implícito (consciente ou inconsciente). Os públicos implícitos das apresentações projetuais voltadas à divulgação de arquitetura costumam incluir a comunidade de colegas da profissão; a academia; pessoas com formação suficiente para compreender minimamente certos códigos cifrados da profissão; e clientes em potencial – grupos com capital suficiente para pagar por um projeto. Assim, em nossa realidade de hegemonia, por desígnio ou simples automatismo, o olhar das classes dominantes é o interlocutor tácito de quase toda apresentação projetual que estudantes produzem ou com a qual tomam contato.

Referindo-se à prática histórica do urbanismo no Brasil, Ermínia Maricato (2000) apresentou uma dualidade ideológica complementar entre “ideias fora de lugar” e “lugar fora das ideias”: por um lado, o fato de ter predominado no país a aplicação acrítica de teorias, modelos e práticas produzidos a partir de contextos estrangeiros e muito distintos, e, por outro, o fato de o pensamento nacional desconhecer e nem sequer preocupar-se em conhecer efetivamente a realidade local, imediata e vigente. Proponho que o esquema da autora seja transposto à problematização de nosso ensino e de nossa prática de representação gráfica, em especial no tratamento dado por estudantes às imagens de perspectivas e *renderings*: não é absurdo, assim, referir-se tanto a

2 Há respostas úteis e bem-humoradas que ao mesmo tempo apontam e se contrapõem a essa tendência, como o *website escalalatina* (www.escalalatina.com) e *Skalgubbrasil* (<http://skalugubbrasil.tumblr.com>), que fornecem figuras humanas “regionais” mais variadas e “coloridas”.

“imagens fora de lugar” – tratamentos visuais estranhos aos temas e contextos sociais e culturais relacionados ao projeto – quanto a “lugares fora das imagens” – realidades e populações que não se encontram efetivamente representadas em seu peso social efetivo.

Sociedades e culturas historicamente colonizadas como as da América Latina costumam exibir fortes tendências xenocêntricas³, pelas quais renega-se a realidade sociocultural próxima e popular e toma-se como modelo e medida de si realidades socioculturais de fora, mas culturalmente dominantes. Como Roberto Schwarz (1989) já analisou com respeito à identidade do Brasil, numa cultura colonizada há forte tendência a entender-se o nacional ou o local por subtração: por aquilo que *não é* encarado como famoso, desenvolvido, normativo ou sancionado – qualidades geralmente pertencentes ao que é produzido nos países ditos desenvolvidos. A mesma lógica, por sua vez, pode ser aplicada à produção cultural popular, isto é, de estratos étnicos e sociais não dominantes: ela é compreendida antes de tudo como o que está fora do escopo da academia ou da cultura legitimada (ou seja, é “não erudita”), fora da época e da realidade atual (“folclórica”) ou fora da indústria cultural dominante de ampla circulação (ou seja, ela é informal, “regional” e “exótica”). Num contexto geograficamente, culturalmente e socialmente periférico, a reprodução ideológica é, com frequência, uma reprodução alienante de imagens geradas por uma realidade empírica distante e de alienação da realidade local, a qual passa a ser vivida como algo estranho.

Julgo importante que docentes de cursos de Arquitetura em universidades da América Latina tenham ciência de que o mais colonizado dos estratos sociais tende a ser a classe média alta, branca e urbana – justamente o estrato predominante ao corpo universitário brasileiro, mesmo após vários anos de políticas inclusivas de acesso aos cursos superiores por cotas. No entanto, mesmo estudantes provenientes de estratos sociais mais prejudicados por vezes incorporam ou até trazem em si um olhar alienante em relação a seu *background*. Os meios de buscar uma inserção no sistema que lhes são apresentados na universidade, por sua vez, tendem a aumentar a distância em relação a sua própria realidade social de formação. Nesse sentido, buscar uma ênfase pedagógica na [re/a]apresentação como construção de discurso poderia servir também, quando criticamente orientada, como oportunidade de autoconhecimento, estabelecimento de uma voz própria interessada em reconhecer, incorporar e criticar o repertório espacial vivenciado pelo alunado.

Por outro lado, as realidades culturais hegemônicas – a realidade “metropolitana” das elites, da indústria cultural, dos países ditos desenvolvidos, da arquitetura que busca ser internacional – são frequentemente apreendidas pelos colonizados com pouca vivência efetiva. À maneira como certas cidades e paisagens idílicas em filmes tornam-se parte dos sonhos de felicidade daqueles que nunca nelas estiveram,

3 Pode-se perguntar por que falar de “xenocentrismo” e não “etnocentrismo” ou “eurocentrismo”, e a opção por esse termo incomum precisa ser aclarada. Mais do que a preponderância cultural de uma etnia, de outro país ou de outra classe (e quero deixar claro que tenho tais hegemonias como incluídas no termo que escolhi), o que quero destacar aqui com o termo xenocentrismo é a preferência dada, da parte do dominado, a produtos e aparências de uma realidade vista indiretamente, em detrimento de uma realidade diretamente experimentada. Ou seja, assinalo o fato mais geral de uma realidade quase exclusivamente apreendida por representações midiáticas se fazendo tão ou mais presente no imaginário do que aquela realidade fisicamente presente do cotidiano – a qual, paradoxalmente, tende a tornar-se “exótica”.

as referências dominantes são muitas vezes absorvidas como imagens, muitas vezes pesadamente filtradas e reordenadas por propaganda e *wishful thinking*. Esse processo é particularmente significativo no caso do ensino de arquitetura: como o contato estudantil com o repertório disciplinar se dá majoritariamente a partir de representações de espaços nunca visitados, há especial vulnerabilidade ao brilho midiático espetacular que frequentemente se vê em [re/a]presentações das arquiteturas que buscam *status* internacional. Esse abismo entre um referencial relativamente elitizado e uma realidade imediata que não o reflete pode ter ao menos dois resultados problemáticos e divergentes: de um lado, o deslumbramento, o desejar ser como essas referências, e, de outro, a simples negação anti-intelectual de que haja algo aproveitável em elaborações mais conceitualmente sofisticadas que não estejam diretamente calcadas numa realidade aplicável e local.

Esta última reação é potencialmente danosa porque, em última instância, pode sufocar o desejo de fantasia que fertiliza a imaginação utópica. Nesse sentido, são duas as sugestões que me ocorrem, com vistas a um ensino contra-hegemônico de [re/a]apresentação. Em primeiro lugar, o estudo da linguagem de apresentações visuais de expoentes marcadamente ligados à proposição de outra realidade social – seja em âmbito marcadamente utópico, como o grupo italiano Superstudio, ou mais diretamente atuante, como no caso da arquiteta Lina Bo Bardi. Em segundo lugar, o estudo pontual de expoentes contemporâneos da *starchitecture* que exibam trabalho aprimorado com a linguagem de apresentação de projeto – escritórios como o de Bernard Tschumi, como o *Office for Metropolitan Architecture* ou mesmo como um BIG (*Bjarke Ingels Group*) –, mas abordando-os não como modelo de sucesso, mas com uma perspectiva “antropofágica” que, ressaltando o imbricamento de tais expoentes a realidades e campos ideológicos específicos, possa “digerir” e absorver o que se mostrar produtivo neles – seja no sentido técnico de como se exprimir claramente um discurso, seja no sentido criativo de como a linguagem fecunda o “real” com novas virtualidades e potências.

Até este ponto do texto, estive discutindo a questão de representatividade e de xenocentrismo prioritariamente por um ângulo da relação estanque entre quem emite e quem recebe, quem tem a autoria e quem é o público receptor final das apresentações da arquitetura. Todavia, essa prioridade ao discurso finalizado deixa de fora a interlocução e os modos de produção da arquitetura propriamente ditos, reproduzindo o paradigma hegemônico comercial-autoral já privilegiado pelas mídias especializadas e pelo ensino acadêmico em geral. O que há de problemático e excludente na hegemonia tácita desse modelo?

Em seu seminal texto *Canteiro e Desenho*, Sérgio Ferro (1979) já desnudava como a representação gráfica técnica – supostamente a abstração mais neutra e objetiva de todas as formas de representação – servia de instrumento de divisão e hierarquização social do trabalho na construção civil. Para Ferro, o domínio da abstração de plantas e cortes instituiu a divisão entre trabalho intelectual de projeto e trabalho manual de construção, concentrando o poder autoral nas mãos de quem projeta e reduzindo o trabalho construtivo do operariado a uma instrumentalidade alienada de seus fins. A questão é tanto mais séria quando se considera que a autoconstrução – em geral

desprovida de conhecimentos de abstração e representação arquitetônica – é a realidade predominante da população de baixo poder aquisitivo no Brasil e na América Latina como um todo: tanto no consumo quanto no entendimento, o desenho torna-se o próprio signo da distinção e privilégio de certos estratos sociais.

Quando encarado pelo prisma dessa problematização, nota-se que o ensino de representação gráfica no contexto brasileiro desconsidera por completo tanto as relações de diálogo com o operariado padrão da construção civil quanto com a maior parte da população em geral. Os cursos de Arquitetura não costumam incluir insumos ou ocasiões de experiência para se reduzir a distância entre a complexidade técnica das representações e o público leigo, especialmente o público leigo fora dos grupos sociais dominantes e simbolicamente priorizados. Um ensino de [re/a]presentação contra-hegemônico, por sua vez, necessitaria afirmar efetivamente que não há um público, uma perspectiva nem um repertório que sejam universalmente compartilhados, e, considerando isso, rejeitar que alguns estratos sociais possam estar inevitavelmente além – ou aquém – da comunicação e diálogo. Embora apareça pouco na mídia especializada, há diversas experiências de dinâmicas alternativas de diálogo entre arquiteto, mão de obra e/ou população que poderiam receber mais atenção a título de exemplo para estudos em [re/a]presentação. A linha de reflexão de Sérgio Ferro, por exemplo, tem embasado iniciativas pontuais, mas preciosas de projeto, assessoria e diálogo com comunidades e com mutirões autogeridos, como aquelas desenvolvidas pelo grupo USINA Centro de Trabalhos para o Ambiente Habitado⁴.

Como projetar em diálogo com a população, especialmente aquela na periferia do sistema de dominação? Como comunicar o projeto, por exemplo, para mutirões de autoconstrução de baixa renda, para assentamentos de sem-terra, para imigrantes, refugiadas e refugiados, para habitantes transplantados de cidades submersas por barragens, para comunidades quilombolas e indígenas? Como comunicar de maneira aberta ao outro e empoderadora do outro, sem impor-se pela densidade das imagens e das palavras? Para desconstruir a naturalidade do regime hegemônico de autoria concentrada e de consumo capitalizado, seria muito importante incluir tais questionamentos no ensino do instrumental básico do projeto: a representação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se, aqui, refletir sobre a relação entre [re/a]presentação na arquitetura e urbanismo e as inclinações sociais e profissionais à reprodução/reificação de discursos ideológicos dominantes. Buscou-se, sobretudo, pensar como a [re/a]presentação

4 USINA CTHA é um grupo fundado em 1990 e dedicado especialmente à assessoria técnica a movimentos sociais. Trata-se de um exemplo singular e importante de prática arquitetônica alternativa: “USINA CTHA tem atuado no sentido de articular processos que envolvam a capacidade de planejar, projetar e construir pelos próprios trabalhadores, mobilizando fundos públicos em um contexto de luta pelas Reforma Urbana e Agrária. [...] A equipe da USINA tem intenção de superar a produção autoral e estritamente comercial da Arquitetura e do Urbanismo e busca, para tanto, integrar e engendrar processos alternativos à lógica do capital através de experiências sociais, espaciais, técnicas e estéticas contra-hegemônicas”. Disponível em: <http://www.usina-ctah.Org.br/sobre.html#sthash.Ze4b6HCU.dpuf>. Acesso em: 25 nov. 2016.

poderia ser ensinada de maneira a se contrapor a essas inclinações. Viu-se que, embora essencialmente relacionada à concepção e organização do espaço físico humano, a arquitetura como prática e profissão se distingue da construção civil em si por ser uma prática deliberadamente ideológica, discursiva e representacional. Muito embora quem aspire à profissão seja introduzido ao patrimônio disciplinar da arquitetura e do urbanismo primordialmente através de representações e apresentações visuais, e embora estas estejam como nunca intensamente carregadas de discurso, retórica e estetização, a educação formal da área dificilmente equipa o alunado com insumos e critérios mínimos de análise crítica e discursiva a respeito de tais mediações. E o que é deixado ao sabor da correnteza, obviamente, é capturado pela corrente dominante, utilitarista, comercialista, individualista, xenocêntrica (ao menos de nossa perspectiva periférica de latino-americanos) e socialmente excludente. Assim sendo, não se deve compreender a clareza e a eloquência discursivas e a fluência da expressão visual como algo a ser deixado a cargo exclusivo do talento pessoal ou do aprendizado prático fora da academia.

Não havendo condições de propor, por conta dos limites deste ensaio, estratégias pedagógicas ou curriculares a serem aplicadas, penso que seria desejável conseguir constituir um ensino de representação que possa chegar a ser minimamente um ensino de retórica – compreendida não em sua conotação pejorativa de instrumentalização amorala da linguagem, mas como capacitação para o pensamento e comunicação claros e organizados. A partir dessa retórica, por sua vez, um ensino contra-hegemônico buscaria o encontro da realidade social do aqui e agora com o que não está culturalmente sancionado; o contato com e o estudo da grande variedade expressiva dos expoentes que mais se aprofundaram na pesquisa da linguagem de representação (incluindo quem tenha compactuado com o sistema hegemônico); a análise e a problematização de diferentes formas de apresentação – vanguardistas, técnicas, políticas ou comerciais –, apontando as relações e disjunções entre discurso e aparência, e entre estas relações e o fundo ideológico ao qual parecem se referir.

O exercício da problematização das associações ou dissociações entre ideologia e a [re/a]presentação pode propiciar a estudantes, profissionais de arquitetura do futuro, uma construção mais consciente de seu próprio discurso; pode facilitar apoderarem-se de seu lugar de enunciação e ideais. Tal problematização também pode afetar a recepção das informações disciplinares que o alunado terá, fornecendo chaves de leitura e crítica em relação aos discursos ideológicos que tacitamente permeiam variados meios (livros, revistas, *websites*, pranchas) pelos quais estudantes e profissionais têm acesso à cultura arquitetônica em geral. Por último, a [re/a]presentação que leve em consideração outros públicos e seja devidamente compreendida em sua face discursiva e dialógica pode ser apropriada mais coletivamente como agência criativa de abertura de novos horizontes – e como, quem sabe, instância de potencialização e foco de energias utópicas.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. F. *Arquitetura na era digital-financeira: desenho, canteiro e renda da forma*. 2010. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BARRETO, P. More is more: sobre o escrutínio público e democrático do campo arquitetónico português. In: GADANHO, P. *Arquitectura em público*. Porto: Dafne Editora, 2010. p. 323-334.

CALLIGARIS, C. A doutrinação mais perigosa. *Folha de S.Paulo*, 19 maio 2016.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERRO, S. *O canteiro e o desenho*. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1979.

MARICATO, E. As ideias fora de lugar e o lugar fora das ideias. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, E. (org.). *A cidade do pensamento único: desmanchando consensos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MCMORROUGH, J. Ru(m)inações: as assombrações da arquitetura contemporânea. In: SYKES, K. (org.). *O campo ampliado da arquitetura: antologia teórica 1993-2009*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

RANCIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

RATTENBURY, K. Introduction. In: RATTENBURY, K. (org.). *This is not architecture: media constructions*. Londres: Routledge, 2002. p. xxi-xxiv.

SCHWARZ, R. Nacional por subtração. In: SCHWARZ, R. (org.). *Que horas são?* São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAPÍTULO 7

AS LACUNAS DOS ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Maria Estela Rocha Ramos

A NATURALIZAÇÃO DAS LACUNAS DOS ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS

Nosso interesse acadêmico tem expressado, prioritariamente, maneiras de produção da arquitetura e da cidade a partir de populações negras, segundo suas concepções culturais afro-brasileiras, embasando nosso reposicionamento do fazer científico a partir da produção de conhecimento das culturas afro-diaspóricas. Ao adentrar nesta temática, iniciada na pesquisa de mestrado (RAMOS, 2007), aprofundando-se na pesquisa de doutorado (RAMOS, 2013), houve um questionamento do porquê destas lacunas.

Diante de imagens e discursos hegemônicos na sociedade brasileira, são produzidas e estabelecidas algumas representações sociais de determinados grupos sociais em detrimento de representações sociais de outros grupos. A história do Brasil, que é parte da representação da cultura oficial da nação, foi construída, em grande parte, por determinados segmentos da sociedade sob uma ótica de valores provenientes de uma elite simbólica, fundamentada em perspectivas ocidentais, universalistas e, sobretudo, eurocêntricas. A maneira como esta história foi consolidada compôs uma unicidade de discurso social ou da predominância dele, de modo que, ao trazer estas hierarquias para o campo das relações entre os grupos humanos e/ou grupos sociais, os privilégios de um determinado grupo serão garantidos, dada a ausência de uma pluralidade de discursos sociais.

Diante deste contexto de imposição de um discurso social, desqualifica-se o discurso do outro, atribuindo-lhe identidades negativas. Como aponta a historiadora Sandra Pesavento (2005), a relação com o outro, isto é, da alteridade, constitui representações sociais através de construções imaginárias que compõem ordenamento e partilha do mundo.

Esta ideia, reforçada ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, antecede o imperialismo do século XVI e transcende ao imperialismo do século XIX, viabilizando a dominação europeia no século XIX, disseminando um saber ocidental com uma nova consciência planetária constituindo visões de mundo, autoimagens e estereótipos. Estas formas de encarar o outro são distintas e entendemos que, na visão de mundo

etnocêntrica, o outro é admitido como inferior, analisado segundo os seus próprios padrões civilizatórios.

A formação da população brasileira foi composta inicialmente por grupos indígenas, brancos europeus e negros africanos. No entanto, durante séculos, como nos dias atuais, os africanos e seus descendentes constituíram e constituem a maioria da população brasileira. A presença de africanos no Brasil é marcada, majoritariamente, compulsoriamente pela escravidão. Segundo a socióloga Leila Hernandez (2006), somos descendentes de cerca de quatro milhões de africanos escravizados, vindos da África entre os séculos XVI e XIX, o que resultou no terror racial marcado pela desumanização, pela exploração e pela dominação.

O aval da Igreja Católica Apostólica Romana durante o seu processo de expansão afirmava que a África era uma “terra de escravos”, assim naturalizando o africano como escravo. No contexto brasileiro, segundo o intelectual e escritor Ildásio Tavares (1996), o Padre Antônio Vieira convenceu o Rei de Portugal a interromper a escravização de indígenas e importar peças da costa, os africanos, por estes serem considerados “fogos”, isto é, indivíduos sem alma e, portanto, seres inferiores, ou, como no direito romano, seres semoventes. Conforme o historiador Alberto Schneider (2006) infere, há uma descrição em Gênesis, na Bíblia, texto fundamental da cultura ocidental, segundo a qual Jafet seria o ancestral dos brancos, Sem seria o antepassado dos amarelos, e os negros seriam os descendentes de Cam, e estes seriam escravos. Tal interpretação foi utilizada ideologicamente para naturalizar os africanos como inferiores em relação aos europeus. Séculos depois, o Papa João Paulo II, representante da Igreja Católica de Roma, pediu desculpas à Humanidade pelo fato de a Igreja ter apoiado o tráfico de africanos.

Se a escravidão no Brasil possuía o aval da Igreja, o senso comum da inferioridade alegada aos negros manteve-se confirmada pela via científica, através das teorias raciais, à época vinculadas ao ideário positivo-evolucionista. A historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz (1993) indica que o argumento racial foi ideológico, política e historicamente construído nesse momento no Brasil, assim como o conceito de raça, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo, social. Assim, como aponta o sociólogo Muniz Sodré (1983), a cultura dominante no Brasil procura, ainda hoje, autodefinir-se a partir dos parâmetros etnocêntricos europeus.

Com a construção dos Estados-nação, a formulação de um projeto nacional com o objetivo de preparar o país para as ideias que surgiam com os novos modelos como o positivismo e liberalismo, frente aos tradicionais padrões do catolicismo e da monarquia, subsidiou ideologicamente suporte ao novo sistema político, a república.

Neste processo, o Estado brasileiro, constituído sobre um lastro econômico cuja mão de obra foi baseada no escravismo, determinou e subjugou que o elemento negro seria excluído da composição da sociedade brasileira.

Nesta transição para um novo Estado-nação, a abolição¹, as teorias raciais, a ideologia eugênica, o controle higiênico, a miscigenação e o embranquecimento da população geraram uma ideia de que a “raça” africana paulatinamente desapareceria. Enquanto o discurso civilizatório avançava entre as elites, a tentativa de desafricanização do Brasil logo após a Proclamação da República foi vigorosa e violenta, expulsando as populações negras das áreas centrais urbanas, afastando-as das oportunidades de escolarização e trabalho, bem como das áreas rurais, impedidas do acesso à terra.

Segundo a arquiteta Raquel Rolnik (1999, p. 69), segmentos da elite brasileira acreditavam que a substituição da mão de obra negra (escravizada ou livre) “através de uma política de imigração massiva de europeus poderia superar os obstáculos à higiene e à civilização supostamente erguidos pela cultura não civilizada dos povos de origem africana”. No entanto, os imigrantes que vieram para o Brasil, naquele período, eram trabalhadores camponeses que não detinham os costumes civilizados desejados: “os imigrantes europeus, de quem se esperava ‘o sangue oxigenado de uma raça livre e laboriosa’, tampouco preencheram as imagens de civilidade e higiene idealizadas pelas elites” (ROLNIK, 1999, p. 78).

As elites intelectuais brasileiras adotaram as teorias raciais de forma original para a realização de um novo projeto político no país, incluindo soluções para a substituição da mão de obra negra pelos trabalhadores livres, de origem europeia, conservando uma hierarquia bastante rígida, que estabeleceu critérios diferenciados de cidadania e se transformou, com sucesso, no estabelecimento das diferenças sociais.

Não se trata aqui de acusações ou ofensivas aos imigrantes europeus e aos seus descendentes, mas uma constatação das injustiças cometidas pelo Estado brasileiro, favorecendo estes grupos e negligenciando o acesso às políticas públicas aos afrodescendentes², mesmo estes tendo realizado imensa contribuição à formação do Brasil em amplos aspectos, antes e depois da abolição do escravismo: desde o lastro econômico do país à custa do sofrimento do trabalho forçado, à colonização pela via das africanidades nas suas expressões culturais materiais e imateriais, filosóficas e religiosas, características das formas de organização social e espacial, conhecimentos peculiares e tecnologias milenares.

Desde o período escravista até os dias atuais, o Estado Brasileiro pratica uma política de invisibilização das populações negras pelas representações políticas, transformando os contingentes populacionais negros brasileiros em supostas minorias sociais. A imensa contribuição dos valores civilizatórios e filosóficos e do patrimônio cultural afro-brasileiro na formação da cultura brasileira é ausente nos conteúdos curriculares, perpetuando a ideia do não lugar social e da invisibilidade das populações negras como

1 Para além de demandas econômicas em nível mundial, é importante salientar que a abolição no Brasil deve ser vista também como uma conquista do protagonismo histórico da população negra, perpassando um longo processo que atingiu segmentos intelectuais e políticos. As pressões se impunham de várias maneiras: por vezes, pelas resistências com ações violentas como a fundação e ataques de comunidades quilombolas, infrações das posturas municipais e regras da sociedade escravista, grande número de suicídios, revoltas urbanas (na Bahia, a Conspiração dos Alfaiates, em 1798, a Revolta dos Malês, em 1835, entre outras); ora, por outras formas de resistência, como a formação de associações para compra de cartas de alforria, irmandades ou terreiros.

2 A miscigenação no Brasil foi e é muito intensa; praticamente somos todos os brasileiros, em menor ou maior grau, descendentes de indígenas, europeus e africanos. No entanto, são os afrodescendentes enquanto grupo social os mais penalizados frente ao racismo.

parte de demonstração do racismo institucionalizado e latente na sociedade brasileira.

Os movimentos sociais negros há muito, desde os terreiros de religiosidade de matriz africana, as irmandades religiosas, os grupos militantes, pesquisadores e intelectuais negros, têm construído novas representações e discursos sociais, debatido mudanças de paradigmas e de concepções conceituais que são cada vez mais necessárias e mais importantes no enfrentamento das desigualdades das relações étnicas permeadas pelo racismo nas suas inúmeras formas de apresentação, obtendo, assim, grandes avanços e conquistas políticas.

No entanto, no âmbito educacional de nível superior, a aplicação da Lei nº 10.639/2003³ ainda não é amplamente aproveitada de forma crítica e emancipadora nos currículos acadêmicos, sobretudo nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Sob a mesma tônica ideológica eurocêntrica, as especificidades espaciais das culturas negras e sua influência na formação das cidades brasileiras são desconsideradas. Como reitera o arquiteto Aldo Rossi (2001), a história da arquitetura e dos fatos urbanos é sempre a história da arquitetura das classes dominantes. Assim, as relações étnicas, por um viés de dominação política, bem como a história e cultura afro-brasileira e indígena, são praticamente ausentes dos currículos dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Mesmo após os multiculturalismos pós-modernos, evidencia-se uma deficiência no ensino e na produção de conhecimento, constituindo na contemporaneidade uma formação conservadora de manutenção do *status quo*.

No campo da Arquitetura e do Urbanismo, os registros mais recorrentes no tocante às populações negras dizem respeito aos estudos cujas temáticas se referem às comunidades remanescentes quilombolas, à segregação étnico-espacial ou ainda ao âmbito das territorialidades negras urbanas nas relações identitárias e de etnicidade. Ainda são incipientes produções acadêmicas desenvolvidas a partir de formas sociais e referenciais culturais próprias como inspirações metodológicas de pesquisa.

ASPECTOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ao relativizar um pensamento ocidental, mesmo em sua heterogeneidade, temos que este é pautado pela cultura ocidental eurocêntrica cristã que se pretende universal e que valoriza o pensamento racional centrado no homem (ser humano), no individualismo, tendo sistema econômico expansionista pautado no mercantilismo que avançou para o capitalismo. Este pensamento ocidental “social” torna-se um pensamento hegemônico difundido na sociedade e, de maneira geral, disseminado por um amplo e poderoso conjunto das mídias mundiais (televisão, cinema, revistas, livros, músicas, internet, *outdoors*, os espaços urbanos e também a arquitetura na cidade, como

3 Pela pressão dos movimentos sociais negros, a Lei nº 10.639/03, promulgada em 2003 como uma conquista histórica, determina a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos e da história e culturas do negro no Brasil em todas as disciplinas e em todos os níveis e sistemas de ensino no Brasil, sendo ainda bastante conturbado o seu processo de implantação. Posteriormente foi substituída pela Lei nº 11.645/08, com a inclusão do ensino da história e culturas indígenas.

também as artes, música, dança, literatura). Este pensamento será ainda alimentado por um outro pensamento, o pensamento ocidental “científico”, constituído nas instituições universitárias, órgãos de pesquisa com desdobramentos nas políticas públicas, orientando o arcabouço jurídico, normativo, legislativo, entre outras instâncias que regem a sociedade como um todo, estando tão presente na base da produção do conhecimento acadêmico nas universidades brasileiras.

Existe, portanto, uma formação de currículo oculto nas formações universitárias que justifica a eficiência e eficácia das relações capitalistas, transformando as relações capitalistas no principal patamar de reflexão, sendo a maior referência de nossas formações universitárias. Estes currículos, com ideologias ocultas ou explícitas, têm o signo da universalidade, são definidos como universais e podem ser compreendidos como uma síntese do pensamento de toda a humanidade. As possibilidades de conhecimento dos distintos grupos humanos e de culturas variadas ficam inconcebíveis.

Segundo o geógrafo marxista David Harvey (1980), cientistas, intelectuais e pesquisadores estão passíveis de avaliar e interpretar a realidade mediante seus modos de vida, numa linguagem estética formalizada e codificada nas formações universitárias. Há uma tendência no Ocidente a que as ciências sejam muito atraídas para os modos de vida da classe média, agindo para o interesse deste grupo mais do que para os interesses da sociedade como um todo. Além disso, as pesquisas também são envolvidas no processo de patrocínio por aqueles que possuem o controle do pensamento hegemônico; a coalizão de indústria e governo também afeta fortemente a atividade científica e reflete numa orientação de manipulação e controle.

Harvey (1980) atenta que a organização do conhecimento é produzida para satisfazer a necessidade primária de perpetuar a sociedade em seu estado atual, na manutenção de hierarquias e privilégios e, assim, sustentar o seu caráter inerentemente conservador. O conhecimento é difundido como apologia ao *status quo* e com formulações de caráter inerentemente conservador que funcionam para frustrar a investigação de alternativas capazes de promover uma mudança profunda na estrutura. A divisão do conhecimento leva o corpo político a dividir o pensamento e a dominar tudo o que se submete à aplicação do conhecimento.

Nesta linha, o filósofo Michel Foucault (1988) também demarca que a ciência, como conhecimento, é articulada como produção do saber e poder, em que ambos estão sempre associados, no mundo ocidental. A ciência não é neutra; está configurada sob um determinado contexto no tempo, no espaço, nas ideologias.

Em tempo, entendemos que a hegemonia se impõe por ideologias através de um modelo de família, de comportamento ou de indivíduo, disseminado por dispositivos, meios e aparelhos complexos das classes econômicas dominantes e do Estado, corroborado, por vezes, por quem detém o conhecimento técnico-científico, como as universidades.

Na formulação dada pelos currículos atuais, as possibilidades de produção de conhecimento dos distintos grupos socioculturais ficam inviabilizadas com base numa síntese racionalista do pensamento ocidental. Uma universalização planetária no pensamento acadêmico direciona o processo de construção do conhecimento das pesquisas universitárias. A ausência dos estudos referentes a uma geopolítica de

relações no Atlântico Sul, no nosso caso, desvia as articulações dos subalternizados nas especificidades locais, de ordem cultural, social e político-territorial, afastando as demandas particulares e as resoluções dos problemas específicos que poderiam ser debatidos na academia.

Acerca da formação acadêmica, a antropóloga Ângela Figueiredo e o sociólogo mexicano Ramon Grosfoguel (2007) apontam, na perspectiva que discute a epistemologia eurocêntrica, a necessidade de situar o interlocutor das ciências a partir de sua localização no tempo e no espaço:

Na filosofia e nas ciências ocidentais o sujeito que fala está quase sempre encoberto; a localização do sujeito que enuncia está sempre desconectada da localização epistêmica. Por meio dessa desconexão entre a localização do sujeito nas relações de poder e a localização epistêmica, a filosofia ocidental e suas ciências conseguiram produzir um mito universal que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2007, p. 38).

Figueiredo e Grosfoguel (2007) ainda apontam um outro aspecto na produção do conhecimento nas universidades brasileiras, como em quase todas as universidades ocidentais:

Esta epistemologia contribui para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas nos espaços universitários. Por isso mesmo, qualquer demanda de acadêmicos negros que reivindique sua própria geopolítica e corpo-política do conhecimento é imediatamente rechaçada pela grande maioria dos universitários brancos como uma perspectiva particular e parcial (FIGUEIREDO; GROSGOQUEL, 2007, p. 38).

A escolha dos temas de pesquisa revela o posicionamento político do pesquisador-produtor de conhecimento, situando-o nas suas opções políticas por questões identitárias, étnicas e/ou culturais. Referindo-se às relações étnicas ou aos estudos culturais a partir da perspectiva de grupos sociais negros, a alteridade a partir do negro, denota-se um enegrecimento de pesquisa acadêmica a fim de equilibrar os discursos sociais. Nesta reivindicação de novas demandas, outras epistemes, metodologias, categorias de análise, conceitos e teorias são sistematizados a fim de dar conta de novos universos de pesquisa para a compreensão da realidade a partir de geopolíticas específicas.

Neste âmbito, nossa proposta intelectual é pensar o mundo a partir do lugar onde nos situamos, alinhados com o lugar de origem da fala, de onde está falando, do que se fala enquanto pesquisador. Assim sendo, na perspectiva do nosso lugar social, o meu lugar de fala é na condição de mulher negra, arquiteta, professora de arquitetura e pesquisadora da produção da arquitetura e da cidade a partir da história sociopolítica e cultural de populações negras.

Nossa opção política nas pesquisas acadêmicas é um fazer científico a partir do conhecimento diaspórico africano a fim de compreender a formação do território brasileiro por esta ótica. Este posicionamento, também válido para o entendimento

da América Latina, prima pela história sociopolítica e cultural de grupos sociais negros nas reflexões e estudos das formações urbanas partindo de referenciais analíticos outros, incorporando as africanidades com suas particularidades locais. Portanto, este posicionamento pauta-se por uma produção coletiva e participativa, com vieses críticos e emancipadores, evidenciando estes grupos por ora subalternizados como sujeitos. Atentando-se que a compreensão de que o espaço urbano é produzido por diferentes formas na diversidade de grupos sociais, ampliam-se também as possibilidades de formulações do que é o direito à cidade.

O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO A PARTIR DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRAS

As políticas urbanísticas entre finais do século XIX e início do século XX forjaram cidades brasileiras como um cenário urbano aos moldes europeus: o espaço urbano brasileiro como cópia das aparências europeias.

Como aponta Sodré (1988), a importação das referências arquitetônicas e urbanísticas europeias é decorrente do “complexo de inferioridade” das classes elitistas brasileiras em relação aos europeus, criando a “utopia da civilização europeia”. Ainda no âmbito deste raciocínio, o arquiteto urbanista José Tavares Lira (1999), ao desenvolver um pensamento urbanístico no âmbito racial e cultural, articula Barnor Hesse em sua classificação de “mitologia branca”, numa concepção de alteridade que permeia a própria história do urbanismo e que em grande parte decorre do imaginário nacionalista moderno. Segundo Fernandes e Gomes (1993), cidades passam por mudanças pautadas por elaborações dos segmentos das classes dominantes que passam pela idealização de uma cidade branca e europeizada.

Sendo as universidades parte da sociedade, este pensamento foi ainda mais elaborado e, conseqüentemente, também o ensino de arquitetura e urbanismo que foi e ainda é pautado pelas referências europeias, com pouca atenção à produção dos grupos tidos por minoritários.

Diante deste modelo a ser seguido, as tensões das relações étnico-raciais se evidenciaram também na arquitetura. Até mesmo as iniciativas dos negros na construção dos seus templos religiosos de matriz africana em seus espaços de ocupação nas áreas periféricas foram severamente proibidas. O antropólogo Antônio Risério (2012) resalta que até mesmo os terreiros foram proibidos de qualquer expressão arquitetônica africana. O autor nos apresenta, no contexto do processo de independência, o artigo quinto da Constituição Política do Império no Brasil:

A Religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular, em casas para isso determinadas, sem forma alguma exterior de Templo (RISÉRIO, 2012, p. 160).

Os terreiros, bem como mesquitas ou sinagogas, não poderiam, portanto, assumir a forma exterior de templo. E, assim, Risério lamenta que, com esta proibição, muito pode ter se “perdido em matéria de sensibilidade técnica e competência estética” (RISÉRIO, 2012, p. 161). O autor refere-se a uma proibição arquitetônica, a uma plástica particular, a uma estética que não pôde ser expressa.

Como contrapartida a estas proibições, negações e/ou rejeições de um fazer estético e ao silenciamento destes modos particulares de saber-fazer, propomos uma produção do conhecimento e sua transmissão, sobretudo no que se refere ao ensino de arquitetura e urbanismo, a partir das nossas realidades, nossas referências culturais e históricas, abrangendo as contribuições dos diversos grupos étnicos e sociais, com suas origens, culturas, histórias e particularidades.

Se outrora as manifestações mais autônomas e eloquentes de expressões arquitetônicas e/ou urbanas afro-brasileiras foram negligenciadas na sua materialidade, redirecionamos nosso enfoque no âmbito da forma-conteúdo.

O conceito forma-conteúdo, segundo Santos (2006), une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, o objeto e o sujeito, o natural e o social. Na análise de Rossi (2001), os fatos sociais, na medida em que se apresentam como conteúdo, precedem as formas e as funções, levando-nos também ao entendimento do conceito de forma-conteúdo. A estética da tríade sintetizada por Vitruvius, nos três elementos fundamentais da arquitetura (técnica, função e estética) a partir de conceitos clássicos, é revisitada por uma proposta advinda de outra intencionalidade estética, que perpassa o saber-fazer incorporando o conteúdo que resulta na forma.

A relação entre conteúdo e forma constitui uma estética particular da construção da casa de taipa de mão, por exemplo, envolvendo inúmeros procedimentos que, conforme a tradição local, vão desde o envolvimento da coletividade; a escolha da terra adequada; as cantigas vinculadas ao ritmo do barrear (bater o barro); ao cobrir a casa, como forma de agradecimento, o ritual ligado ao metafísico de dispor uma planta na cumeeira... Estas expressões estéticas particulares perpassam as construções das moradias erguidas com as próprias mãos⁴. E para além da precariedade técnica que possa vir a apresentar, a habitação é um dos objetos arquitetônicos que mais pode evidenciar os conscientes culturais de um grupo social. Para Rossi (2001), é a “representação do modo concreto de viver de um povo [grupo social], da manifestação pontual de uma cultura”. Ou ainda com Viollet-le-Duc (apud Rossi, 2001): “A casa com o que melhor caracteriza os costumes, os gostos e usos de um povo”. E é a produção da casa que consubstancia a produção arquitetônica da maioria da população mundial.

Portanto, um campo fértil se descortina para a arquitetura e urbanismo a partir do habitar de um amplo público de comunidades de favelas, comunidades de terreiros, comunidades quilombolas, nações indígenas, grupos de ciganos... Neste ínterim, deve-se evidenciar, por exemplo, as técnicas construtivas tradicionais tais qual a taipa de mão mencionada anteriormente. As vantagens construtivas como o domínio da

4 No caso específico de populações negras urbanas em cidades brasileiras como Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Porto Alegre, a inacessibilidade à terra, sobretudo no pós-abolição, acarretou a ocupação em encostas e áreas periféricas não urbanizadas: choupanas improvisadas construídas com folhas de palmeiras, evoluindo para as casas de taipa com cobertura em palhas de dendezeiro e/ou telhas de barro e, posteriormente, para as casas de alvenaria com suas lajes.

técnica, conforto ambiental, adequação ao meio, a organização espacial e o contexto sociocultural destas técnicas foram historicamente renegadas nas universidades, estigmatizando estas técnicas como ultrapassadas, causadoras de doenças e representativas da pobreza, em favor da indústria da construção civil⁵. No entanto, além da técnica, as análises multidisciplinares com estudos da Sociologia, Geografia, História, da Antropologia ou da Educação são fundamentais para a compreensão dos conteúdos, evidenciando também os protagonismos dos sujeitos, as questões de gênero, de faixa etária, entre outros. A separação das disciplinas forjou uma desvinculação política que isolou o objeto arquitetônico na sua materialidade, reduzindo-o, muitas vezes, à compreensão pela forma e pela técnica.

Na perspectiva urbana, podem ser descobertos, sob o urbanismo hegemônico, bairros negros como lugares sociais e espaciais cujos valores afro-brasileiros são hegemônicos em relação à cultura dominante e que estão na “contramão” do que é objetivado pelas teorias urbanísticas ocidentais, de espaços racionalizados sob um discurso científico.

PARA FINALIZAR

Neste artigo, foram apontados os processos de naturalização das lacunas dos estudos afro-brasileiros provenientes dos processos de invisibilização histórica das populações negras e suas culturas. Estas lacunas são decorrentes das relações étnico-raciais desiguais e de aspectos da formação acadêmica pautada pela formação etnocêntrica a partir de uma epistemologia do conhecimento originada e preservada no eixo greco-romano-europeu.

Há, no campo da arquitetura e do urbanismo, pouco reconhecimento inferido pela ausência, indiferença e, até mesmo, negação das influências da história cultural do continente africano e da sua diáspora na formação de cidades no Brasil e na América Latina. Na vida social, esta invisibilização nos discursos hegemônicos e nas propostas urbanísticas condena partes inteiras de cidades ocupadas por populações negras à negligência do poder público, tanto no sentido das políticas públicas quanto nas práticas socioculturais ali criadas, praticadas e disseminadas para outras partes da cidade.

Como contraponto, o reposicionamento do fazer científico a partir da produção de conhecimento das culturas afro-diaspóricas desloca o eixo hegemônico de análise e categorias e oferece novas proposições para o ensino de arquitetura e urbanismo, podendo servir também como direção para as produções de conhecimento pela perspectiva de referências indígenas.

No âmbito de racionalidades outras embasadas por visões de mundo particulares, almeja-se por um ensino de arquitetura e urbanismo mais abrangente e de maior alcance social, absorvendo multidisciplinares aspectos da realidade.

5 Em nossas experiências na construção com taipa de mão ou nas pesquisas em comunidades quilombolas, propusemos inovações tecnológicas para o aperfeiçoamento e revitalização da técnica tradicional. Ver Ramos Cunha Jr. (2006); Ramos; Oliveira; Rosaneli (2016).

REFERÊNCIAS

FERNANDES, A.; GOMES, M. A. A. F. Idealizações urbanas e a construção da Salvador moderna. In: FERNANDES, A.; GOMES, M. A. A. F. (org.). *Cidade & história: modernização das cidades brasileiras nos séculos XIX e XX*. Salvador: EDUFBA, 1993. p. 53-68.

FIGUEIREDO, A.; GROSGOUEL, R. Por que não Guerreiro Ramos? Novos desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. *Revista Ciência e Cultura*, Campinas, v. 59, n. 2, p. 36-41, 2007.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Lisboa: Edições 70, 1988.

HARVEY, D. *A justiça social e a cidade*. São Paulo: Hucitec, 1980.

HERNANDEZ, L. L. A invenção da África. *Revista História Viva: Temas Brasileiros*, São Paulo, n. 3, p. 6-11, 2006.

LIRA, J. T. C. O urbanismo e o seu outro: raça, cultura e cidade no Brasil (1920-1945). *Revista de Estudos Urbanos e Regionais*, Recife, n. 1, p. 47-78, 1999.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, M. E. R. *Território afrodescendente: leitura de cidade através do bairro da Liberdade, Salvador (Bahia)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RAMOS, M. E. R. *Bairros negros: uma lacuna nos estudos urbanísticos um estudo empírico-conceitual no bairro do Engenho Velho da Federação, Salvador (Bahia)*. 2013. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

RAMOS, M. E. R.; CUNHA JUNIOR, H. Taipa como processo construtivo: o ensino cooperativo entre comunidades, arquitetos e engenheiros. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 34., 2006, Passo Fundo. *Anais [...]*. Brasília: ABENGE, 2006.

RAMOS, M. E. R.; OLIVEIRA, L. S. B.; ROSANELI, V. C. Interação entre conhecimentos: construções com taipa de mão em Boipeba-BA. In: CONGRESSO DE ARQUITETURA E CONSTRUÇÃO COM TERRA NO BRASIL, 6., 2016, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: UNESP, 2016.

RISÉRIO, A. *A cidade no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2012.

ROLNIK, R. *A cidade e a lei*. São Paulo: Studio Nobel; FAPESP, 1999.

ROSSI, A. *A arquitetura da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: EDUSP, 2006.

SCHNEIDER, A. Mistificações da ciência. *Revista História Viva: Temas Brasileiros*, São Paulo, n. 3, 2006. p. 78-85.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870/1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SODRÉ, M. *A verdade seduzida: por um conceito de cultura no Brasil*. Rio de Janeiro: Codecri, 1983.

SODRÉ, M. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.

TAVARES, I. *Nossos colonizadores africanos: presença e tradição negra na Bahia*. Salvador: EDUFBA, 1996.

CAPÍTULO 8

O ENSINO DE ARQUITETURA E A DUPLA INVISIBILIDADE DAS ARQUITETAS NEGRAS¹

Joice Berth e Andréia Moassab

Este texto nasce do encontro de duas trajetórias distintas com imensos interesses em comum: problematizar a colonialidade do saber arquitetônico, o patriarcado, o machismo e o racismo naturalizados na produção de conhecimento e no ensino de arquitetura e urbanismo. Andréia Moassab, uma das organizadoras do livro, tem vindo de ampla experiência profissional e de pesquisa sobre racismo e segregação racial no território, tendo, inclusive, morado e trabalhado no continente africano, onde foi coordenadora de pesquisa e uma das responsáveis pela implantação do Centro de Desenvolvimento Local e Ordenamento do Território da Universidade de Cabo Verde. A sua experiência no continente aprofundou reflexões anteriores na pesquisa de doutorado, sobre a interseção entre raça, classe e produção do território². Nos últimos anos, tem trabalhado para a inserção de reflexões feministas na Arquitetura e Urbanismo. Joice Berth, também arquiteta e urbanista, sentiu necessidade de abordar essas questões quando cursava especialização em Direito Urbanístico pela PUC-MG, onde se deparou com a ausência da abordagem racial e de gênero em Planejamento Urbano e Direito à Cidade. Como colunista do site *Justificando/Carta Capital*, escreve suas reflexões resultantes das pesquisas sobre a questão racial e de gênero, com foco em feminismo negro e interseccionalidade e como essas frentes estruturantes de opressão afetam na produção do espaço urbano, além de lançar recentemente o livro *O que é Empoderamento?*, terceiro número da coleção *Feminismos Plurais*, coordenada pela Mestre em Filosofia Política Djamila Ribeiro.

Nossa trajetória se juntou em 2016, desde quando vimos trabalhando juntas em prol de aprofundar o debate (e provocações) de gênero e raça em arquitetura e urbanismo.

Se em outras áreas do conhecimento estes temas já são bastante usuais, deve-se ressaltar que há imensa lacuna no debate em arquitetura e urbanismo. Como já vimos demonstrando em outras partes (MOASSAB, 2016), é preciso refletir de forma crítica, aprofundando-se nas teorias sobre raça e gênero para identificar e compreender as ausências de referências arquitetônicas e urbanísticas de origem indígena e africana

¹ Um versão reduzida deste texto foi publicada na revista *Arquitetas Invisíveis*, n. 2, sob o título *Arquitetas Negras: Apagamento e Invisibilidade*.

² O livro *Brasil Periferia(s): a Comunicação Insurgente do Hip-hop* foi finalista do prêmio Jabuti 2013, na categoria ciências humanas.

tanto no ensino como na prática profissional em arquitetura e urbanismo no Brasil, cujas consequências têm sido um lento e contínuo “branqueamento arquitetônico” no país (MOASSAB, 2016), bem como uma racialização do espaço planejado e construído em larga escala. Em pleno século XXI, as representações da cidade e da arquitetura continuam operando em acordo com a racionalidade colonial e colonizadora da modernidade, baseada em critérios hegemônicos de saber e de desenvolvimento. A Arquitetura e o Urbanismo, áreas do conhecimento na interface entre cultura e ciência, sob os auspícios da modernidade, têm sido instrumentalizados como vetores de imposição dos valores simbólicos dominantes. Ou seja, a Arquitetura/Urbanismo e suas representações e representatividade têm perpetuado a produção de não existência, um dos pilares da modernidade, ocultando práticas importantes do saber-fazer arquitetônico e dos hábitos de ocupação espacial brasileiros.

Ao analisarmos 300 desenhos de arquitetura de concursos nacionais, disponíveis num dos maiores portais de arquitetura, o *Archdaily*, verificamos que em apenas 3% deles havia pessoas negras representadas como usuárias daqueles espaços. Importa ressaltar tratem-se todos de espaços públicos, muitas vezes em cidades com elevado percentual de população negra, como Rio de Janeiro ou Recife. A ausência do corpo negro nas representações em arquitetura num país em que 55% (IBGE, 2017) da população é negra³ denuncia o racismo estrutural e institucional naturalizado também nessa área, nem sequer ainda compreendido como uma questão a ser enfrentada⁴.

Para reverter este cenário, defendemos ser fundamental politizar a discussão acerca da produção de sentidos na área, com vistas a uma reconstrução da memória arquitetônica que inclua uma maior diversidade de práticas construtivas, de ocupação espacial, de estar-no-mundo, de representação simbólica. Onde estão os/as negros/as na história da arquitetura brasileira? Onde estão as espacialidades e tectônicas de origem africana e afro-brasileira no ensino, na pesquisa e nas referências para os/as estudantes e profissionais da área? O que podemos aprender com elas? Finalmente, onde estão os/as negros/as na produção arquitetônica recente no país?

Por sua vez, é possível observar um total apagamento das profissionais do sexo/gênero feminino na história da arquitetura e urbanismo, bem como que suas ramificações e especificidades não têm sido devidamente consideradas na produção do espaço urbano e no desenvolvimento projetivo. Como resultado, concluímos que a fragmentação do nosso espaço urbano e a nossa identidade histórica referenciada pelas obras arquitetônicas que nos caracterizam estão consolidando a naturalização

3 Embora o IBGE faça a separação entre negros e pardos, cada vez mais os movimentos negros antirracistas têm elencado críticas ao reforço do colorismo que isso evoca. Não há divisão da população negra entre pretos/as e pardos/as, são todos/as negros/as, por isso o percentual que utilizamos computa conjuntamente as duas categorias do IBGE.

4 Em 2015, no Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional (ENANPUR), ao tratar de gênero e raça, foi dito a uma das autoras que o tema era importante, mas que havia um “certo ressentimento”, que, segundo o homem branco, deveria ser evitado. Tal reação não é novidade noutros meios, mesmo progressistas, pois comumente as esquerdas ainda insistem na sobreposição da categoria classe frente às demais categorias de opressão, desqualificando o debate e suas interlocutoras. A relutância ao tema, mesmo a partir de autoras marxistas, é enorme. No entanto, como demonstra Audre Lourde (1983), não existe hierarquia de opressão. Urge, neste cenário, aprofundar uma reflexão convergente e incisiva sobre o racismo e o machismo tanto no ensino quanto na atuação profissional em arquitetura e urbanismo.

do apagamento de sujeitos que também fazem parte e são foco da produção e prática dessa área de atuação profissional.

Neste sentido, urge aprofundar uma reflexão convergente sobre o racismo e o sexismo tanto no ensino quanto na atuação profissional em arquitetura e urbanismo. Partimos, por conseguinte, do feminismo decolonial (CURIEL, 2009; LUGONES, 2014) e do feminismo negro (GONZALEZ; HASENBALG, 1982), procurando entender como as mulheres negras têm se colocado na área e quais suas principais dificuldades e desafios. É importante destacar que os avanços proporcionados pelas cotas raciais aumentaram o número de mulheres negras formadas no Brasil. Contudo, como o mercado de trabalho as acolhe? Como a universidade as tratou? Quantas estão no mercado de trabalho? Aquelas que atuam estão no mercado formal ou informal? Aquelas que não trabalham na área, por que estão fora? Quais as situações de racismo velado ou escancarado que vivenciaram no cotidiano profissional, na universidade ou na lida com clientes? Como o machismo entra nesta equação de opressão?

Visando a inferir algumas respostas para as questões acima, dando continuidade a nosso trabalho anterior (MOASSAB; BERTH, 2017), entrevistamos 11 arquitetas negras, brasileiras e africanas, com o propósito de dar visibilidade e chamar a atenção para os obstáculos com os quais estas estudantes e profissionais se deparam. Agradecemos imensamente a colaboração de todas elas. Em especial, gostaríamos de registrar nossa gratidão pelo apoio fundamental recebido da arquiteta cabo-verdiana Patricia Anahory, que, além de gentilmente responder às questões, nos ajudou a contatar outras arquitetas africanas, oriundas de Cabo Verde, Botswana, Níger e África do Sul. Tivemos ainda a participação de seis arquitetas brasileiras, quatro de São Paulo, uma de Santa Catarina e uma profissional atuante na Bahia. São arquitetas de distintas gerações, inclusive uma delas está finalizando a graduação e outras seis são pós-graduadas.

A despeito de seus contextos distintos de formação, atuação profissional e história de vida, o racismo e o machismo são barreiras e dificuldades que todas elas relataram⁵. Muitas foram as únicas negras em seu curso, mesmo entre as africanas, levando a uma experiência dolorosa de isolamento. Em adição, a maioria delas nunca estudou nenhum/a arquiteto/a negro/a na faculdade. Apenas duas arquitetas afirmaram terem sido mencionados dois arquitetos contemporâneos em aulas: Francis Kéré e David Adjaye, basicamente os mesmos que permanecem como referências após o curso. Outras duas arquitetas lembraram de ter estudado Aleijadinho, mas criticaram a maneira como ele é inserido no ensino. De um modo geral, as arquitetas africanas têm muito mais referências de arquitetos/as negros/as do que as brasileiras. Apenas uma brasileira citou um arquiteto negro.

Todas mencionaram terem estudado pouquíssimas mulheres arquitetas na graduação – não chegam a meia dúzia –, nenhuma das quais era negra. Ao longo das entrevistas, foram citadas 21 arquitetas: Zaha Hadid, Maya Lin, Lina Bo Bardi, Kate Otten,

5 Devido a limitações de espaço, optamos por transcrever apenas parte das respostas. A entrevista com algumas arquitetas africanas foi feita em inglês, traduzida livremente por nós.

Denise Scott Brown, Dorte Mandrup, Nishat Awan, Yara Sharif, Farshid Moussavi, **Mpho Matsipa**, **Mariam Kamara**, **Patti Anahory**, **Lesley Lokko**, **Doreen Adengo**, **Mpheti Morejele**, **Annette Fisher**, **Mable Wilson**, **Emma Miloyo** e **Linda Mvusi**, **Amaza Lee Meredith** e **Norma Sklarek**⁶, das quais, incrivelmente, mais da metade é negra, algumas das quais entrevistadas por nós. No entanto, todas as arquitetas negras foram citadas pelas africanas; nenhuma arquiteta brasileira conhece o trabalho de uma arquiteta negra. Ainda que o tema seja igualmente pouco desenvolvido no contexto internacional, as arquitetas africanas têm tido maior oportunidade de encontrar referências e pares. Como afirmou uma das entrevistadas, as arquitetas negras são referências muito mais por conta de congressos e redes de contato do que pela divulgação e reconhecimento de seus trabalhos nos meios especializados ou pelas escolas de arquitetura. Ademais, a pouca literatura disponível sobre arquitetos negros, em geral, e arquitetas negras, em específico, quando há, está basicamente disponível em inglês, muito pouco traduzida/divulgada em português, mesmo nos sites e portais de arquitetura e urbanismo.

Há outra barreira significativa no caso da pesquisa no Brasil que são os altos custos de financiamento para o deslocamento para/do continente africano, coibindo ou mesmo inviabilizando eventos acadêmicos com estas arquitetas.

Finalmente, embora este texto tenha por foco a interseção gênero/raça, chama a atenção a forte clivagem de gênero, excluindo arquitetas, mesmo brancas, como referências tanto na graduação como na atuação profissional, o que confirma, mais uma vez, o perfil androcêntrico da área, característico e definidor da modernidade ocidental.

[Autoras] Como foi para você ser uma mulher negra estudando arquitetura?

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Eu era a única mulher negra nos quatro de cinco anos na universidade [na Escócia]. Foram apenas dois alunos negros lá, durante meus estudos. Demorou um tempo para eu aprender a não me irritar com perguntas *naives* sobre arquitetura no meu país/cultura. Ao contrário, isso até me inspirou a aprender e a documentar mais sobre arquitetura em Botswana. No final, meu TCC foi sobre isso.

[**Mariam Kamara/Níger**] Eu era a única pessoa negra na minha turma [nos Estados Unidos], portanto, muitas vezes isto era estressante e outras vezes, solitário. Apesar de ter amigos/as entre meus/minhas colegas de turma, era desconfortável me sentir tão de fora... quase que um *token*⁷.

6 Em negrito, as arquitetas negras.

7 *Token* é uma expressão utilizada para descrever a prática de usar alguém que pertence a grupos oprimidos (negros/as, mulheres, LGBTs) como escudo para se defender da acusação de práticas discriminatórias e opressoras, de que é um exemplo a afirmação: “Não posso ser racista, tenho até um amigo negro”.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Na universidade [na África do Sul], começamos numa turma de 120 estudantes, dos quais sete eram negros/as, sendo quatro mulheres. No segundo ano, já éramos apenas três negras, numa turma de 70, todas mulheres negras. No terceiro ano, éramos duas negras, de um recorde de 44 alunos/as na turma de graduandos⁸. Novamente, ambas mulheres. Durante a *undergraduation*, eu estava alheia às discrepâncias que existiam em termos raciais, porque na África do Sul se assume que os/as negros/as oriundos de outras partes da África são mais inteligentes, mais trabalhadores/as e mais valiosos/as. Minha origem congoleza me protegeu de muitos maus tratos pelos quais passaram os/as estudantes negros/as sul-africanos/as. Isto reforçou uma já tensa relação entre estudantes negros/as de diferentes etnias. O que eu sempre percebi, contudo, ao longo da *undergraduation*, foi a constante surpresa que alguns/mas dos/as estudantes brancos/as sentiam quando eu ou outras colegas negras iam bem. Na época, eu não pensava muito sobre isso. O que eu percebi mais tarde foi o quão isolada foi a minha experiência na universidade.

Outra questão significativa era como os/as estudantes brancos/as tinham membros/as da família ou conexões próximas dentro da área, resultando numa inserção mais facilitada no mercado do que os/as estudantes negros/as. Descobrimos que alguns dos/as nossos/as colegas saíam de férias ou frequentavam jantares de família com os/as nossos/as professores/as.

Ainda, fazer visitas de campo era sempre um desafio para os/as estudantes negros/as já que íamos de transporte público enquanto os/as estudantes brancos/as sequer nem nos davam carona, indo em seus carros próprios.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] Na minha faculdade [em Portugal], nos primeiros anos, não me permitiram introduzir questões sobre o meu contexto nem estudar arquitetos cabo-verdianos como referência. Mas nos anos mais avançados alguns professores permitiram e valorizaram muito a inclusão e o estudo do contexto cabo-verdiano nos trabalhos.

[**Patricia Anahory/Cabo Verde**] Eu tinha 17 anos no primeiro ano do curso, em 1987 [nos Estados Unidos]. Durante os quatro anos que lá passei [na primeira faculdade que cursou], só conheci duas outras colegas negras. Dos colegas homens negros, havia um pouco mais, mas mesmo assim eram menos de seis. Nessa instituição, sentia-me multiplamente isolada/desenquadrada: (a) economicamente, (b) identitariamente (por ser negra/minoria), (c) pelas referências curriculares e (d) nos espaços de convívio fora da universidade.

O meu desenquadramento era notável nas minhas roupas, por vezes inadequadas, e na disponibilidade financeira para material do curso. Nessa altura, não tínhamos o auxílio dos computadores para produção do trabalho do curso, o que requeria enorme investimento em materiais de desenho, para maquetes e, claro, livros. Lembro-me de um incidente em que os meus colegas apontaram para os meus sapatos inadequados para a neve e eu justifiquei que era por não saber que ia nevar (quase impossível com

8 Na África do Sul, a formação é por etapas; o terceiro ano finaliza a *undergraduation*.

as previsões de tempo bem divulgadas). Quando iniciei os meus estudos, era ainda muito jovem, sensível, mas politicamente *naive*, sem ferramentas para me posicionar. No contexto das dinâmicas raciais, equivocadamente binárias, dos Estados Unidos, eu era de difícil encaixe nessas categorias. Não branca, no entanto, visivelmente pouco negra. Em parte, eu era acolhida como hispânica/caribenha e menos acolhida pela comunidade afro-americana, uma espécie de “sem lugar”.

Soma-se aí que o conteúdo curricular nunca abordou qualquer questão minimamente relacionada a realidades mais próximas dos meus contextos identitários. Mesmo estando localizada num bairro negro, a escola de arquitetura e as disciplinas não abordavam essa realidade. A história de arquitetura que estudei chegou ao continente africano apenas através do Egito. Nunca estudamos arquitetos/as negros/as. Não tive nenhum professor negro e havia poucas professoras mulheres. Em termos de convívio, resalto que passava pouco tempo na universidade, porque vivia com os meus avós e não nas residências estudantis e porque tinha que trabalhar para poder complementar os empréstimos para pagar os estudos. Eu era a única aluna na minha turma (e outras) que estudava em período integral e trabalhava (em média, 20 horas por semana).

[Charô Nunes/São Paulo] Fui atacada e menosprezada pelos colegas de turma, que nunca me indicaram para um estágio e faziam pouco caso do fato de eu ser uma das melhores alunas de projeto de minha turma. Foram cinco anos chorando todos os dias e bebendo cerveja no estúdio para aguentar o desprezo dos professores que deveriam me orientar em projetos e dos próprios colegas de turma e curso.

[Bianca Pereira/São Paulo] Estudei numa universidade particular com bolsa de 50%. Friso a questão da bolsa pois sem ela não seria possível concretizar o que para mim era um sonho. Na época da faculdade, eu não tinha o mesmo posicionamento de hoje e provavelmente por isso não consegui enxergar com clareza o machismo e racismo velados. Contudo, era preciso estagiar e eu conseguia observar ambos nas entrevistas de estágio, nos olhares de reprovação e de nojo.

[Iolanda Santos/São Paulo] Enquanto estudante [faculdade privada], nunca me deparei com a questão racismo, ou talvez não tenha percebido nenhuma atitude anormal por parte de alunos/as ou professores/as.

[Estela Ramos/Bahia] Meus pais me criaram sem a dimensão política da negritude, até porque, penso, não tinham esta perspectiva de direitos. Minha mãe foi educada para ser dona de casa (ela estudou somente o antigo primário) e não expressava politicamente sua dimensão étnico-racial. Acho importante ressaltar que meu pai trabalhou, por muito tempo, numa grande empresa multinacional e o perfil do trabalho dele o “moldou”. De certa forma, ele abstraiu as discussões étnico-raciais no sentido político. Eu só percebia que eram pouquíssimas as crianças negras naquelas escolas particulares [fundamental e médio, cursados no Espírito Santo]. Às vezes, eu e meu irmão éramos os únicos das turmas.

[**Michele Mafra/Santa Catarina/Estudante em final de curso**] O mundo universitário não foi criado para pessoas pobres e muito menos negras, o racismo “cordial” e institucional está enraizado na universidade como em toda a sociedade brasileira, onde para uma estudante mulher e negra é muito difícil permanecer dentro desse ambiente tão hostil. Ser arquiteta mulher e negra num curso elitizado e com pessoas majoritariamente brancas é praticamente não existir. Na maioria das vezes, você é ignorada por professores e estudantes. Eu não me vejo em lugar nenhum, não me vejo nos livros, não me vejo em referências, não me vejo em obras, quase não me vejo como arquiteta. É uma invisibilidade que mexe com o nosso psicológico; muitas vezes já quis desistir da arquitetura por várias questões, uma delas o racismo e a dificuldade financeira. Demorou um tempo para eu conseguir me socializar com as pessoas da minha turma, muitas vezes eu ficava sem grupo para fazer trabalho ou era a última a ser escolhida. Eu era do grupo dos excluídos, os negros, apenas três em minha turma. Hoje eu estou quase me formando, já me adaptei à realidade das universidades brasileiras.

[Autoras] Quantos arquitetos/as negros/as você estudou como referência nas suas aulas?

[**Sithabile Mathe/Botswana, Tuliza Sindi/África do Sul, Késia Lima/Cabo Verde, Patricia Anahory/Cabo Verde, Iolanda Santos/São Paulo, Bianca Pereira/São Paulo, Michele Mafra/Santa Catarina**] Nenhum/a!

[**Mariam Kamara/Níger**] Provavelmente um total de dois... “Estudar” seria um termo muito generoso... Foi mais para mencionarem o trabalho deles algumas vezes, e é isso [nos Estados Unidos]. Eram Francis Kéré e David Adjaye.

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Nenhum [na Escócia]. O mais perto disso que cheguei foi participar de uma aula com Zaha Hadid⁹ em Londres.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] Apenas nos dois últimos anos [em Portugal], e por iniciativa própria, tive a oportunidade de conhecer um ou dois arquitetos negros.

[**Charô Nunes/São Paulo**] Apenas Aleijadinho, mas sempre de um ponto de vista capacitista.

[**Iolanda Santos/São Paulo**] O único que ouvi falar foi o Aleijadinho (Antônio Francisco Lisboa), mas muito vagamente.

[**Estela Ramos/Bahia**] Arquiteto mesmo, acho que nenhum. Talvez alguns textos do geógrafo Milton Santos. Nem textos sobre territórios negros ou afins [sua graduação foi no Espírito Santo].

⁹ Zaha Hadid é não branca, por isso a menção a ela nesta resposta.

[**Bárbara Bello/São Paulo**] Um: David Adjaye.

[**Autoras**] E quantas arquitetas mulheres foram estudadas ao longo do curso?

[**Mariam Kamara/Níger**] Não vimos praticamente nenhuma mulher arquiteta na faculdade [nos Estados Unidos]. A única oportunidade que tive foi um ateliê com Dorte Mandrup, uma arquiteta dinamarquesa incrível. Nesta ocasião, pudemos estudar o seu trabalho enquanto desenvolvíamos nosso próprio projeto.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Seis mulheres foram dignas de nota no nosso programa [na África do Sul]: Zaha Hadid, Maya Lin, Lina Bo Bardi, Kate Otten e Denise Scott Brown.

[**Bianca Pereira/São Paulo**] Nenhum arquiteto negro, nenhuma arquiteta.

[**Iolanda Santos/São Paulo**] Nunca ouvi falar de nenhuma arquiteta negra na arquitetura.

[**Estela Ramos/Bahia**] Não lembro de nenhuma. Na década de 1990, penso que as autoras eram praticamente inexistentes.

[**Michele Mafra/Santa Catarina**] Apenas duas.

[**Autoras**] Quais arquitetos/as negros/as são referência para você hoje? Quando e como conheceu os seus trabalhos?

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Francis Kéré, Emma Miloyo, Luyanda Mphahlwa, Linda Mvusi, para citar uns/mas poucos/as. Alguns/mas com base na suas atividades projetivas, e outros/as como exemplos, por darem voz a mulheres arquitetas e ao design africano, numa profissão que é frequentemente muito eurocêntrica.

[**Mariam Kamara/Níger**] Francis Kéré, sem hesitar. Ele é também um mentor maravilhosamente generoso.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] David Adjaye, Francis Kéré, Joe Addo, Mokena Makeka, Mpho Matsipa, Kunlé Adeyemi, Mariam Kamara, Patricia Anahory, Lesley Lokko, Doreen Adengo, Mpheti Morejele, Kibwe Tavares, Mario Gooden, Annette Fisher. Apesar de todas serem referências para mim, não o são devido a seus trabalhos ou filosofia, o são muito mais por conta de congressos e rede de contatos. Considero-os muito mais em termos de suas presenças singulares na profissão, como inspiração para a minha própria trajetória.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] Atualmente conheço não mais do que cinco arquitetos/as negros/as que são uma referência para mim. O primeiro foi Francis Kéré, que ganhou muita visibilidade no meu terceiro ano da faculdade de Arquitetura [em Portugal] e Patricia Anahory, que conheci na mesma época, no âmbito de um trabalho sobre o habitat em Cabo Verde. Os outros, conheci quando comecei a trabalhar em Cabo Verde e comecei a ouvir falar mais de arquitetos/as africanos/as: David Adjaye, Mariam Kamara e Joe Addo.

[**Iolanda Santos/São Paulo**] Não tenho referência de nenhum na arquitetura moderna ou contemporânea. Somente o Aleijadinho, na arquitetura colonial.

[**Estela Ramos/Bahia**] Eu descobri Paul Williams há muito pouco tempo, em minhas pesquisas (não o vi na graduação), e passei a utilizar seus projetos em algumas aulas. Também cito Theodoro Sampaio, apesar de ser engenheiro e não arquiteto. Gosto muito do trabalho de Francis Kéré, sobretudo porque ele ressalta em sua arquitetura tradições culturais e materiais locais de origem africana.

[**Michele Mafra/Santa Catarina**] Eu não tenho muitas referências de arquitetos/as negros/as, alguns eu acompanho por páginas de Facebook.

[Autoras] E quais arquitetas mulheres são referência na sua vida profissional?

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Nishat Awan e Yara Sharif.

[**Michele Mafra/Santa Catarina**] Lina Bo Bardi e Farshid Moussavi.

[Autoras] Quantas e quais arquitetas negras são referência para você hoje? Quando e como você conheceu seus trabalhos?

[**Mariam Kamara/Níger**] Como eu disse, é muito difícil até mesmo saber QUEM elas são e o que elas estão fazendo em termos de construção/projetos... Tenho vergonha de dizer que não tenho sido capaz de ter um conhecimento mais aprofundado sobre a prática profissional das arquitetas negras que eu possa usar como referência... Me parece que arquitetas africanas estão fazendo realmente importantes contribuições em termos teóricos (o que, para o continente, é absolutamente FUNDAMENTAL). Uma pessoa que realmente admiro em termos da perspectiva teórica é a Mpho Matsipa. E agora posso adicionar a Patricia Anahory na lista. Então, acho que temos que encontrar maneiras de aparecerem mais. Uma maior presença *on-line* ajudaria. Seria ótimo conhecer as histórias de arquitetas africanas que dirigem seu próprio escritório e que toquem outras iniciativas de peso.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Lesley Lokko. Seu trabalho ético, visão e força podem ser transplantados para qualquer paixão ou desejo.

[**Patricia Anahory/Cabo Verde**] Majoritariamente colegas próximas da minha geração e parte da minha rede de arquitetas africanas que estão a exercer, produzir conhecimento endógeno e (re)escrever a história da arquitetura (Lesley Lokko, Mable Wilson, Mpho Matsipa). Incluiria pessoas não necessariamente formadas em arquitetura, mas que se debruçam sobre várias questões da/s produção/ões identitárias que também abordam questões sobre a produção e vivências, organização/ocupação do espaço. Ainda há muito trabalho para desenterrar muitas/os arquitetas/os invisibilizadas/os. Recentemente soube de duas arquitetas afro-americanas da primeira metade do século XX nos EUA: Amaza Lee Meredith (autodidata) e Norma Sklarek, a primeira arquiteta graduada nos EUA. Isso traz uma importante discussão necessária: não só muitíssimas arquitetas foram invisibilizadas, como não se considera a produção arquitetônica daquelas sem educação “formal” ao longo da história e em diversos contextos culturais.

[**Autoras**] Como foi para você ser uma mulher negra na pós-graduação?

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Na ocasião, foquei minhas energias em desenvolver minhas habilidades projetivas e minha herança cultural africana. Isto me distanciou do racismo de colegas e funcionários/as [na Escócia] e me permitiu desenvolver uma linguagem de equivalência entre as nossas culturas. Meu projeto final foi um abrigo para mulheres em Glasgow, o que me deu a oportunidade de abordar sexismo e a necessidade de as mulheres terem seu próprio espaço.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Eu fui a única estudante negra e mulher negra na pós-graduação [na África do Sul]. Foi no *honour years* que muitas das discrepâncias na profissão se tornaram aparentes e meu isolamento racial ampliou aquela realidade. Eu não propus um tema de pesquisa que fosse baseado em raça ou gênero porque eu estava sofrendo de depressão e trauma.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] Para mim, ser uma mulher negra na pós-graduação permitiu-me trazer para as discussões e investigações aspectos ainda muito pouco explorados ou até desconhecidos pelos meus colegas, tais como as formas de habitar e organizar a casa, as formas do habitar, relações público-privado e formas de fazer a cidade.

[**Iolanda Santos/São Paulo**] Em 2007, iniciei no mestrado do IAU/USP São Carlos, mas não concluí, na verdade não tive orientação. Acredito que meu orientador não gostou do tema da minha pesquisa e nem sequer se esforçou para me orientar, resultado... não concluí o curso. Em 2015, obtive o título de mestre [por outra instituição].

[**Estela Ramos/Bahia**] Meus temas do mestrado e doutorado em Arquitetura e Urbanismo na UFBA foram direcionados à produção da cidade a partir de referências culturais afro-brasileiras, o que por si só já me posiciona como mulher negra no programa. Na Bahia, ser mulher negra é uma posição difícil, pois os resquícios do escravismo ainda são muito presentes, apesar, ou por isso mesmo, de ter a grande maioria da população negra. E minha situação é ainda mais peculiar, pois não sou baiana, mas sou “A” [pessoa] que pesquisa a produção de espaços negros urbanos.

[Autoras] Na sua atuação profissional, é comum vivenciar racismo/machismo?

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Com muita frequência. O mais divertido foi quando um homem branco, representante de um empreiteiro, entrou na sala de reuniões, na qual eu estava para negociar um orçamento com ele, e sem perguntar primeiro quem eu era, deduziu que eu era “a mulher do chá” e me pediu, por favor, para fazer chá para todos, já que ele estava esperando potenciais clientes. Eu rapidamente deixei a sala, pedi a sua recepcionista para ajudá-lo com o chá e voltei para a sala de reuniões. Ele estava visivelmente constrangido e aquele foi o contrato mais fácil que eu já tive de gerir.

[**Mariam Kamara/Níger**] Teve uma vez que eu estava numa reunião com o meu empreiteiro e engenheiros. Um deles me ignorou totalmente sempre que eu dizia algo ou dava sugestões, falando exclusivamente com o empreiteiro. Eu interrompi a reunião e calmamente perguntei a ele se havia algum motivo para ele me ignorar ou se ele tinha algum problema em trabalhar comigo ou para mim, que se assim fosse eu procuraria outra pessoa. Nunca mais tive problema depois disso. O mais desanimador é perceber que alguns homens agem menos profissionalmente quando veem que é uma mulher, desde flertes a se jogar descaradamente em cima, mesmo numa relação de trabalho. Isso aconteceu comigo algumas vezes, a despeito de eu ser casada e eles saberem! Foi muito humilhante e odioso.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Sim, cotidianamente. Vai desde o salário menor com relação a um homem ou colega branco/a menos qualificado/a à conquista de cargos. Devido à minha idade (jovem), gênero e raça, eu tenho sido preterida a cargos mais elevados, os quais eu poderia facilmente ocupar, para estar em posições de apoio, as quais não usam todo o meu potencial intelectual/criativo e normalmente sufocam o meu crescimento profissional. Já fui tutorada ao orientar estudantes porque meu superior, com menos experiência de ensino que eu, estava incerto da minha capacidade e habilidade pedagógica.

Ainda, como professora, minha pesquisa e interesses teóricos são muitas vezes minados ou considerados menos relevantes; muitas vezes, fui orientada a não falar com os/as alunos/as sobre tópicos que incluem raça, política e construções sociais.

A minha escolha de passar longos tempos com os/as estudantes para compreender o que os/as motiva foi criticada pelos meus colegas homens como uma sessão de terapia desnecessária.

Sou percebida como arrogante ou preguiçosa quando me recuso a fazer coisas que estão fora da minha jornada de trabalho, se é algo no qual eu não acredito ou fora do meu alcance. Homens que fazem o mesmo são considerados assertivos ou líderes.

[Késia Lima/Cabo Verde] No contexto cabo-verdiano, ainda é muito mais valorizado o trabalho de profissionais estrangeiros do que dos locais. Apesar de termos excelentes profissionais no país, os grandes projetos vão quase sempre para firmas internacionais que mal conhecem o contexto com o qual vão trabalhar.

[Patricia Anahory/Cabo Verde] Considerarem que eu tenha “mais jeito” para decoração; nas obra/canteiros de obras, ser considerada mais delicada, pouco conhecedora das questões construtivas; ter salários mais baixos do que os homens na mesma função ou, muitas vezes, em função inferior.

[Charô Nunes/São Paulo] Na profissão, a coisa começou cedo. Nunca era chamada para os estágios, apesar de ser uma excelente projetista. No primeiro trampo, fui convidada a me vestir melhor porque era negra. Ali foi a gota que faltava para o oceano transbordar. Por isso que digo que foi pouco e poderia e deveria ter aguentado mais, mas o despreparo emocional para lidar com uma situação tão explícita de racismo tornou a caminhada impossível a partir daí. Hoje meu trabalho é falar sobre machismo e racismo. E enfrentar cotidianamente, seja direta ou indiretamente, discursos e lugares que nos são submetidos ou negados. Uma das coisas que aprendi na faculdade de arquitetura foi escrever, olha que ironia. Então ela me preparou, digamos assim, para enfrentar a violência que ela produz com tamanha maestria. Escrever é muito parecido com projetar, para mim. E como o machismo e o racismo me fizeram acreditar que sou tímida, é assim que me expresso.

[Bianca Pereira/São Paulo] Sim, é corriqueiro clientes que indagam sobre minha capacidade de ser “suficientemente boa”. Mais de uma vez, tive entrevistadores que me olharam com cara de nojo. Minha ex-chefe se negava a ensinar e explicar o trabalho. Na época, eu era estagiária e estava terminando a faculdade e, se seguisse a ordem, seria arquiteta júnior antes da outra estagiária (branca, olhos claros). Certa vez também, em uma confraternização de profissionais da construção civil e decoração, as pessoas que não me conheciam me olharam dos pés à cabeça, quase perguntaram por que eu estava lá e não servindo o café. Outra vez, um marceneiro pensou que eu estava “dando bola”, me chamou de morena e quase avançou o sinal. Os assédios daqueles que nos são subordinados também são constantes, infelizmente.

[Iolanda Santos/São Paulo] Sempre. Principalmente se for para trabalhar com arquitetura de interiores (decoração). Se eu falar de todas as situações pelas quais passei, dá

até para escrever um livro. A situação que mais marcou foi quando estive na prefeitura da cidade onde moro (Santo André) para fazer minha inscrição como arquiteta autônoma. Eu estava com todos os documentos exigidos para preencher o formulário e anexar os documentos. No entanto, a pessoa que me atendeu disse que eu não poderia fazer a inscrição porque o/a arquiteto/a tinha que assinar e que eu não poderia fazer isso por ele/a nem com procuração. Então eu insisti dizendo que estava com todos os documentos necessários para o cadastro, mas ele disse que eu não poderia fazer este procedimento. Com toda calma do mundo, eu disse para o funcionário da prefeitura que eu era arquiteta e que precisava fazer minha inscrição para protocolar um processo de construção de edificação... Em outra situação, a cliente me chamou para fazer um projeto de uma residência unifamiliar. Solicitei alguns dados, esclareci algumas dúvidas no final e, antes de fechar o contrato, ela perguntou quem iria assinar o projeto.

[**Estela Ramos/Bahia**] Sim! Ambos! No meio acadêmico, o machismo e racismo estão presentes entre os professores, mas sinalizados de forma sutil. Entre professores e estudantes, há uma tendência em se criar uma intimidade por parte do estudante em relação ao professor. Em outro contexto, no canteiro de obra, há um certo descaso e/ou questionamento das decisões tomadas. Até mesmo, quando há mulheres trabalhando nas obras.

[**Bárbara Bello/São Paulo**] No meu último emprego, passei por racismo. As outras arquitetas faziam chacotas com o meu cabelo crespo alisado. Uma delas chegou a dizer que a família dela nunca aceitaria que ela se casasse com um negro. Esse comentário me chocou bastante. Depois de um tempo, descobri que ganhava menos que a outra arquiteta que trabalhava comigo, com a justificativa de que o serviço dela exigia mais responsabilidade, o que na prática não era verdade. No entanto, recebi uma proposta melhor, que é o meu atual emprego, e nunca tive problemas. Trabalho com legalizações de imóveis e uma vez o dono da empresa disse que eu representava a construtora perante os órgãos públicos. Esse fato me marcou positivamente. Gostei de saber que eu sou capaz de representar a empresa profissionalmente sendo eu mesma.

[Autoras] A atuação profissional num país africano muda este quadro?

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Eu acho mais difícil em Botswana. Trabalhei por seis anos na Noruega antes, onde tem leis mais fortes para proteger as mulheres. Porém, eu era a única arquiteta negra no país, um pouco de novidade. Então, meu escritório me mimava muito e era muito orgulhoso de ter uma equipe tão diversificada.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] Uma das grandes dificuldades que sinto no meu contexto é a falta de reconhecimento dos profissionais locais. Os grandes projetos são quase

sempre adjudicados a profissionais estrangeiros que pouco conhecem o contexto cabo-verdiano.

[Iolanda Santos/São Paulo] Tenho dupla cidadania, a brasileira e a cabo-verdiana. Na minha opinião, em Cabo Verde, as pessoas dão mais valor para o profissional estrangeiro, de preferência o europeu. Visto ser uma sociedade machista, nunca ouvi falar de nenhuma arquiteta com forte atuação no país. Eu passei por constrangimentos em um órgão público daquele país enquanto estava fazendo pesquisa para a minha dissertação de mestrado. Só me trataram melhor depois que mostrei minha carteira profissional – CREA/CAU e esclareci que era arquiteta e estava fazendo uma pesquisa sobre a gestão do patrimônio cultural de Cabo Verde.

[Autoras] Na sua perspectiva, quais são os principais desafios da nossa área para alterar o racismo e o machismo na profissão e no ensino?

[Sithabile Mathe/Botswana] Quanto mais mulheres na profissão, mais fácil será mudar as atitudes. Devemos assegurar que as jovens entrem em carreiras científicas e projetivas. Temos que ter certeza de que elas permaneçam na faculdade até o final do curso. Uma vez que comecem a trabalhar, temos que apoiá-las na jornada maternidade/trabalho e encorajá-las a trilhar seus próprios caminhos em busca de seus sonhos.

[Mariam Kamara/Níger] É muito difícil mudar o comportamento das pessoas, sobretudo quando somos tão poucas mulheres negras arquitetas. As pessoas não estão habituadas a entrar em contato conosco ou com o nosso trabalho. Há alguns meses, fiz uma inauguração de um projeto de habitação multifamiliar no qual trabalhei, no Níger. Quando fui apresentada a um dos convidados como sendo a arquiteta do projeto, sua primeira reação foi: “Mas não é possível! Uma mulher não poderia ter construído isso”. Foi tão absurdo que chegou a ser engraçado. Talvez se existissem mais mulheres arquitetas no Níger, este tipo de pensamento nem sequer teria passado pela cabeça daquele homem.

[Tuliza Sindi/África do Sul] Enquanto uma nova geração está amadurecendo, a qual vai, espero, pensar e agir de modo diferente, a minha impressão é que nós temos a oportunidade de criar poderosas redes de mulheres na profissão. Isto tem a possibilidade de nos proteger de nos tornarmos como eles (as figuras mais arrogantes: homens brancos) para podermos existir no mundo deles e nos termos deles. Infelizmente, eu não tive experiências esperançosas com a geração mais antiga de mulheres arquitetas que vieram antes de mim. Eu encontrei agressão e impaciência, tornado bem difícil construir a rede de empoderamento que mencionei.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] O principal desafio na arquitetura, para alterar o racismo e o machismo, é uma maior inclusão de referências africanas e femininas, tanto a nível histórico como a nível contemporâneo. No ensino em arquitetura, deve-se investir mais na discussão e na produção de documentação que retrata estes aspectos.

[**Patricia Anahory/Cabo Verde**] Falta de conhecimento, visibilidade da produção feminina e negra nesta área... É necessário produzir conhecimento que derrube os preconceitos e criar cursos e currículos adequados aos seus contextos culturais.

[**Charô Nunes/São Paulo**] Seria fantástico se todos/as pudessem contar com material para desenvolver seus talentos, desde lápis de cor até dinheiro para visitar aquela cidade... Tudo isso antes de entrar na universidade, saliento. É preciso pensar as questões étnico-raciais dentro e fora da academia para que a pessoa que será um/a futuro/a arquiteto/a saiba passar pela universidade racista, enfrentá-la e continuar sua trajetória.

[**Bianca Pereira/São Paulo**] Primeiro acredito que precisamos ter mais referências de arquitetas negras, na mesma proporção que estudamos arquitetos homens brancos. O desafio de cobrar respeito daqueles que nos são subordinados nas obras precisa ser pontuado também, pois o machismo atrelado ao racismo impera nesses lugares. A mulher preta nesse lugar é desrespeitada regularmente, seja nos olhares, nos comentários maldosos sobre seus corpos em forma de cantada e questionamentos sobre sua inteligência e conhecimento.

[**Iolanda Santos/São Paulo**] O racismo está enraizado na nossa cultura. As pessoas apenas toleram. Se o negro, profissional da área, não aparecer nos meios de comunicação, participar de congresso, seminários, concursos ou mesmo lecionar (ministrar aula), jamais será respeitado.

[**Estela Ramos/Bahia**] A produção da cidade é muito pensada a partir das relações produtivas, cujas decisões historicamente sempre estiveram sob articulação e controle de homens brancos. O espaço é hegemonicamente planejado, projetado e fragmentado em função das relações capitalistas, com acesso desigual às políticas públicas, o que acaba por acentuar e fortalecer estas relações. Este modelo restringe a utilização de espaços e vivências, ignorando experiências de mulheres, crianças, idosos, com diferentes origens, culturas e condições socioeconômicas e, assim, suas maneiras diferenciadas de organizar e resolver a vida cotidiana. A disciplina da arquitetura e do urbanismo precisa enegrecer em vários sentidos: na cor da pele das estudantes e professoras, nas proposições projetuais, nas formas de pensar a cidade... Precisa enegrecer!

[**Bárbara Bello/São Paulo**] Arquitetura é uma profissão elitista e por isso dificilmente associada à imagem de uma mulher negra. O maior desafio é mostrar que somos tão capazes como qualquer profissional branca.

[**Michele Mafra/Santa Catarina**] Ser “aceito” pela sociedade racista e machista. Muitas vezes, você não tem credibilidade, pois olham para você e não conseguem acreditar que é arquiteta.

[Autoras] Qual o seu conselho para as mulheres negras que querem estudar arquitetura?

[**Sithabile Mathe/Botswana**] Para mim, estudar arquitetura foi um longo processo de autoconhecimento, de conhecer minha cultura e do quão ser diferente a outros pode ser, na verdade, uma força.

[**Mariam Kamara/Níger**] Eu diria que, se esta é a carreira que desejam, elas não devem hesitar. Vão em frente. Como mulheres, nós precisamos parar de nos intimidar pelos caminhos que sabemos ser dominados pelos homens e pelos brancos.

[**Tuliza Sindi/África do Sul**] Sigam em frente! Estejam conscientes de que as injustiças existem, mas não deixem que elas as distraiam de seus valores. A profissão precisa de vocês. Nós, mulheres negras, escrevemos uma história de grandeza apesar das duras circunstâncias. Sigamos resistindo.

[**Késia Lima/Cabo Verde**] O meu conselho para as mulheres negras que queiram estudar arquitetura é que invistam em referências menos exploradas, procurem investigar as formas de habitar africanas e, sempre que puderem, procurem saber como é que os diferentes períodos históricos estudados em arquitetura aconteceram nos países africanos.

[**Patricia Anahory/Cabo Verde**] Que tenham convicção do porquê e o que querem estudar, procurem mentoras, empoderem-se com referências teóricas e culturais!

[**Iolanda Santos/São Paulo**] Elas devem fazer o curso e atuar no mercado de trabalho. Se nenhuma empresa ou instituição contratar, abra o próprio escritório. Estude para estar sempre atualizada. As pessoas não podem medir sua capacidade pela cor da sua pele. Todos nós somos capazes independente de cor, sexo ou religião.

[**Estela Ramos/Bahia**] Devemos pleitear conteúdos curriculares acerca da produção da arquitetura e da cidade por diferentes perspectivas, sobretudo as experiências de autoconstrução (ou autogestão das construções) nos bairros autoconstruídos, que podem trazer interessantes propostas e soluções.

[**Michele Mafra/Santa Catarina**] Não é fácil ser arquiteta na nossa área, muitas vezes seremos invisibilizadas, vão dizer que não podemos fazer algo, que não somos capazes, mas o mais importante de tudo é você acreditar em você mesma e nós nos fortalecermos entre a gente!

Vale comentar que, apesar de estas entrevistas não serem representativas de todo o universo e diversidade das arquitetas negras, elas nos apontam questões urgentes para serem debatidas e investigadas, desde o ensino em arquitetura e urbanismo, o sistema de valoração na área, as clivagens de gênero e raça nas publicações e, evidente, o racismo e o machismo naturalizados na sociedade que se reproduzem no meio profissional. O fato de termos entrevistado arquitetas africanas nos ilumina, ademais, diversos temas. Por um lado, indica que o racismo e o machismo na área não são exclusividade brasileira, merecendo ser seriamente considerados na produção de conhecimento em arquitetura e urbanismo e fortemente revistos no ensino. Por outro, as africanas entrevistadas demonstraram avanços no combate ao apagamento e invisibilidade da mulher negra em arquitetura e urbanismo, conseguindo citar o trabalho de arquitetas negras como referência. Ao contrário, no Brasil, esta matéria ainda é muito incipiente. No entanto, pudemos notar na geração mais jovem possibilidades e vontades de ampliar a pesquisa na área. Certamente, a entrada de mais negras no ensino superior, nomeadamente nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, tende, esperamos, a inserir definitivamente a questão na agenda da arquitetura e do urbanismo.

Neste cenário de total invisibilidade, é bastante simbólico um fato ocorrido há pouco tempo: uma das autoras deste texto solicitou ao CAUBR os dados separados por raça, no Censo profissional realizado pelo conselho em 2012. Em resposta, nos foi esclarecido que o CAUBR não fez o levantamento por raça. Isto significa que nem sequer há informações no país que nos permitam saber quantos/as arquitetos/as negros/as estão em atuação. Algumas estimativas apontam para algo em torno de 2% dos/as profissionais, ou seja, cerca de 2 mil arquitetos/as e urbanistas. Não sabemos em que área atuam, a situação salarial, em que estados trabalham e muito menos as interseções gênero/raça e suas implicações no mundo do trabalho.

Em outras palavras, o caminho é longo, estamos apenas começando¹⁰. Foi com muito ânimo que recebemos a valiosa colaboração destas arquitetas brasileiras e africanas. Acreditamos que a visibilidade das arquitetas negras também é militância. É preciso enegrecer o conhecimento e o debate. Este primeiro material serve de medição e instrumento de luta e cobrança dos nossos conselhos profissionais, nas políticas públicas, nas políticas de ensino e, primordialmente, na produção científica na área, por mais visibilidade e oportunidade para todas as mulheres, sobretudo para as mulheres negras, as mais vulneráveis.

Finalmente, ao expor com tamanha contundência as ausências de referência de arquitetas negras no ensino de arquitetura e urbanismo, bem como o sofrimento das estudantes negras ao longo de todo o curso, acreditamos em poder sensibilizar os/as docentes para uma importante autocrítica e revisão de sua postura e repertório para a sala de aula.

¹⁰ Em abril de 2018, lançamos um formulário *on-line* para seguir mapeando as arquitetas negras, suas histórias durante a graduação e seus desafios na atuação profissional, com o intuito de continuar e aprofundar o debate.

REFERÊNCIAS

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. *Agência de Notícias IBGE*, 2017.

LORDE, A. There is no hierarchy of oppressions. *Bulletin: Homophobia and Education*, v. 14, n. 3/4, 1983. Disponível em: http://uuliveoak.org/pdfs/worship_9-04-09_excerpts_no_hierarchy_of_oppressions.pdf. Acesso em: 09 set. 2020.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo decolonial. *Estudos Feministas*, Santa Catarina, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MOASSAB, A. O patrimônio arquitetônico no século XXI: para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto. *Arquitextos*, São Paulo, ano 17, n. 198.07, 2016.

MOASSAB, A.; BERTH, J. Arquitetas negras: apagamento e invisibilidade, 2017. *Arquitetas Invisíveis*, Brasília, n. 2, p. 43-48.

OCHY, C. Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde America Latina y el Caribe. *In: COLOQUIO LATINOAMERICANO SOBRE PRAXIS Y PENSAMIENTO FEMINISTA*, 1., 2009, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: [GLEFAS; UBA], 2009.

CAPÍTULO 9

ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO: DISCURSO, PRÁTICA PROJETUAL E GÊNERO

Ana Gabriela Godinho Lima

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO EM SALA DE AULA

A construção dos discursos adotados por professoras e professores de arquitetura em sala de aula é em grande parte estruturada a partir dos livros e capítulos de história da arquitetura, artigos científicos, textos e vídeos produzidos pelo jornalismo especializado. Também são constituidores do discurso professoral as interlocuções entre colegas de profissão – da arquitetura e do ensino –, ocorram elas no contexto da prática profissional do dia a dia, ou informalmente nos restaurantes, bares, cafés e corredores de escritórios e universidades. Estes discursos, como se sabe, não são neutros nem tampouco objetivos, mas permeados por visões de mundo, crenças compartilhadas, valores, ideais, convicções, desejos.

Cada professora e cada professor constitui para si um mundo particular, em que os conteúdos que ensina têm um papel ou função no exercício de seu ofício de ensino. Como observou com precisão Maurice Tardif (2000) em “Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários”, a profissional ou o profissional, suas práticas e seus saberes não são elementos separados, mas integrantes de uma situação de trabalho. Ou seja, não há como dizer que existe um saber objetivo acerca de qualquer tema da arquitetura, aguardando uma professora ou um professor para transmiti-lo, puro, em sala de aula. Os saberes professorais são trabalhados e elaborados no mundo interior destas e destes profissionais, como indivíduos, e então encenados em sala de aula em circunstâncias em que a pessoa responsável por ensinar precisa motivar, envolver-se, enfim, entrar em uma relação com as pessoas que estão ali para aprender.

Aqui, portanto, estão em jogo dois conjuntos de práticas distintos, que operam em níveis diferentes e que não deveriam ser confundidos: a prática professoral e a prática arquitetural. Em sala de aula, a prática professoral é o que de fato está ocorrendo, e, nesse sentido, é uma realidade concreta. A prática arquitetural é evocada por meio do discurso professoral, e, portanto, uma construção abstrata e representada, transmitida e elaborada em sala de aula por meio dos discursos construídos por professoras e professores. O fato de estes discursos permanecerem centrados em valores predominantemente eurocêtricos e masculinos é o tema subjacente à discussão apresentada neste capítulo.

O PAPEL DA HISTÓRIA DA ARQUITETURA NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO SOBRE A PRÁTICA ARQUITETURAL

Ao longo de seus anos de formação, alunas e alunos de graduação serão instados a ler dezenas de textos e estarão expostos continuamente às falas de professoras, professores e colegas acerca daquilo que é considerado bom, apropriado e válido sobre a arquitetura: suas histórias, teorias e práticas. Os discursos construídos pelas historiografias arquitetônicas constituirão o universo de referências e possibilidades do mundo profissional de cada estudante. Não se deve subestimar o impacto destas leituras e falas na formação das mentes estudantis. Estas informações ganharão uma medida razoável de credibilidade à medida que nomes, datas, conceitos e valores são reforçados ao longo dos anos de estudo. Quanto mais elas são repetidas, tanto mais ganham estatuto de verdade, configurando o que estudantes e profissionais passarão a chamar de realidade profissional (LIMA, 2004).

A história da arquitetura e sua bibliografia, nesse contexto, têm um papel importante ao conferir sentido à produção arquitetônica, organizando arquiteturas, projetistas e lugares em escalas de valores específicas. Sendo ensinada parte sob a forma de texto, parte sob a forma de imagens, a história da arquitetura tem um efeito importante na criação do sentido de realidade que alunas e alunos constroem mentalmente. Como Pierre Bourdieu discute em *As Regras da Arte*, o texto tem o potencial de produzir um efeito de crença, antes que um efeito do “real” (BOURDIEU, 1996, p. 366). Embora Bourdieu refira-se principalmente ao texto literário, observa que também o texto científico exerce o “efeito de crença” que, como no texto ficcional, ocorre a partir da *illusio* fundamental que consiste na crença na realidade do mundo.

Ao longo do século XX e até os dias de hoje, a bibliografia adotada em cursos de história da arquitetura brasileiros frequentemente dá bastante espaço e importância a obras de autores que, não obstante sua relevância na constituição de um determinado quadro da produção arquitetônica moderna europeia e norte-americana, não pretenderam dar conta de refletir detidamente sobre a produção latino-americana, nem parecem ter tido acesso a qualquer instrumento metodológico que lhes permitisse reconhecer e analisar de que modo as mulheres sempre estiveram envolvidas na produção arquitetônica neste contexto. Exemplos clássicos deste tipo de autores são Nikolaus Pevsner (*Pioneers of Modern Design*, de 1960), Kenneth Frampton (*Modern Architecture: a Critical History*, de 1980) e William Curtis (*Modern Architecture Since 1900*, de 1982)¹ – todos com carreiras acadêmicas britânicas notáveis.

O problema que podemos identificar é o papel constitutivo que esta bibliografia teve na construção das crenças fundamentais e discursos sobre arquitetura de gerações de alunas e alunos de arquitetura que vieram, posteriormente, a se tornar professoras e professores. A exposição, ao longo de décadas de formação, a textos cujos modelos linguísticos que são genericamente ambíguos para as mulheres e claros e categóricos

¹ As datas das obras aqui mencionadas referem-se às suas primeiras edições. Na bibliografia, aparecem as datas das edições efetivamente consultadas.

para os homens, ou, mais frequentemente, a textos que se expressam inteiramente no masculino – mesmo quando escritos por mulheres – constitui um modelo de pensamento que se solidifica e assume o estatuto de verdade indiscutível.

O ensino de história da arquitetura – ao manejar texto e imagem, ao evocar conceitos e edifícios, ao articular vários níveis de significados – vem construindo parte do material do qual se constitui o universo mental e o imaginário arquitetônico, cultural e social de estudantes de arquitetura. O modo como estudantes estruturam esse universo é em parte individual e em parte coletivo. Há um esforço pessoal para estruturar e incorporar não apenas conhecimentos, mas comportamentos que, ao produzir algum grau de transformação pessoal, conduzem a estudante ou o estudante a conectar-se, cada vez mais estreitamente, à cultura de sua profissão. Neste processo, para as mulheres – eclipsadas nos textos que se exprimem exclusivamente no masculino –, introduz-se aí um obstáculo identitário que tem efeitos concretos. Os nomes e substantivos masculinos, acompanhados pelas obras feitas por homens e fotografias de arquitetos com suas vestimentas e atitudes típicas da profissão, criam um universo em que inexistem os modelos femininos, a não ser como notória exceção, como era o caso da arquiteta de origem iraniana Zaha Hadid, ou de Lina Bo Bardi, brasileira de origem italiana.

Os modos pelos quais o alunado esforça-se por entender os sentidos da prática projetual e apreender os procedimentos – torná-los seus – tomam como base esse material. Os conteúdos e os modos pelos quais o ensino da história é exercido têm um papel na formação do estoque de modelos e possibilidades com base no qual alunas e alunos constroem seu próprio modo de ser profissional. Nesse sentido, na América Latina, elas e eles enfrentam duas barreiras importantes: a predominância massiva de modelos e discursos masculinos e a valorização de referências e periodizações estadunidenses e europeias. Como constituir, neste cenário, uma visão pessoal de inserção profissional a partir de um conjunto de modelos tão distorcido e tão descolado da realidade estudantil latino-americana?

Importante notar que as referências hegemônicas – europeias, estadunidenses, masculinas – não são desprovidas de valor e têm seu papel. Entretanto, sua predominância ou sua presença quase exclusiva nos escopos de ensino de arquitetura não só produzem um efeito de distorção em relação à prática da arquitetura e seu papel nas comunidades em que se inserem. Do ponto de vista pedagógico, podem contribuir para a sensação de distanciamento, de desconexão, de desengajamento, o que, equivocadamente, pode ser percebido como falta de interesse por parte do alunado. Por outro lado, observado sob o ângulo da distorção do conjunto de modelos, este comportamento pode talvez apontar para a necessidade do provimento de conjuntos de modelos mais próximos da realidade estudantil, que permitam às estudantes e aos estudantes de arquitetura construir suas próprias pontes na direção de tornarem-se os profissionais que desejem ser, ou até mesmo sonhem ser. É plausível supor que o ensino de história da arquitetura possa contribuir nesse sentido ao incluir com mais vigor os dois aspectos já mencionados, mais próximos da realidade estudantil: a produção latino-americana e as mulheres, que constituem há décadas a maioria nas classes nas faculdades e na prática profissional.

A PRÁTICA PROJETUAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Ao longo dos anos de formação, alunas e alunos de arquitetura e urbanismo serão demandados a desenvolver habilidades de projeto, do edifício à cidade. Durante este processo, cabe perguntarmo-nos quais são as motivações, para além das notas nas avaliações, que mantêm uma estudante ou um estudante no caminho de esforçar-se para adquirir conhecimentos e habilidades.

A atividade de projetar envolve pensar a respeito e elaborar desenhos descrevendo aspectos de um artefato que não existe. Ou seja, é uma atividade que exige delinear algo que não está claro no início do processo. Talvez seja possível dizer que a atividade de projeto consiste em uma negociação entre o conhecido e o desconhecido. O conhecido envolve os dados fornecidos *a priori* – como a localização, o programa e até mesmo algumas referências projetuais. Também envolve um aspecto mais complexo: as habilidades com que a projetista ou o projetista conta, compreendendo técnicas e estratégias de projeto e o domínio de *softwares*, por exemplo. Contar com a proficiência profissional é, possivelmente, um elemento que também opera na fronteira entre o conhecido e o desconhecido, uma vez que não são claros, para quem projeta, as extensões e limites de suas próprias habilidades. Com a experiência, é provável, entretanto, que a segurança acerca da eficiência destas habilidades aumente, à medida que um conjunto cada vez maior de problemas de projeto seja enfrentado com algum sucesso.

No âmbito do ensino de arquitetura, o desenhar é tanto a habilidade mais estimulada quanto a ferramenta mais utilizada no processo de ensino de projeto. A atividade de desenhar e as diversas capacidades que ela envolve estabelecem um diálogo entre aquilo que é conhecido e aquilo que ainda resta conhecer no projeto. Em uma atividade dialética de idas e vindas, a pessoa ou grupo que projeta vai se aproximando sucessivamente das definições que compõem a proposição projetual.

O problema que enfrentamos, no âmbito do ensino, é a ausência de experiência anterior por parte das alunas e dos alunos – não apenas no que se refere ao desenho como instrumento de projeto, mas também ao repertório de soluções projetuais utilizado para resolver determinados tipos de problemas. Somam-se a isso as dificuldades em trazer, para a vida acadêmica, as situações reais que um escritório de arquitetura enfrenta no dia a dia. Por essa razão, como Lawson (2011) comenta, muitas vezes é difícil que o conjunto de estudantes se engaje em práticas que levem em conta todas as partes efetivamente envolvidas em um projeto. “Em vez disso, para eles é muito mais fácil desenvolver, de forma muito pessoal, processos autorreflexivos que visam principalmente a satisfazer a si mesmos e, talvez, aos professores” (LAWSON, 2011, p. 19).

No esforço de suprir esta lacuna, professoras e professores de projeto mobilizam um arsenal de referências que consideram válidas e importantes para a formação do alunado. Para tanto, se valem das referências históricas da arquitetura e repertórios de formação e prática profissional que consideram válidos e relevantes para as situações de ensino que enfrentam. Como mencionamos anteriormente, ainda é possível verificar a presença predominante e constante de modelos eurocêtricos e masculinos

como referência de valor para a prática do projeto, embora este seja um cenário em transformação. Estratégias alternativas de pensar a prática projetual e a autoria do projeto vêm aos poucos ganhando espaço nas salas de aula. De uma forma ou outra, cabe refletirmos sobre o fato de que o conjunto de referências constituído pelas e pelos docentes – as obras e suas arquitetas ou arquitetos referenciais, as leituras recomendadas e as práticas valorizadas – vai servir como força motriz para que estudantes de arquitetura adquiram e desenvolvam habilidades de projeto e um comportamento cada vez mais próximo do que se imagina profissional. Nesse sentido, os modelos inspiradores provavelmente desempenham um papel importante, especialmente em sua capacidade de acionar as fantasias do alunado e, eventualmente, as identificações – mais próximas da realidade – em relação ao que desejam e ao que podem se tornar na vida profissional.

Tudor Balinisteanu (2008), ao discutir a narrativa na construção dos mundos sociais, argumenta que, em primeiro lugar, nossas identidades são fantasiadas nos recessos de nossas mentes. De modo a dar corpo a essas fantasias, nós empregamos, em certa medida, as narrativas que observamos e aprendemos dos outros. Estes atos de citação moldam nossas percepções de nós mesmos e dos outros à medida que negociamos nossas identidades nos cenários sociais nos quais interagimos. Por sua vez, Lawson (2011) observará o impacto desse processo no modo como estudantes falam, vestem-se e constroem imagens sobre si e a vida que os espera. Decorrem daí algumas implicações interessantes para a reflexão sobre o papel e o potencial de um ensino de arquitetura e urbanismo que assuma explicitamente uma abordagem latino-americana e de gênero, e seu impacto na construção da identidade profissional e seu inerente conjunto de habilidades, como discutirei a seguir.

TÓPICOS ACERCA DA HISTÓRIA DA ARQUITETURA NA AMÉRICA LATINA DO SÉCULO XX²

Como vimos até agora, a construção do discurso de professoras e professores em sala de aula pode ser considerada o resultado de um processo pessoal, porque cada docente passa de seleção e julgamento de referências históricas e práticas que relacionam os conhecimentos da arquitetura e do urbanismo ao mundo social, cultural, político, econômico... A história e historiografia correntes da arquitetura exercem um papel constitutivo nesse contexto, bem como os escritos jornalísticos e as interações sociais no âmbito profissional. Nas últimas décadas, a predominância das abordagens historiográficas europeias, estadunidenses e masculinas tem contribuído para a constituição de um cenário particularmente distorcido sobre os modos de pensar e fazer arquitetura na América Latina.

² Esta sessão do artigo fundamentou-se no capítulo “Arquitetura do Século XX na América Latina”, que integra o livro *Arquitetas e Arquiteturas na América Latina do século XX* (2013), da autora.

Verifiquemos, por exemplo, a seleção de profissionais que receberam a distinção internacional Pritzker Prize em suas quase três décadas de existência, cujo propósito, como enunciado em seu site, é:

Honrar um arquiteto vivo, ou arquitetos vivos, cuja obra construída demonstra uma combinação de talento, visão e compromisso, que tenha produzido contribuições consistentes e significativas para a humanidade e o ambiente construído por meio da arte da arquitetura (ABOUT, [2017?], tradução nossa).

É forçoso notar que, em língua inglesa, não há a flexão de gênero para a palavra *architect*. Então por que a traduzimos para o português em sua flexão para o masculino? Pela mesma razão que escolhemos o prestigioso prêmio como um tema para a reflexão sobre a existência e o impacto dos modelos construídos a partir da produção masculina nos países considerados “centrais”, como já falaremos abaixo.

Em suas 39 premiações, apenas uma mulher foi contemplada isoladamente, a iraquiana naturalizada inglesa Zaha Hadid, em 2004, e mais duas junto a seus sócios: a japonesa Kazuyo Sejima, em parceria com Ryue Nishizawa, titulares do SANAA, em 2010, e a espanhola Carme Pigem, associada a Rafael Aranda e Ramon Vilalta, em 2017. Verdade seja dita, em 2012, o chinês Wang Shu foi indicado para a premiação em conjunto com sua mulher, Lu Wenyu, sócia-fundadora do escritório que mantém desde 1998: Amateur Architecture. Entretanto, Wenyu recusou o prêmio, considerando o custo da fama um ônus alto demais com que arcar. Até hoje, nenhuma arquiteta latino-americana foi contemplada.

Quatro arquitetos latino-americanos receberam a distinção: o chileno Alejandro Aravena, em 2016, os brasileiros Paulo Mendes da Rocha, em 2006, e Oscar Niemeyer, em 1988, dividindo o prêmio com Gordon Bunshaft, dos Estados Unidos, e o mexicano Luis Barragán, em 1980. Com efeito, a análise dos ganhadores do Prêmio Pritzker parece coincidir mais com a bibliografia corrente da história da arquitetura, aquela tão frequentemente estudada e referenciada, inclusive em âmbito latino-americano, do que com o cenário real da prática e produção de arquitetura na América Latina.

Retomamos então a questão que começamos a discutir acima: qual o papel destes modelos para as alunas e alunos latino-americanos de arquitetura e urbanismo? Neste cenário, cabe rever o trabalho de historiadora e crítica argentina de arquitetura, Marina Waisman, uma das figuras mais marcantes da história, historiografia e crítica da arquitetura latino-americanas. Seus dois livros, *La Estructura Histórica del Entorno* (1971)³ e *El Interior de la Historia: Historiografía para Uso de Latinoamericanos* (1990), são considerados essenciais para o estudo e pesquisa acerca das temáticas ligadas à arquitetura e ao urbanismo na América Latina.

O primeiro livro propõe uma metodologia de análise baseada em séries tipológicas, para formular uma estrutura analítica que permitiria devolver à arquitetura sua própria identidade. Atualmente, seu trabalho tem sido – cada vez mais – considerado a base instrumental da abordagem histórica de muitas disciplinas nos cursos de arquitetura latino-americanos. Reeditado em 1985 e em 2013, tem como um de seus focos

3 Essa é a data da primeira edição deste livro. A edição utilizada, que consta da bibliografia, é de 2013.

centrais a ênfase na necessidade de questionamento do conhecimento institucionalizado, bem como das categorias e dos princípios de classificação aceitos acriticamente: o objetivo é reposicionar a arquitetura, em especial a latino-americana, em um contexto renovado de relações, cuja estrutura total possa ser vista e compreendida a partir da história.

Como decorrência, a autora propõe tanto o questionamento da seleção dos objetos arquitetônicos na construção dos repertórios de estudo quanto a necessidade de estudá-los em seu contexto, situando-os em seus processos históricos específicos. Desse modo, o estudo da arquitetura latino-americana evitaria recair em critérios fundamentados nos cânones estabelecidos em contextos exteriores e muito diferentes, cujas periodizações e sistemas de valoração excluem tipologias como a arquitetura doméstica, a arquitetura espontânea, a arquitetura rural e a arquitetura industrial.

Como comenta Lolic (2007, p. 1), *La Estructura Historica del Entorno* é também uma resposta ante o descrédito e o desprestígio do saber profissional em decorrência do que foi identificado como “a dissolução do conceito de arquitetura produzido durante a década de 1960”. Com efeito, uma das discussões mais caras a Waisman serão as relações entre teoria e práxis.

É o que podemos constatar, entre outros tópicos, em 1990, quando publicou *El Interior de la Historia: Historiografía Arquitectónica para Uso de Latinoamericanos*, aprofundando seu raciocínio sobre os tempos históricos e as relações geográficas e urbanas na arquitetura e urbanismo na América Latina (WAISMAN, 2009). Organiza-se em duas partes: na primeira, Waisman dedica-se a caracterizar a disciplina da historiografia arquitetônica. Para tanto, aborda, além dos conceitos históricos, historiográficos e críticos da arquitetura, a relação entre reflexão e práxis, como mencionamos, e também as relações entre subjetividade e objetividade, algo que exerce um efeito real nos modos como arquitetas e arquitetos engajam-se em suas profissões. Na segunda parte, algumas das noções discutidas são a respeito de continuidades e descontinuidades temporais e de durações históricas, que diferenciam as linhas do tempo das produções arquitetônicas latino-americanas da grande linha do tempo predominantemente europeia e estadunidense, comumente adotada na literatura canônica sobre história da arquitetura. Propõe, ao invés, a noção de centro/periferia/região como um instrumento de entendimento dos sistemas de seleção e valoração na produção do conhecimento acerca do tema.

A estrutura do pensamento acerca da cidade e da arquitetura, isto é, a reflexão e a práxis arquitetônicas construídas ao longo de décadas, consiste em um substrato indispensável para pensar o ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina do presente, sobretudo o eixo história/projeto. Como a própria autora comenta, a história, assim como a teoria e a crítica, consiste em três modos de reflexão sobre a arquitetura que mantêm relação com a realidade da produção arquitetônica. Se a práxis provê os objetos de reflexão, a reflexão provê conceitos úteis para a orientação da práxis. Para Waisman, na arquitetura, o sistema de valores está constituído explicitamente pela elaboração teórica e, de modo menos explícito ou sistemático, pela reflexão histórica ou o comentário crítico.

Por otro lado, si bien los objetos de la reflexión provienen de la realidad, no se revella en ellos de un modo directo o evidente la problemática que comportan; será la reflexión la que ha de descubrir o revelar problemas y cuestiones que subyacen en la realidad fáctica, pues el acto de formular cuestiones o preguntas se basa en conceptos, en ideas; es en vase a ellos que se producen los descubrimientos; y será luego la praxis la que responderá (positiva o negativamente) a las preguntas o exigencias formuladas por la reflexión (WAISMAN, 2009, p. 35).

Neste processo dialético, os conceitos teóricos são formulados a partir de abstrações de um determinado conjunto de elementos recortados da realidade histórica. Uma vez que se utilizem, para a exploração e reflexão sobre um determinado contexto, conceitos teóricos formulados a partir de realidades históricas distintas daquelas em que a práxis é exercitada, a probabilidade de ocorrência de equívocos e distorções é bem grande. Como Waisman lembra, os instrumentos de análise conceitual forçam o pensamento a elaborar meios de penetrar no que ainda não é conhecido, refinar procedimentos práticos, reformular métodos. Estes instrumentos são elaborados com material extraído da realidade, e claramente não podem ser neutros, mas sim carregados das pautas culturais em que se formaram, o que nos conduz de volta à discussão acerca do impacto da adoção de linhas do tempo baseadas na produção dos países europeus e nos Estados Unidos, em sua maioria de autoria masculina. Ou seja, ao utilizarmos instrumentos surgidos e refinados em relação a uma realidade diferente daquela que pretendemos conhecer – em nosso caso, a real produção arquitetônica e urbanística da América Latina –, é provável que problemas reais passem despercebidos e problemas fictícios, próprios das culturas originais em que foram forjados tais instrumentos de análise, sejam “descobertos” (WAISMAN, 2009, p. 37). Como falar, se não em seus próprios termos, por exemplo, da arquitetura de taipa das casas bandeirantes? Ou do barroco de Aleijadinho nas Minas Gerais brasileiras ou das obras como Santa Prisca de Taxco ou o Sacrário de Bogotá, na Colômbia? Como pensar a contribuição de Lina Bo Bardi, ou Carmem Portinho, e de mais um sem-número de arquitetas pouquíssimo conhecidas, mas com uma produção referencial, como Luz Helena Forero, coautora do projeto do Palácio do Governo de Risaralda, na cidade de Pereira, na Colômbia, em parceria com Laureano Forero (1973), ou Héléne de Garay, autora do edifício de escritórios La Fosforera Venezolana, em Caracas (1988-90)?

Talvez o principal mérito do trabalho de Waisman consista no esforço por subsidiar teoricamente a construção de novos instrumentos históricos/historiográficos apropriados para a pesquisa e ensino da história e prática da arquitetura latino-americana. Outros autores propuseram periodizações que buscaram dar conta, com mais precisão, como desejava Waisman, das realidades da produção latino-americana.

Em seu livro *Otra Arquitectura en America Latina*, o arquiteto chileno Enrique Browne (1988) propõe uma “escala cromática” para seu sistema de periodização e classificação desta produção arquitetônica. Sendo assim, propõe que entre 1930 e 1945 seria possível identificar o período da “arquitetura branca”, correspondente aos anos em que a Arquitetura Moderna vinha sendo introduzida nos países da região. Seguir-se-ia o período da “arquitetura cinza”, que predominou entre 1945 e 1970, correspondendo à disseminação e consolidação da arquitetura de concreto aparente. Da

década de 1970 em diante, seria possível observar uma “arquitetura multicolor”, consistindo nas variadas manifestações de revisão e reelaboração do Moderno. O conceito nuclear de seu livro consiste em considerar que as arquiteturas latino-americanas se arraigam nas condições socioeconômicas e socioculturais das comunidades em que se inserem. Por esta razão, apresentam características diferentes, ainda que dentro de um espírito comum.

Entretanto, como discute Humberto A. Viccina (2010), estas mesmas características discutidas por Browne apontam para uma arquitetura em condições de igualdade, no que se refere à resposta às circunstâncias dadas, com a produção de vanguarda internacional. Neste sentido, por que considerá-la “outra”, uma vez que as condições econômicas, sociais e culturais constituem a base das premissas projetuais para a inovação no mundo inteiro? Talvez a única resposta plausível venha da discussão proposta por Marina Waisman: “Outra” porque provém das margens, e não do centro.

Por sua vez, o arquiteto argentino Miguel Angel Roca (1995), editor de *The Architecture of Latin America*, também reconhece três períodos no desenvolvimento da arquitetura latino-americana do século XX, bastantes próximos àqueles propostos por Browne: 1930/40: década da inserção e estabelecimento do movimento moderno, com obras significativas que vão desde edifícios residenciais para a classe média alta a conjuntos habitacionais populares; 1940/70: período em que os materiais importados começam a ser cada vez mais empregados, e a industrialização se intensifica, bem como o ciclo migratório do campo para as cidades; 1970/80: durante a década de 70, observa-se a valorização da identidade nacional e a década seguinte assiste à estagnação do desenvolvimento econômico na América Latina e conseqüentemente da construção civil.

Tanto Browne (1988) como Roca (1995) reconhecem a chegada da Arquitetura Moderna como marco referencial no desenvolvimento da produção latino-americana. Cabe destacar ainda um momento histórico, próprio de nosso contexto, que ocorre pouco tempo antes e marca uma fase exploratória, uma busca por novos caminhos. A arquitetura neocolonial, que pode ser considerada uma variante local da arquitetura acadêmica, será caracterizada em vários países da região como esforço de busca pelo resgate de características próprias da arquitetura da colonização e suas respostas às condições geográficas, climáticas, disponibilidade de materiais e mão de obra, associadas às referências hispânicas e lusitanas. As fachadas das igrejas barrocas são estudadas como referências, bem como o esquema compositivo das casas bandeiristas. Essa situação assumiu, em vários lugares, a conotação de volta às origens mais genuínas, como uma reação ao crescimento do eclético de gosto mais europeu, trazido pelos imigrantes do final do século XIX e início do século XX.

Como notou Roberto Segre (1991), a arquitetura neocolonial foi adotada tanto por progressistas como por conservadores. Códigos similares assumiam significados diferentes. Para os progressistas, sugeria uma perspectiva de inovação, abrindo caminho para as estratégias projetuais do Movimento Moderno. Nessa via, arquitetos estabeleciam, por meio da valorização dos elementos vernaculares da arquitetura da colonização, uma imagem de modernidade apropriada latino-americana: Lúcio Costa, no

Brasil; Carlos Obregón Santacilia e Federico Mariscal, no México; Héctor Velarde, no Peru; e Carlos Raúl Villanueva e Mauricio Cravotto, no Uruguai (SEGRE, 1991).

É por volta dos anos de 1930 que as primeiras sínteses entre a corrente colonial e as tradições vernáculas tomam contato com as inovações projetuais que chegavam com o Movimento Moderno. Período marcado pelo início dos regimes ditatoriais latino-americanos, não se constata um grande volume de obras “modernas” construídas, mas sim a disseminação de referências: divulgavam-se manifestos, publicavam-se revistas, artigos, resenhas de obras estrangeiras sobre arquitetura moderna. Ao contrário dos Estados Unidos, onde os famosos mestres europeus como os alemães Walter Gropius e Mies van der Rohe tiveram um papel expressivo na produção da arquitetura moderna, nos territórios latino-americanos esta chegou pelas mãos de estudantes, arquitetas e arquitetos que, tendo tomado contato com a nova arquitetura principalmente na Europa, retornam ou imigram, trazendo as novas possibilidades que passam a disseminar e, sempre que possível, projetar e construir.

Protagonistas retornando a seus países foram, por exemplo, Carlos Raúl Villanueva, na Venezuela; Emílio Duhart, no Chile; e Carmen Portinho, no Brasil. Dentre os imigrantes, podemos citar: os espanhóis Felix Candela, instalando-se no México; Antoni Bonet, na Argentina; e, no Brasil, os italianos Rino Levi e Lina Bo Bardi e o russo Gregori Warchavchik. Com menor intensidade, também se registra o intercâmbio entre profissionais dentro da América Latina: a Cidade Universitária de Bogotá (Colômbia, 1936-38) e a nova arquitetura brasileira funcionaram como polos atrativos de profissionais da arquitetura.

No bojo do novo universo de discursos, modelos, valores e procedimentos trazidos com a Arquitetura Moderna, chegaram também novos métodos e estratégias de trabalhar no projeto de arquitetura, bem como de abordagem e gerenciamento do espaço urbano e da propriedade privada. A disseminação destas novas posturas começa a acontecer por meio de exposições e manifestos, como a Semana de Arte Moderna de 1922 e o manifesto *Acerca da Arquitetura Moderna*, de Gregori Warchavchik, de 1925 (apud XAVIER, 1987), e a exposição *La Arquitetura Racional*, sobre o racionalismo italiano em 1933, em Buenos Aires. As visitas de Le Corbusier à América Latina tiveram seu papel ao impulsionar o reconhecimento e impacto da Arquitetura Moderna. Em 1929, o arquiteto suíço fez conferências em Buenos Aires, Montevideu e Rio de Janeiro. Na Argentina, sua presença foi beneficiada por Vitoria Ocampo, que lhe publicou artigos no periódico *Sur*, revista de cuja fundação participou, e María Rosa Oliver, que comentaria sua obra (NICOLINI apud GUTIÉRREZ, 2007).

Se a progressiva disseminação e instalação do Movimento Moderno na América Latina se daria ao longo principalmente das décadas de 1920 e 1930, este viria a ser cada vez mais adotado pelos programas desenvolvimentistas do segundo pós-guerra. Em um contexto em que os Estados Unidos da América emergem como potência mundial e os países europeus estão envolvidos com os esforços de reconstrução, as ditaduras que se instalam na América Latina identificam vantagens estratégicas na adoção das plantas funcionais, na racionalidade construtiva e na limpeza formal associadas à Arquitetura Moderna, com vistas a implantar seus programas de habitação popular.

No Chile, iniciativas governamentais foram tomadas para as obras de reconstrução do terremoto ocorrido em 1933, levadas a cabo pelo governo da Frente Popular. Na Colômbia, o Escritório de Edifícios Nacionais do Ministério de Obras Públicas absorveu, ao fim dos anos 1930 e no início dos anos 1940, arquitetos modernos como Bruno Violi e Leopold Rother – o último foi o responsável, também, pelo projeto da Cidade Universitária de Bogotá. A Argentina peronista promovia programas de habitação popular, em que se engajaram profissionais como Mario Roberto Alvarez, Eduardo Sacriste, Amancio Williams e Delfina G. de Williams (LIMA, 2013).

No Brasil, a arquitetura dos conjuntos residenciais dos Institutos de Aposentadoria e Pensões, os IAPs, promovidos especialmente nos anos da era Vargas, de 1930 a 1945, mostram ressonância com as discussões promovidas nos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna, os CIAMs. Exemplos são os Conjunto Residenciais Paulistas Vila Guimar, de Carlos Frederico Ferreira, e da Mooca, de Paulo Antunes Ribeiro. No Rio de Janeiro, promovido pelo Departamento de Habitação Popular, é erguido o Conjunto Residencial Pedregulho, da parceria entre Carmen Portinho e Affonso Eduardo Reidy. Na Venezuela, por conta da prosperidade econômica gerada pelas exportações de petróleo, uma série de institutos educacionais e de saúde são construídos (LIMA, 2013).

A década de 1950 encontra a Arquitetura Moderna consolidada na América Latina, representada por edifícios que ganharam atenção internacional, como o Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro (Brasil, 1945), projeto dos cariocas Oscar Niemeyer, Lúcio Costa, Affonso Eduardo Reidy, Jorge Moreira, Carlos Leão e Eduardo Vasconcellos; a Cidade Universitária de Caracas (Venezuela, 1944), projetada por Carlos Raúl Villanueva; a Cidade Universitária da UNAM, na Cidade do México (México, 1949), desenhada pela equipe integrada por Mario Pani, Enrique del Moral, Salvador Ortega, Carlos Lazo, Luis Sordo Madaleno e outros.

A exposição *Latin America in Construction: Architecture 1955-1980* [América Latina em Construção 1955-1980] reforça a percepção de que a década de 1950 representa, de fato, um marco próprio do contexto latino-americano. Foi montada no Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA) em 2015, sete décadas após a organização da histórica mostra *Brazil Builds: Architecture New and Old*, em 1943, e exatos 60 anos depois da exposição *Latin American Architecture Since 1945* [Arquitetura Latino-Americana Desde 1945], organizadas na mesma instituição. Com efeito, na publicação que acompanhou esta última, Henry-Russel Hitchcock comentaria a relevância das últimas duas exposições para a disseminação e reconhecimento da produção latino-americana ao redor do mundo. Após a exposição de 1943, várias publicações dedicaram números especiais e matérias inteiras à arquitetura brasileira, como o periódico francês *L'Architecture D'Aujourd'hui*, o inglês *Architecture Review*, a *Domus* italiana e a norte-americana *Architectural Forum*.

O período que abrange as décadas de 1950 e 1960 ainda viu surgir obras que mais tarde seriam interpretadas como brutalistas, trabalhos cujas estratégias projetuais extraem da estrutura de concreto armado características espaciais e expressões plásticas únicas. São edifícios como os brasileiros Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (1952), de Affonso Eduardo Reidy e Carmem Portinho, e o Museu de

Arte de São Paulo (1968), de Lina Bo Bardi. Na Argentina, a Biblioteca Nacional de Buenos Aires, projeto de Clorindo Testa, Alicia Gazzaniga e Francisco Bullrich, começa a ser construída em 1963 para se concluir apenas na década de 1990. Em Santiago do Chile, Emilio Duhart projeta o edifício sede da CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina. Este conjunto de edifícios viria a ser muito publicado e reconhecido internacionalmente, contribuindo para a caracterização da “arquitetura cinza” de que falou Enrique Browne (1988).

As transformações políticas e econômicas da década de 1970 põem em xeque os modelos de desenvolvimento instaurados pelas ditaduras latino-americanas. A Crise do Petróleo em 1973, a emergência da consciência acerca dos desequilíbrios ecológicos ocasionados pelo desenvolvimento industrial e da infraestrutura e a crescente valorização do patrimônio arquitetônico e de tecido urbano histórico levam a esforços de revisão e posicionamento dos países ocidentais, que passam à qualidade da vida cidadã. Nos países latino-americanos, embora os indicadores de desenvolvimento apontassem para o aumento expressivo dos Produtos Internos Brutos e da atividade industrial, o desequilíbrio social permanecia.

Até 1970, os 10% mais favorecidos da população dispunham de 47% da riqueza, sendo que os 40% mais desfavorecidos dispunham de apenas 17%. Paralelamente, o processo de urbanização se acelerou grandemente, concentrando-se nas áreas metropolitanas. Até 1970, 57% da população latino-americana era urbana e grande parte dela vivia em cidades de mais de um milhão de habitantes. Os setores modernos da economia não foram capazes de absorver a mão de obra disponível, resultando em um elevado desemprego. Aumentou a escassez de moradia e serviços urbanos. É ilustrativo o explosivo crescimento dos “assentamentos irregulares”, os quais alcançaram cerca de 35% do total da população das grandes cidades (BROWNE, 1988, p. 20).

Este quadro de transformações, por um lado, estimulou as comunidades artísticas e intelectuais a propor novas abordagens acerca das identidades culturais e os modos de desenvolvimento apropriados para não apenas os países, mas as diferentes comunidades que constituem o território latino-americano. No Rio de Janeiro (Brasil, 1977-1982), o Conjunto Residencial de Cafundá, projetado pela equipe de Ana Luiza Petrik de Magalhães, Sérgio Magalhães, Silvia Pozzana de Barros, Clóvis Silvestre de Barros e Rui Rocha Velloso, constitui uma interpretação local do conceito de unidade de vizinhança, incorporando as revisões do Team X na definição dos espaços abertos e na preocupação com a integração social no desenho urbano. A obra do arquiteto brasileiro Severiano Porto na Amazônia, em particular o Centro de Proteção Ambiental de Balbina (Brasil, 1984), torna-se mundialmente conhecida pelo emprego de tecnologias locais e técnicas artesanais. Por outro lado, a arquitetura comercial e de mercado também ganha impulso, exibindo uma variedade de técnicas e tecnologias, materiais construtivos e de revestimento desconhecidos até então. Em Medellín, Luz Helena Forero e Laureano Forero projetam o Edifício Corporação Financeira Nacional (Venezuela, 1975), articulando vários prismas recobertos por vidro temperado. Em Buenos Aires (Argentina, 1978), a Sede da Argentina Televisora Coor – ATC é implantada no Parque Palermo, projeto do escritório de Flora Manteola,

Javier Sánchez Gómez, Josefina Santos, Justo Solsona e Rafael Vignoly. Para não descaracterizar a paisagem do parque, a maior parte do programa encaixa-se no desnível do terreno, deixando aflorar apenas as torres de transmissão e os volumes brancos dos estúdios (LIMA, 2013).

Os anos de 1980 ficaram conhecidos como a década perdida para os países latino-americanos, em especial Brasil, Argentina e México, que alcançaram um nível de endividamento externo superior à riqueza que eram capazes de produzir. A escalada da inflação e a redução da atividade econômica frearam os investimentos públicos na construção de habitação, edifícios institucionais e infraestrutura, o que vinha sendo uma fonte expressiva de trabalho para os escritórios de arquitetura. Diante do cenário de estagnação, estes anos trouxeram de positivo uma revisão crítica sobre a direção do desenvolvimento das cidades latino-americanas. A historiadora da arquitetura Silvia Arango (1995) pondera:

Com efeito, não há no mundo cidades mais “modernas” do que as latino-americanas, aonde praticamente se apagaram as débeis ondas de seus passados, em comparação com as cidades europeias ou norte-americanas, onde o moderno não destruiu estruturas urbanas mais sólidas, consolidadas por séculos (ARANGO apud LIMA, 2013, p. 40).

Arango (1995) enfatiza que os problemas típicos da cidade moderna são acentuados nas grandes cidades latino-americanas: os congestionamentos, a poluição, a deterioração dos espaços públicos, agravados pelo problema da pobreza e das extremas desigualdades sociais. Durante toda a década de 1970, as diretrizes urbanísticas contribuiriam para agravar estes problemas ao não levarem em conta apropriadamente a questão das escalas, levando à descaracterização de trechos amplos das malhas urbanas. Provavelmente não é por acaso que duas das maiores e mais problemáticas cidades do mundo são latino-americanas: São Paulo e Cidade do México.

Outro aspecto interessante apontado pela colombiana Arango (1995) é o fato de que cidades como São Paulo, Cidade do México, Bogotá, Caracas, Lima ou Santiago possuem trechos de paisagem urbana tão semelhantes entre si a ponto de que quem as visita desavisadamente pode não saber onde está, ou, mais ainda, pode não conseguir diferenciar um bairro paulistano de um portenho ou de qualquer outra capital latino-americana. Esse seria um sintoma da ausência ou fragilidade dos aspectos de identidade própria ou memória dos lugares. Estas cidades passaram por transformações tão violentas que o sentido de permanência dos referenciais urbanos e logradouros tradicionais deixa de existir. Para os habitantes, resta a sensação de que nada permanece, tudo é provisório.

Os movimentos de revisão crítica deste modo de desenvolvimento e destruição da memória de partes importantes das cidades latino-americanas ocorrido nos anos 1970 e 1980 ensejaram, como já dissemos, respostas positivas. A emergência e o fortalecimento do debate acerca da preservação do patrimônio histórico são representados pelo surgimento de obras importantes, como o SESC Pompeia, projetado por Lina Bo Bardi, em São Paulo (Brasil, 1977), e o Centro Comercial de Villanueva, projetado por Luz Helena Forero e Laureano Forero, em Medellín (Colômbia, 1981). Ambas as

obras envolvem a reutilização de edifícios históricos, cuja materialidade caracteriza não apenas a memória das regiões da cidade em que se inserem, mas também as técnicas construtivas e estratégias projetuais do século XIX.

Na última década do século XX, a arquitetura latino-americana que ganha maior destaque é aquela que propõe uma leitura renovada do Moderno. Em seu livro *América Latina, Nueva Arquitectura: una Modernidad Posracionalista*, o chileno Cristián Fernández Cox e o mexicano Antonio Toca (1988) fazem uma análise da arquitetura produzida entre 1980 e 1990. Para os autores, a produção daqueles anos parecia apontar para outra modernidade, evoluída e mais madura. Os exemplos selecionados pelos autores para ilustrar esse posicionamento incluem o já mencionado edifício de escritórios para a empresa Fosforera Venezolana. Constitui-se em dois blocos articulados por um átrio central. Sua geometria, clara e limpa, busca a um só tempo compor um ambiente interno iluminado naturalmente e, externamente, ser um elemento articulador em um tecido urbano conflitivo, em que se misturam edifícios industriais e moradias de baixa renda. Outro projeto selecionado pelos autores, que explora o volume geométrico puro como partido de projeto, é a Casa El Cóndor, em Santiago, projeto de 1995 do escritório de Camila del Fierro, Christian de Groote, Hugo Molina e Patricio Silva. Compondo parte de um conjunto de três residências localizadas no sopé da cordilheira, o programa organiza-se em um prisma inserido em um cilindro.

Passada já mais de uma década e meia do século XXI, é possível afirmar que, em muitos sentidos, a impressão de Toca e Cox confirmou-se. A modernidade continua sendo tema e premissa na arquitetura latino-americana. Continua válida a ponderação de Cox e Toca, para quem:

Na América Latina, o grande desafio que hoje se apresenta é precisamente a modernidade em toda a sorte de coisas: modernização da economia, modernidade na concepção do estado, da educação, das instituições e dos partidos políticos, do acesso à informação, da justiça, da saúde pública, da previdência social etc. (FERNÁNDEZ COX; TOCA, 1988).

Cox e Toca atrelam o sentido da modernidade em arquitetura ao sentido de atualização, lembrando que, em nosso contexto, as dificuldades mais básicas ligadas à infraestrutura urbana, à moradia para todos e aos direitos básicos que garantem a cidadania não foram superadas nos países latino-americanos. Talvez se possa dizer que em algumas regiões ou comunidades estas condições tenham sido alcançadas parcialmente. Por outro lado, vemos, nas grandes cidades latino-americanas, os territórios informais crescerem mais rapidamente que os formais. Atualmente, podemos dizer ainda que a atualização necessária inclui a ampliação e sofisticação da perspectiva pela qual entendemos os problemas latino-americanos a partir de nossa profissão, a arquitetura e o urbanismo, e como a ensinamos em nossas escolas. Incluídas nesse aprofundamento necessário, estão as abordagens de gênero e etnia, a importância de atentar para o conhecimento que emerge da prática, a compreensão dos problemas complexos trazidos pelo crescente contingente de refugiados e habitantes de áreas vulneráveis. Tanto as práticas da arquitetura no dia a dia dos escritórios e institui-

ções quanto as práticas populares e espontâneas que surgem como resposta na ocupação precária dos territórios urbanos informais são matéria para construção de novos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos explorar alguns tópicos acerca do ensino de arquitetura e urbanismo na América Latina apoiados em um eixo constituído pela história arquitetônica e a prática projetual. A escolha por esta linha de argumentação encontra amparo no pensamento de Marina Waisman (2009), para quem os métodos e objetivos da história, teoria e crítica da arquitetura possuem uma utilidade operativa para o pensamento e a práxis da arquitetura.

Como discutimos, os discursos textuais e visuais construídos acerca da história da arquitetura, comunicados por meio da bibliografia e das aulas nas escolas de arquitetura e urbanismo, constroem os universos de possibilidades dentro dos quais as alunas e os alunos passam a imaginar de que forma podem vir a atuar. No contexto latino-americano, um dos desafios que se apresentam a professoras e professores, pesquisadoras e pesquisadores é a oferta de discursos, por meio de textos e aulas, que ofereçam perspectivas mais próximas das realidades múltiplas que envolvem a prática da arquitetura e do urbanismo na América Latina. O modelo tradicional de ensino, com sua presença massiva de referências estrangeiras e masculinas, peca em oferecer possibilidades concretas de atuação na realidade das cidades contemporâneas latino-americanas.

Sustentamos aqui que, no aprendizado das habilidades que envolvem a prática projetual, o universo interior das alunas e alunos é mobilizado na forma de sonhos e identificações alimentados em grande parte pelas referências oferecidas pelas professoras, professores, livros, periódicos e demais informações distribuídas pelos meios especializados. Nesse sentido, o aprendizado das habilidades pode ser entendido como uma prática transformacional, que, ao transformar as alunas e alunos em profissionais, lhes permite construir mentalmente estruturas de pensamento, escalas de valores e perspectivas específicas acerca da realidade da prática profissional.

Na terceira e última parte do texto, procuramos oferecer um breve panorama do desenvolvimento da arquitetura latino-americana por meio de alguns tópicos que vêm sendo destacados por autoras e autores latino-americanos como particularmente relevantes para a compreensão do contexto da produção arquitetônica latino-americana. Nesse sentido, é possível observar que tanto a periodização quanto as obras mencionadas não são encontradas na bibliografia canônica corrente, mas abrem a possibilidade de compreensão e interpretação da história da arquitetura latino-americana a partir de vias que lhe são próprias.

REFERÊNCIAS

ARANGO, S. Primera y segunda modernidad en la ciudad latinoamericana. *In: SEMINARIO DE ARQUITETURA LATINOAMERICANA*, 7., 1995, São Carlos. *Anais [...]*. Buenos Aires: CEDODAL, 1995.

BALINISTEANU, T. States of fancy. *Angelaki*, Oxfordshire, v. 13, n. 31, p. 1-16, 2008.

BOURDIEU, P. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BROWNE, E. *Otra arquitectura en America Latina*. Cidade do México: Gustavo Gili, 1988.

CURTIS, W. J. R. *Modern architecture since 1900*. Oxford: Phaidon Press, 1982.

FERNÁNDEZ COX, C.; TOCA, A. *América Latina, nueva arquitectura: una modernidad posracionalista*. Cidade do México: Gustavo Gili, 1988.

FRAMPTON, K. *Modern architecture: a critical history*. Londres: Thames and Hudson, 2007.

GUTIÉRREZ, R. O princípio do urbanismo na Argentina, parte 1: o aporte francês. *Arquitextos*, São Paulo, ano 8, n. 87, 2007.

LAWSON, B. *Como arquitetos e designers pensam*. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LIMA, A. G. G. *Reverendo a história da arquitetura: uma perspectiva feminista*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LIMA, A. G. G. *Arquitetas e arquiteturas na América Latina do século XX*. São Paulo: Altamira Editorial, 2013.

LOLICH, L. Las miradas de Marina Waisman. *Política y Cultura*, Coyoacán, n. 28, p. 282-286, 2007.

PEVSNER, N. *Pioneers of modern design*. Londres: Penguin Books, 1960.

ROCA, M. A. *The architecture of Latin America*. Londres: Academy Editions, 1995.

SEGRE, R. *América Latina: fim de milênio. Raízes e perspectivas de sua arquitetura*. São Paulo: Studio Nobel, 1991.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

VICCINA, H. A. La “otra arquitectura” de Enrique Browne. *Vanguardias de la arquitectura latinoamericana*, 17 jun. 2010. Disponível em: <http://vanguardiasarquitectura.blogspot.com/2010/06/la-otra-arquitectura-de-enrique-browne.html>. Acesso em: 13 jul. 2016.

WAISMAN, M. *El interior de la historia: historiografía arquitectónica para uso de latinoamericanos*. Bogotá: Escala, 2009.

XAVIER, A. (org.). *Arquitetura moderna brasileira: depoimentos de uma geração*. São Paulo: ABEA; FVA; PINI, 1987.

Sites:

- <https://www.pritzkerprize.com>
- HelenedeGaray.com
- blogs.virtual.unal.edu.co/hacolombia/2011/10/26/1-el-modernismo-tardio

CAPÍTULO 10

OS DESAFIOS DE INTRODUIZIR AS CATEGORIAS GÊNERO E RAÇA NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO¹

Andréia Moassab

Este texto busca evidenciar os desafios de trabalhar as categorias gênero e raça de forma transversal no ensino de arquitetura e urbanismo em diálogo com debates apresentados em outros capítulos desse livro. Não apenas a invisibilidade da produção arquitetônica das mulheres e das pessoas negras é um fato no sistema de valoração na área, profundamente androcêntrico, eurocêntrico, burguês e racista, mas também muito pouco tem sido feito pelas escolas de arquitetura e urbanismo que, em grande parte, reproduzem este sistema. Com o objetivo de reverter este quadro, o recorte de gênero e étnico-racial tem sido minha preocupação constante em sala de aula desde 2009, ainda quando docente em Cabo Verde, na África. Contudo, o que parece ser uma simples proposta didática é de fato um enorme desafio, visto que há pouquíssimo material publicado sobre as arquitetas mulheres e negras² de modo que toda esta experiência pedagógica só tem sido possível com a enorme colaboração dos/as alunos/as que acolhem os trabalhos propostos, cientes das dificuldades que fazem parte de todo um sistema de invisibilização de gênero e raça socialmente naturalizados.

A UNILA, como apresentada no início do livro, resulta de um projeto do Governo Federal para a integração regional, oriundo de um reconhecimento da “urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina” (UNILA, 2014). Iniciado em 2012 o seu curso de Arquitetura e Urbanismo tem por base a missão da UNILA como universidade voltada para a integração regional e se propõe, nesse sentido, a contribuir para compreender as particularidades do espaço construído e habitado do subcontinente a partir de uma concepção da arquitetura e do urbanismo como ação política. Em diálogo com a perspectiva crítica fundante da universidade, o pensamento decolonial, que guia os fundamentos do curso, é bastante adequado ao contexto latino-americano. Conforme já apontado, este marco teórico evidencia a colonização epistêmica do Sul pelo Norte Global, colocando em xeque o projeto europeu de modernidade, o que em termos de arquitetura e urbanismo pode constituir um importante

1 Partes deste texto foram publicadas ou apresentadas anteriormente: na revista *SURES* (2013), no XVI ENANPUR (2015) e na revista *Arquitetas Invisíveis*, n. 1 (2016), todos referenciados ao final.

2 Merece destaque a entrevista inédita com arquitetas negras apresentada no capítulo “O Ensino de Arquitetura e a Dupla Invisibilidade das Arquitetas Negras”, na segunda parte do livro.

referencial teórico para a área (MOASSAB, 2013a). Além da integração, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são outros pilares constitutivos da UNILA presentes CAU UNILA, inerentes à abordagem epistêmica do projeto pedagógico de curso. Por conseguinte, questões de gênero e raça perpassam suas diversas disciplinas, sobretudo naquelas do Eixo de Instrumentação Crítica³, e são temas específicos de debate na optativa: Arquitetura, Cidades, Relações Étnicas e de Gênero⁴.

Não obstante todo este empenho registrado no projeto político-pedagógico da instituição, cabe aos professores/as a sua efetivação permanente. Dada a pouquíssima formação dos/as docentes da área no debate de gênero e das relações étnico-raciais, este é um primeiro desafio que se impõe na preparação dos planos de ensino. No caso do CAU UNILA, seu jovem corpo docente tem sido exposto constantemente ao debate, que fez parte, inclusive, do I Colóquio de Ambientação Pedagógica (2014), aquando da chegada da maior parte dos/as docentes do curso. Ainda que tal não se traduza necessariamente numa prática em sala de aula, já são observadas questões transversais, mais relativas a gênero do que a raça, no cotidiano das disciplinas. Este foi o caso do longo debate em ateliê, provocado por um discente, sobre a pertinência ou não de se obrigar a que banheiros públicos tenham mictórios, ocorrido em 2015, na disciplina projetiva Arquitetura V. Ou a reiterada inclusão do debate sobre as mulheres na arquitetura na disciplina Deontologia da Arquitetura e Urbanismo, conforme relatos do professor Gabriel Rodrigues da Cunha, responsável pela disciplina desde a primeira oferta.

A PRODUÇÃO DA NÃO EXISTÊNCIA

Na modernidade ocidental, a universidade é um dos meios através dos quais os cânones da ciência se consolidam como exclusivos da produção de conhecimento. Boaventura de Sousa Santos (2006) demonstra que com base em critérios hegemônicos de saber, de desenvolvimento, de produtividade e de classificação social são produzidos o ignorante, o atrasado ou subdesenvolvido; o improdutivo ou preguiçoso e o inferior, como as mulheres, indígenas e pessoas negras. Diante deste fato, propomos uma “sociologia das ausências” em arquitetura, demonstrando que aquilo que não existe, no caso a produção arquitetônica de mulheres e pessoas negras, “é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (SANTOS, 2006, p. 102), resultando naquilo que o autor chama de desperdício da experiência. Dito de outra forma, a invisibilidade da produção arquitetônica das mulheres ou as pessoas negras é algo constitutiva dos últimos cinco séculos na produção de conhecimento na área.

3 Vale registrar que, até 2017, a disciplina ainda não tinha sido ministrada devido à falta de docentes no curso, que até essa data tem apenas 60% do quadro docente completo previsto

4 Ver capítulo “O Projeto Pedagógico do CAU UNILA, a América Latina e o Século XXI”, na primeira parte do livro.

Ao desprezar o que as mulheres arquitetas e os/as negros/as vêm produzindo, está-se, por exemplo, ignorando tecnologias e materiais construtivos sócio e ambientalmente mais adaptados, como é o caso da construção em terra largamente observada na arquitetura quilombola. Ou, ainda, a riqueza coletiva no uso do espaço exterior doméstico (VERÍSSIMO, 2013) observado nas comunidades africanas, afro-latinas e ameríndias. Em muitos modos de morar desconsiderados pela modernidade ocidental (MOASSAB, 2013b), o espaço doméstico não está circunscrito entre paredes. Diversas atividades cotidianas são feitas ao ar livre, como o preparo e cozimento dos alimentos, muitas vezes numa relação importante de troca intergeracional e comunitária, a qual é eliminada ao inserir a cozinha no interior da casa e fechá-la do contato social, forma própria de sociedades em que o preparo dos alimentos é uma função servil e recai sobre as mulheres, trabalhadoras domésticas ou donas de casa.

Ademais, ao visibilizar e creditar exclusivamente a arquitetura feita por homens, se supervaloriza, ao mesmo tempo, a edificação e a atividade projetiva, que é uma das muitas atuações profissionais em arquitetura e urbanismo. Devido ao sexismo naturalizado na área, percebe-se que muitas das arquitetas mulheres têm desenvolvido trabalhos relevantes em assessoria técnica, planejamento urbano, paisagismo, docência e crítica, subáreas menos prestigiadas em comparação ao projeto arquitetônico, no qual há dominação masculina. Outro vínculo indiscernível na área é entre o sexismo e o estrelismo, conforme denunciado por Denise Scott-Brown (1989) nos anos 1970, em sua conferência seminal “Sexism and the Star System in Architecture”, ministrada na Alliance of Women in Architecture, em Nova York, publicada mais de uma década depois. Tornar as ausências presença “significa serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas” (SANTOS, 2006, p. 104) – ao fim e ao cabo, o que vimos demonstrar com este texto.

Essa sociologia das ausências, contudo, impõe enormes desafios. Introduzir questões de gênero e de raça no ensino de arquitetura e urbanismo esbarra num obstáculo fundamental: a escassa pesquisa e produção bibliográfica na área, sobretudo em português. É nos Estados Unidos onde está a maior produção acadêmica sobre os temas, especialmente publicada na última década: *Architecture and Power in Africa* (Elleh); *White Papers, Black Marks: Architecture, Race, Culture* (Lokko); *Racism in Three Dimensions* (Manning); *Architecture and Feminism* (Mercer); *Design and Feminism* (Rothschild); *Gender, Space, Architecture* (Borden et al.); *Gender Studies in Architecture* (Kuhlmann). Sobre gênero e arquitetura, merece destaque, ainda, a produção na Espanha: *Arquitectura y Género: Espacio Público/Espacio Privado* (Cevedio) e *Género, Espacio y Poder* (Vianello e Caramazza). Embora esteja facilmente acessível para compra *on-line*, essa produção não está isenta de outras clivagens, isto é, no caso do debate de gênero, não trata das arquitetas latino-americanas nem, tampouco, há um inclusão do debate racial a partir da afrodescendência ou até mesmo do processo de racialização da América Latina, sob os auspícios da modernidade ocidental.

No Brasil, numa pesquisa breve feita *on-line* na maior livraria do país⁵, verificou-se menos de dez títulos publicados por editoras nacionais dedicados à produção de

⁵ Pesquisa realizada na página da Livraria Cultura em julho de 2014, atualizada em outubro de 2017.

arquitetas, limitados a três arquitetas: oito títulos sobre Lina Bo Bardi, um título sobre Carmem Portinho e um título sobre Rosa Kliass. Não existe nenhum livro sobre Mina Klabin, para citar apenas uma, nome fundamental para a história do paisagismo brasileiro, pioneira no uso de plantas nativas no país. Em termos comparativos, sobre Oscar Niemeyer, eram 43 títulos distintos publicados por editoras nacionais, no momento da busca. No que concerne ao debate de arquitetura e gênero, não foi encontrado nenhum livro disponível. Embora existam uns poucos livros publicados no Brasil, são bastante difíceis de encontrar e têm circulação restrita, como é o caso do livro seminal de Ana Gabriela Godinho Lima⁶ *Arquitetas e Arquitetura na América Latina do Século XX*, não disponível para venda⁷.

Igualmente, não foi encontrado nenhum livro publicado por editora nacional sobre arquitetura afro-brasileira, arquitetura e/ou cidades africanas, arquitetos/as negros/as ou africanos/as. Alguns pouquíssimos livros sobre arquitetura popular dedicam itens ou capítulos à arquitetura afro-brasileira e à arquitetura indígena. Isto significa que a inclusão desses temas no ensino enfrenta a ausência de referências bibliográficas, representando um desafio significativo (e muitas vezes uma barreira) para o debate destas questões nos planos político-pedagógicos e em sala de aula. A despeito destes entraves, temos na UNILA docentes interessados/as no tema. Vale mencionar que uma docente e um docente, de um total de 16 efetivos/as, têm pesquisa já de longa data sobre gênero e raça⁸, e outras duas docentes na universidade integram o Fórum de Equidade de Gênero, índice relevante em comparação a outros cursos no país.

É com base na minha experiência de ensino na UNILA que partilharei brevemente os desafios de inserir questões concernentes a gênero e raça nas disciplinas por mim ministradas desde 2013.

A INVISIBILIDADE DAS MULHERES NA ARQUITETURA⁹

A princípio timidamente, a questão de gênero foi tratada nas disciplinas Crítica e História da Arquitetura e da Cidade II (2013), Arquiteturas Afro-Brasileiras (2015) e Arquiteturas e Cidades Africanas (2015). Nessas três disciplinas, a produção das arquitetas estava presente em temas mais amplos, como foi o caso de inserir Mina Klabin, Jane Drew e Gae Aulenti na exposição “Arquitetura(s) Moderna(s)” (2013)¹⁰. Nas disciplinas com foco em África e na produção afro-brasileira, a questão de gênero

6 Ver capítulo 9 deste livro: “Ensino de Arquitetura e Urbanismo: Discurso, Prática Projetual e Gênero”.

7 No momento de redação deste texto, o livro estava disponível para download gratuito em https://femininoeplural.files.wordpress.com/2014/03/arquitetasalxx_final.pdf.

8 A autora deste texto e Leonardo Name. Importa destacar que ambos são os primeiros coordenadores do curso, o que possivelmente colaborou em parte para pautar a questão no curso.

9 As ideias aqui expostas foram inicialmente apresentadas na primeira edição da *Revista Arquitetas Invisíveis*, publicada em 2016.

10 Ver: arquiteturasmodernas.wordpress.com.

estava necessariamente sobreposta ao recorte étnico-racial. Deste modo, exploramos as heroínas negras na história do Brasil e da Venezuela, em Arquiteturas Afro-Brasileiras (2015), e inserimos quatro arquitetas (de um total de 12) para compor a exposição “A[r]qui-África: por uma decolonialidade do saber arquitetônico” (2015), escolha bastante ousada pela raridade de material sobre arquitetas mulheres, negras e africanas¹¹. Com este acúmulo, na edição de 2018 tivemos a ousadia de propor um trabalho final da disciplina voltado apenas para a produção das mulheres arquitetas africanas na contemporaneidade

Com o acúmulo das experiências anteriores, foram possíveis duas versões de trabalhos finais da disciplina de Crítica e História da Arquitetura e da Cidade II apenas com obras de arquitetas modernas, cuja produção fosse necessariamente anterior aos anos 60. Dada a especificidade da UNILA, também era importante que a maior parte das arquitetas fosse latino-americana.

Na edição de 2015, a primeira exclusivamente com arquitetas mulheres, com o auxílio da monitora da disciplina, Maitê Tejada, de uma lista inicial de 40 nomes pesquisados antes de propor o tema ao alunado, chegamos a cerca de 20 arquitetas que teriam material de pesquisa disponível *on-line* para os/as alunos/as. Dos nove nomes iniciais (um para cada aluno/a), três tiveram que ser trocados ao longo do semestre porque os alunos/as não conseguiram encontrar material suficiente. Os trabalhos foram expostos *on-line* e deram origem à página *La (In)Visibilidad de las Mujeres en la Arquitectura*¹², dedicada desde então a dar visibilidade às arquitetas mulheres, sendo constantemente atualizada. A exposição *on-line* contou com nove arquitetas do primeiro período do modernismo. Do continente europeu, estão Matilde Uclay (Espanha) e Margarete Schütte-Lihotzky (Áustria). Da América Latina e Caribe, foram escolhidas Astrid Gustafson (Paraguai), Carmen Córdova (Argentina), Carmen Portinho (Brasil), Dora Riedel (Chile), Gherty Besosa-Silva (Porto Rico), Luz Amorocho (Colômbia) e Mina Klavin (Brasil). Na edição de 2016, a experiência foi radicalizada ao selecionar para os trabalhos somente arquitetas mulheres latino-americanas pioneiras do modernismo em seus países: Alicia Alamo (Venezuela), Carmen Córdova (Argentina), Carmen Portinho (Brasil), Ítala Fúlvia (Argentina), Julia Guarino (Uruguai), Lina Bo Bardi (Brasil), María Luisa Dehesa (México), Mary Doris Clark (Peru), Mina Klabin (Brasil) e Rosa Kliass (Brasil).

Em decisão coletiva, os trabalhos seriam expostos na abertura do semestre seguinte, coincidente com o mês internacional da mulher, no início do ano letivo. Na ocasião, com vistas a incluir outros/as alunos/as interessados/as no debate, fizemos uma oficina na abertura do semestre com o tema “A invisibilidade das mulheres na arquitetura”, na qual aqueles/as com pôster já feito puderam melhorar seus trabalhos, outros/as puderam fazer pesquisas rápidas e gerar pequenos textos acompanhados de imagem, publicados como *post* na página da rede social mencionada acima. A exposição dos trabalhos acabou sendo adiada, integrando a programação do I Encontro Internacional do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Urbanismos e Arquiteturas

11 Os trabalhos da disciplina foram expostos nas atividades de comemoração ao Dia da África (25 de maio).

12 Ver: www.facebook.com/InVisibilidadDeLaMujerEnLaArquitectura/.

do Sul¹³, realizado, então, em outubro de 2017. Compunham a exposição trabalhos de Alicia Alamo (Venezuela), Carmem Córdova (Argentina), Lina Bo Bardi (Brasil), María Luisa Dehesa (México) e Mina Klabin (Brasil), respeitando uma seleção com foco na produção modernista, incorporando a perspectiva de gênero e território: mulheres na América Latina.

No sentido de contribuir para uma reversão da produção da não existência, constitutiva da modernidade ocidental, vimos realizando trabalhos semestrais com os/as alunos/as profundamente pautados pela visibilidade, seja das espacialidades afro-brasileiras (quilombos e terreiros), da produção de arquitetos/as latino-americanos/as ou africanos/as, ou especificamente das arquitetas modernistas da primeira metade do século XX. Ainda que não sejam disciplinas específicas sobre a questão racial e de gênero, apostamos no debate transversal de tais temas, inseridos em temáticas maiores, como é o caso das disciplinas de Crítica e História.

As nove arquitetas escolhidas para a primeira edição dos trabalhos, em 2015, e as oito da segunda edição, em 2016 (resultando em cinco nomes para a exposição pública, em 2017), foram importantes em seu tempo, sem que tivessem o devido reconhecimento. Não apenas é extremamente difícil conseguir material sobre essa produção, obrigando a todos/as envolvidos/as a realizar uma “sociologia das ausências” (SANTOS, 2006), como muitos dos trabalhos realizados pelas arquitetas foram ocultados dos créditos finais, concedidos aos seus pares homens, como é o caso de Margarete Lihotzky (Áustria), Lilian Reich (Alemanha) e Carmen Portinho (Brasil), ou elas foram deliberadamente subalternizadas, aparecendo apenas como desenhistas, como aconteceu com Marion Griffin (EUA) e Ítala Fúlvia (Argentina).

Um dos casos mais emblemáticos desta invisibilização é o da austríaca Margarete Lihotzky, responsável pela revolucionária cozinha de Frankfurt, um marco na história do espaço doméstico. Foram cerca de 10 mil cozinhas construídas nos anos 1920, um fenômeno da produção em série; a cozinha foi apagada da história da arquitetura ou, pior, creditada equivocadamente a Ernst May, erro cometido inclusive por Leonardo Benévolo, cujos livros são bibliografia básica em grande parte dos cursos no Brasil.

Entre as brasileiras selecionadas, Carmem Portinho nos últimos anos tem sido devidamente reconhecida, embora ainda haja espaço para muitas pesquisas e publicações sobre seu trabalho e sua militância. Por sua vez, Mina Klabin, não obstante sua extrema ousadia e pioneirismo, ainda na década de 1920, no uso de flora nativa no paisagismo brasileiro, permanece obliterada das publicações especializadas. As poucas pesquisas e artigos sobre o seu trabalho, até o momento, não suscitaram, ao que parece, o interesse de publicação pelas editoras. Ainda, a mexicana María Luisa Dehesa, aclamada em seu país como a primeira arquiteta da América Latina, não tem material suficiente sobre sua obra disponível *on-line*. A aluna e aluno, para apresentarem um trabalho sobre ela, tiveram que optar por demonstrar o que não está produzido – gerar dados e estatísticas da ausência e não da presença.

13 A exposição “As Mulheres na Arquitetura” ficou aberta à visitação pública de 10 a 20 de outubro de 2017, na Biblioteca Paulo Freire, na UNILA/PTI. Após este período, a versão digital dos trabalhos integrou o repositório de trabalhos da biblioteca, inserindo-os numa rede internacional de bibliotecas universitárias para consulta pública *on-line*.

As outras pioneiras trabalhadas foram: Matilde Uclay, Dora Riedel, Luz Amorocho e Gherty Besosa-Silva¹⁴, primeiras arquitetas em seus países, Espanha, Chile, Colômbia e Porto Rico, respectivamente; Carmen Córdova, arquiteta argentina a ser a primeira (e única até 2017) decana da Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo da Universidad de Buenos Aires, em 1994; Astrid Gustafson, no Paraguai, se destaca nas últimas décadas como ativista social à frente de uma ONG voltada para políticas públicas e desenvolvimento local.

No trabalho dos/as estudantes, era necessário apresentar pelo menos a análise de um projeto das arquitetas, tarefa bastante simples quando se trata de pesquisar arquitetos homens do mesmo período histórico, mas que se torna um calvário ao tratar-se de profissionais mulheres. Desta feita, muitos/as alunos/as tiveram que deduzir ou desenhar os projetos a partir de fotos ou informações parciais, devido à ausência de registros dos trabalhos das arquitetas mulheres, sobretudo das latino-americanas. Especialmente por conta destes percalços, considero um sucesso o material apresentado a público nas duas edições dos trabalhos. Toda a adversidade em encontrar material foi amplamente debatida em sala de aula, evidenciando ao alunado como é produzida a invisibilidade de gênero em arquitetura¹⁵, demonstrando na prática o funcionamento do sistema de clivagem de gênero na sociedade.

Vale ressaltar uma menor dificuldade em localizar material produzido pelas arquitetas mulheres na atualidade. Ainda é necessária uma pesquisa específica – a informação não aparece espontaneamente ao buscar temas da arquitetura contemporânea, a qual permanece focada na produção dos homens. Pudemos constatar este fato ao propor como trabalho na disciplina Arquiteturas Latino-Americanas, ofertada no sétimo semestre letivo, a elaboração de um vídeo sobre a produção contemporânea em diversos países, com o desafio, mas não obrigatoriedade, de incluir o debate de gênero. Dos dez trabalhos produzidos¹⁶, um versou sobre as invisibilidades em arquitetura, a partir do contexto peruano, entre as quais a invisibilidade de gênero, e outro tratou exclusivamente das mulheres na arquitetura mexicana das últimas décadas, e muitos trabalhos citaram arquitetas ao longo do vídeo, ainda que o foco escolhido não tenha sido esse. Claro está que não se trata apenas de maior facilidade para localizar estas informações. De fato, faz enorme diferença um olhar já interessado e treinado dos/as discentes do CAU UNILA, atentos e atentas às diversas clivagens a que a visibilidade da produção arquitetônica está sujeita, o que é evidenciado nas escolhas do alunado nos mais diversos trabalhos do curso.

14 Em 1950, Gherty Besosa-Silva se muda para o Brasil, para acompanhar o marido, deixando de exercer a profissão.

15 O tema suscita reflexões, em aula, sobre outras clivagens na área, como o desconhecimento da arquitetura latino-americana no cenário internacional, ou, ainda, as assimetrias dentro do continente, como é o caso da pouquíssima informação sobre arquitetura paraguaia ou boliviana, e as assimetrias regionais no nosso país, onde o ensino é pautado basicamente pela produção Sudeste-Sul.

16 Os países escolhidos para os trabalhos foram: Argentina, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. No início do semestre, havia a proposta de trabalharmos a Bolívia, contudo as assimetrias regionais no que tange à produção arquitetônica foram evidentes. A completa ausência de material sobre arquitetura moderna e contemporânea na Bolívia fez que o país fosse substituído por outro de maior facilidade para pesquisa *on-line*.

AFINAL, AS PESSOAS NEGRAS FAZEM ARQUITETURA

A questão das visibilidades é parte já de longa data de minha pesquisa. Nos últimos anos, em algumas conferências que ministrei para um público de estudantes ou profissionais de arquitetura e urbanismo, muitas vezes peço para que a plateia cite espontaneamente o nome de arquitetas mulheres. O tempo é cronometrado até que a primeira pessoa consiga uma lista com dez nomes. Em média, o público leva menos de dois minutos para listar dez arquitetos homens. Por outro lado, nunca nenhuma plateia conseguiu chegar a dez arquitetas mulheres, totalizando um máximo de sete nomes, num tempo de oito minutos, na Universidade Federal de São João del Rey, em 2016. Na sequência desse *quiz*, costumo propor o mesmo desafio para arquitetos ou arquitetas negros/as. Quando o público consegue citar um ou dois nomes, já é um sucesso estrondoso e, ao mesmo tempo, triste comprovação do quanto a área ignora, desconsidera e não está interessada em conhecer a produção arquitetônica das pessoas negras.

Historicamente, a dominação colonial impediu o acesso ao ensino superior das pessoas negras no mundo todo. A despeito das inúmeras barreiras raciais e sociais, Julian Abele graduou-se arquiteto em 1902 pela Universidade da Pensilvânia (EUA) e, em 1936, Beverly Greene foi a primeira afro-americana arquiteta pela Universidade de Illinois. No Brasil, ocorre entre os anos 1930 e 1950 a fundação de escolas tradicionais de arquitetura, como a UFMG ou a USP¹⁷, a partir da qual podemos citar inúmeros arquitetos – majoritariamente homens brancos. Diferente dos Estados Unidos, faltam no Brasil pesquisas que identifiquem alunos/as negros/as egressos/as dos primórdios do ensino de arquitetura no país, não obstante a larga tradição familiar das pessoas negras em construção civil e o ingresso significativo de alunos/as negros/as nos cursos de arquitetura e urbanismo na última década, resultado da política de cotas.

Há um silêncio quase generalizado em torno de relevantes personalidades negras da construção civil brasileira (MOASSAB; BERTH; HOSHINO, 2016). Os irmãos engenheiros André e Antônio Rebouças, a darem nome à importante avenida na capital paulista, são um dos poucos exemplos a receber a devida atenção da historiografia recente. Além dos arrojados empreendimentos ferroviários com que se fizeram populares, é de autoria deles o primeiro grande plano de saneamento do Rio de Janeiro, responsável por inaugurar o abastecimento de água domiciliar para os mais pobres da então capital nacional. Trabalhos similares foram encomendados para a Curitiba imperial, a ponto de a fonte na Praça Zacarias ser-lhes dedicada. Na capital paranaense, outro construtor negro é digno de menção, Vicente Moreira de Freitas, um dos mestres à frente da reforma da Igreja Matriz, atual catedral, para citar apenas estes (MOASSAB; BERTH; HOSHINO, 2016).

É esse envolvimento familiar com a construção civil que leva Enedina Marques a estudar Engenharia Civil, tornando-se a primeira engenheira negra do país, graduada

17 A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, atual UFRJ, criada em 1816, foi a primeira escola de arquitetura do país e única até os anos 30 do século XX.

nos anos 1940, pela UFPR, com todas as dificuldades inerentes a ser mulher e negra num curso de Engenharia Civil. É possível que outras pessoas negras tenham se interessado e se graduado arquitetos ou arquitetas no mesmo período, informação que desconhecemos.

O arquiteto baiano Zulu Araújo, formado em 1984 pela Universidade Federal da Bahia, acredita que cerca de 1,8% dos/as arquitetos/as no país são negros/as. Ora, isto significa que pelo menos 1.800 arquitetos/as negros/as exercem a profissão, com base no censo do CAUBR realizado em 2012¹⁸. No entanto, pouco sabemos sobre a realidade destes/as profissionais, seus desafios na carreira ou durante a sua formação¹⁹.

Ainda que o número de arquitetos/as negros/as no continente americano possa ser reduzido – não o sabemos –, funciona mais de uma centena de escolas de arquitetura no continente africano, para citar o óbvio: existem muitos/as arquitetos/as negros/as produzindo arquitetura de excelente qualidade e atualidade. E é no continente africano que boa parte do debate mais rico sobre arquitetura contemporânea vem sendo produzida, reflexões pouquíssimo conhecidas no ocidente e particularmente interessantes para os países pobres, como é o caso do Brasil e demais países na América Latina.

Este é o caso do African Centre for Cities²⁰, criado em 2007 na Universidade de Cape Town. Sob a direção do urbanista Edgar Pieterse, o centro de pesquisa tem feito um trabalho crítico extremamente ousado e inovador, orientado para promover um “desenvolvimento urbano vibrante, democrático e sustentável no Sul global, a partir de uma perspectiva africana”, como consta em seu site²¹. Na última década, o ACC publicou diversos livros, entre os quais destacamos: *Rogue Urbanism: Emergent African Cities* (2013)²², *Africa's Urban Revolution* (2014) ou *Mean Streets: Migration, Xenophobia and Informality in SA* (2016).

Outros temas relevantes advindos do continente podem ser verificados na revista *ArchiAfrika*²³, editada pelo arquiteto ganense Joe Addo. A revista tem proposto debates de excelência sobre o ambiente construído e sobre o papel sociocultural do design. O objetivo da publicação é promover estratégias projetivas desenvolvidas no continente africano voltadas para os desafios do continente e para o engajamento nas novas gerações de profissionais ao diálogo crítico. Em 2013, a revista organizou o seminário African Perspectives: the Lagos Dialogues, realizado na Nigéria, com o objetivo de fomentar um fórum de discussão sobre temas emergentes relacionados às cidades africanas e ao ambiente construído. Os cinco principais temas foram (1) a diáspora

18 Em 2015, entramos em contato com o CAUBR para pedir os dados do censo separados por raça, já que somente a separação por gênero estava disponível *on-line*. Em resposta, o CAUBR afirmou não ter coletado os dados com base racial. Ou seja, perdeu-se uma excelente oportunidade para sabermos quantos são e quais as condições de trabalho da/o profissional negra/o no país, trabalho ainda por ser feito.

19 Sobre esta questão, escrevi com Joice Berth o texto “Arquitetas Negras: Apagamento e Invisibilidade”, publicado na revista *Arquitetas Invisíveis*, n. 2. Na ocasião, entrevistamos 11 arquitetas negras, brasileiras e africanas, com o propósito de dar visibilidade e chamar a atenção para os obstáculos de ser mulher e negra na área.

20 Ver: www.africancentreforcities.net.

21 Ver: <https://www.africancentreforcities.net/about/>.

22 Em coautoria com a arquiteta cabo-verdiana Patti Anahory, publiquei nesse livro o capítulo “A Provocation for Island Urbanity”.

23 Ver: www.archiafrika.org/.

africana: cultura, arte e interdisciplinaridade; (2) hábitos de morar; (3) cidades africanas e políticas habitacionais; (4) os mundos físicos e virtuais da África; e (5) os novos imperativos verdes e tecnologias para a África urbana. A chamada de trabalhos convidava também para envio de projetos, intervenções culturais e diversas plataformas possíveis relacionadas aos temas propostos.

Em apenas dois exemplos, é possível vislumbrar a riqueza do ambiente intelectual e crítico na produção e no debate em arquitetura no continente africano, feita majoritariamente por arquitetos e arquitetas negros/as totalmente ignorados/as no cenário brasileiro.

A clivagem racial na área não é um debate novo. Este foi o motivo da criação, nos anos 1970, do prêmio Aga Khan de Arquitetura²⁴ – com o propósito de reconhecer e laurear práticas arquitetônicas do mundo islâmico. Apesar de ser uma premiação maior que o Pritzker²⁵, ela não recebe a atenção midiática que a sua equivalente ocidental tem. Arquitetos como Francis Kéré e Kunlé Adeyeme, ganhador e finalista do Aga Khan, jamais seriam nomeados pelo Pritzker – ainda que o prêmio tenha ensaiado inovações nas escolhas do júri das últimas edições.

Na mesma direção, para contornar a clivagem racial e geográfica na produção de conhecimento na área, mais recentemente foi instaurado o Prêmio Africa Architecture Award 2017²⁶, para o qual foram recebidos mais de 300 projetos para avaliação em quatro categorias: projeto construído; projetos especulativos; projetos emergentes; diálogos críticos. Foram premiados/as nas quatro categorias, respectivamente, um sul-africano, uma arquiteta da Guiné-Conacri, um arquiteto nigeriano e uma arquiteta angolana. Vale destacar que metade da premiação foi recebida por mulheres, um avanço no que diz respeito às clivagens de gênero usuais neste tipo de concurso²⁷. O grande vencedor foi o escritório sul-africano Choromanski Architects, com o projeto para o museu Umkhumbane, primeiro museu dedicado ao povo Zulu na África do Sul²⁸. O bairro do museu foi local de inúmeros despejos forçados nos anos 1950 e 1960, em função do apartheid, o que torna mais importante o reconhecimento e premiação do projeto ali construído.

24 Ver: <https://www.akdn.org/architecture>.

25 Ver: <https://www.pritzkerprize.com>.

26 Ver: www.africaarchitectureawards.com.

27 Contudo, interessa analisar o porquê da maior participação e destaque das mulheres nas categorias de projetos especulativos e diálogos críticos, mostrando, mais uma vez, como a área projetiva tem sido dominada por homens, independente do recorte étnico-racial. Além disso, outras assimetrias merecem ser consideradas, como é o caso do número de inscritos e da premiação na categoria “projetos construídos” terem sido dominados por sul-africanos/as. É, certamente, a África do Sul, país mais rico do continente, aquele com mais possibilidades de apresentar projetos efetivamente construídos, o que fica evidente nas 97 inscrições oriundas desse país, contra as 23 do Quênia, segundo país com maior número de inscritos/as. A clivagem econômica é um importante fator de apagamento a ser considerado em arquitetura, que reforça o padrão colonial norte/sul e está presente nas assimetrias regionais.

28 O arquiteto Rod Choromanski, diretor do escritório ganhador do prêmio, é ele próprio a materialização da história da segregação racial na África do Sul. Sua família, por ser mestiça, foi separada pelas leis raciais do apartheid. Alguns familiares foram classificados como brancos, enquanto outros, incluindo o arquiteto, foram categorizados como “coloured”, termo local para designar pessoas mestiças. As pessoas não brancas de sua família não tiveram acesso às boas escolas, hospitais e bairros de Durban.

Não obstante toda a riqueza da produção intelectual e arquitetônica no continente africano, a literatura especializada a ignora solenemente. Nem o debate, tampouco a produção ou os arquitetos e arquitetas do continente africano são estudados/as e nem sequer mencionados/as nas escolas de arquitetura. Muitas vezes, nem mesmo nas escolas africanas, cujos *curricula* mantêm um ensino eurocêntrico, semelhante ao resto do mundo. O Brasil, que tem 54% da sua população negra, igualmente dá as costas para esta produção, reeditando acriticamente um padrão de debate e produção espacial exclusivamente referenciado, balizado e valorizado pela arquitetura branco-cêntrica, que caracteriza o modelo civilizatório da modernidade ocidental.

Provavelmente, a UNILA é das primeiras escolas de arquitetura e urbanismo do país a registrar em seu projeto político-pedagógico o atendimento da Lei nº 11.645/08, mesmo assim, equivocadamente interpretada na instituição, a princípio, como aplicável apenas a cursos de licenciatura. A lei federal institui o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros. Ainda que não seja obrigatório num curso de arquitetura e urbanismo, é recomendável pelo INEP, como demonstra o seu manual de avaliação de cursos de graduação. Ademais, numa universidade e num curso voltados para a integração regional, faz-se extremamente pertinente a inclusão e valorização de “outras arquiteturas”, isto é, saberes arquitetônicos usualmente desconsiderados da produção científica. Esta perspectiva é contemplada ao longo do eixo de instrumentação crítica e técnica, sobretudo, e em disciplinas optativas como Arquiteturas Indígenas, Arquiteturas Afro-Brasileiras e Arquiteturas e Cidades Africanas, bem como naquelas cujo cerne é a produção latino-americana (UNILA, 2014, p. 16). Com o intuito de demonstrar os desafios da inserção da categoria analítica racial no ensino de arquitetura e urbanismo, farei um breve relato a partir das disciplinas optativas Arquiteturas Afro-Brasileiras (2014, 2017) e Arquiteturas e Cidades Africanas (2015) por mim ministradas²⁹.

A disciplina Arquiteturas Afro-Brasileiras foi ofertada pela primeira vez em simultâneo aos projetos de extensão “Os orixás em terras de m’boi” e “Cartografias do devir no Quilombo Apepu”, ambos por mim coordenados, em atendimento às demandas da comunidade local: o primeiro, referente ao mapeamento das religiões de matriz africana em Foz do Iguaçu, e o outro, consistindo no acompanhamento da implantação das casas do Programa Nacional de Habitação Rural no Quilombo Apepu, no município vizinho de São Miguel do Iguaçu. A relação ensino-extensão não é casual: ela demonstra uma demanda real da sociedade para reflexão e ação da arquitetura e do urbanismo nas questões étnico-raciais estruturantes da sociedade brasileira, da ocupação de seu território e da espacialidade de seus espaços domésticos. O objetivo da disciplina é:

Problematizar as invisibilidades deliberadas produzidas na literatura dominante em arquitetura e urbanismo. O sistema de produção de sentidos e a exclusão dos negros na arquitetura brasileira, tanto da sua produção atual e contemporânea, quanto sua colaboração para a história da arquitetura no

29 Até finais de 2020 a disciplina Arquiteturas Indígenas ainda não foi ministrada pela falta de docentes no curso, cujo quadro de efetivos não chegou a se consolidar.

país. A relevância do tema para o debate da produção arquitetônica contemporânea e o ensino de arquitetura. As questões tangenciais ao contexto latino-americano (UNILA, 2014, p. 141).

Para este fim, o plano de ensino da primeira edição foi organizado com os seguintes temas de aula: relações étnico-raciais no Brasil; introdução às relações étnico-raciais na América Latina; invisibilidade simbólica; relações étnico-raciais, espacialidade e território; invisibilidade, arquitetura e poder; panorama da arquitetura africana; arquitetura dos escravos e da escravidão no Brasil; genealogia africana na arquitetura popular brasileira; arquitetura e territórios quilombolas; arquitetura e territórios das religiosidades afro-brasileiras; e arquitetura ribeirinha, sertaneja, das comunidades extrativistas e piscatórias. As aulas seguiram com debate de textos, apresentação de seminários, visita técnica ao Quilombo Apepu e elaboração de um trabalho final, no formato de pôster, para o qual a turma foi dividida em dois grupos. Um dos grupos trabalhou sobre a transformação da moradia afro-brasileira, analisando o legado de povos do atual Moçambique na espacialidade do quilombo Apepu. O outro grupo destrinchou a relação territorial das religiões afro-brasileiras, incluindo o mapeamento das casas religiosas em Foz do Iguaçu. Ambos complementaram e aprofundaram os debates dos projetos de extensão, cujos alunos e alunas bolsistas também frequentaram a disciplina.

Apesar de ter sido uma experiência isolada enquanto disciplina, voltando a ser ofertada apenas no segundo semestre de 2017, o debate ali desenvolvido teve continuidade em projetos de pesquisa e extensão, inclusive no premiado projeto de pesquisa “Arquiteturas afro-latinas: uma análise histórica e crítica do patrimônio arquitetônico de influência africana na América Latina e no Caribe”, coordenado pela autora e pela docente Celine Veríssimo³⁰.

Na segunda edição da disciplina, foram feitas algumas alterações no plano de ensino, introduzindo autores/as clássicos/as do debate étnico-racial, como Frantz Fanon, Lélia González e Clóvis Moura, além de poucos textos de arquitetos/as sobre o tema: Maria Estela Ramos Penha³¹ (UNIME), Fabio Velame (UFBA), Jaime Almeida (UnB) e a autora deste texto. Há um grande número de estudantes estrangeiros/as nessa edição, sendo apenas um brasileiro numa turma de 15 alunos/as. Espera-se, por este motivo, uma ampla variedade de trabalhos finais, que versem sobre arquitetura afro-latina, desde os espaços afro-religiosos do vodu haitiano a tipologias habitacionais afro-caribenhas ou o uso da rua nas manifestações culturais afro-peruanas³².

Por sua vez, a disciplina Arquiteturas e Cidades Africanas teve menor relação direta com projetos de pesquisa/extensão em andamento. No entanto, influenciou

30 O projeto foi selecionado para a XXX Bienal Internacional do Chile, 2017, que teve por tema “Dialogos Impos-tergables”. A UNILA, com este projeto, foi a única universidade brasileira com trabalho exposto na categoria “Academia”. Em adição, a curadoria da Bienal incluiu o nosso trabalho entre os 20 melhores para serem levados à XXVI Asamblea de Ministros y Máximas Autoridades de Vivienda y Urbanismo de América Latina y el Caribe, realizada em Buenos Aires, em junho do mesmo ano. Ver: <https://www.youtube.com/watch?v=i-Q3EKWdeVIg&t=30s>.

31 Ver capítulo 7 deste livro: “As Lacunas dos Estudos Afro-Brasileiros no Ensino de Arquitetura e Urbanismo”.

32 Não obstante a grata surpresa de perceber o interesse do alunado estrangeiro pelo tema, importa refletir, por outro lado, os motivos da falta de discentes brasileiros/as interessados/as na optativa.

o debate público sobre o tema, tendo produzido como resultado final da edição de 2015 da disciplina uma exposição integrante das comemorações do Dia da África na UNILA, bem como inaugurou uma página no Facebook sobre arquitetura africana³³ – um dos poucos ambientes virtuais, em português, dedicados ao tema e que atingiu rapidamente mais de 1,3 mil curtidas.

O plano de ensino da disciplina em 2015 foi organizado nos seguintes temas: noções sobre a história do continente africano e os seus povos; cidades na África antiga; o colonialismo e o redesenho do território; a relação entre urbanismo, poder e colonialismo; aspectos gerais do urbanismo colonial português; cidades em Angola e Moçambique; cidades nos arquipélagos de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; aspectos gerais da dominação italiana em África; o apartheid e o desenho das cidades sul-africanas; arquitetura moderna em África; arquitetura, pós-independência e identidade; as cidades africanas contemporâneas; e a neocolonização: os efeitos da globalização em territórios recém-independentes. O trabalho final foi dedicado à arquitetura contemporânea africana. Cada aluno/a pesquisou e produziu um pôster sobre um/a arquiteto/a de destaque no continente na atualidade, a saber: Abiola YaYa (Benin); Angela Mingas (Angola); David Adjaye (Tanzânia); Francis Kéré (Burkina Faso); Issa Diabaté (Costa do Marfim); Joe Addo (Gana); Kunlé Adeyemi (Nigéria); Lesley Lokko (Gana); Luyanda Mpahlwa (África do Sul); Mokena Makeka (África do Sul); Patti Anahory (Cabo Verde); e o coletivo ADAUA.

Em 2018, para o trabalho final da disciplina propusemos o desafio de introduzir interseccionalmente a categoria gênero no recorte geográfico (África) e temporal (atualidade). Se pesquisar arquitetura africana contemporânea já é difícil – sempre necessária uma sociologia das ausências, como conceitua Boaventura de Sousa Santos – adicionar a invisibilidade das mulheres, especialmente das mulheres negras, na produção arquitetônica contemporânea, é sempre um desafio, que vimos com sucesso realizando em parceria com alunos e alunas. Foram produzidos trabalhos sobre a produção das arquitetas Mariam Kamara (Niger), Khensani de Klerk (África do Sul), Stella Mutegi (Quênia), Sonja Spammer (África do Sul), Mpho Matsipa (África do Sul), além das arquitetas já trabalhadas na edição anterior, Patti Anahory (Cabo Verde) e Lesley Lokko (Gana). O resultado final da disciplina foi transformado num blog dedicado às arquitetas africanas com o intuito de colaborar para dar visibilidade a esta produção³⁴.

Vale mencionar que a dificuldade de pesquisa sobre qualquer tema africano foi amplamente debatida. Em específico, ficou evidente ao alunado a ausência de material sobre os arquitetos africanos e, mais ainda, sobre as arquitetas. Em outras palavras, a interseccionalidade raça/gênero merece ser muito mais problematizada do que vem sendo, sobretudo nas áreas mais tecnológicas e nas ciências sociais aplicadas, como é o caso da arquitetura e urbanismo.

33 Ver: www.facebook.com/arquiteturaafricana.

34 O discente (e agora egresso) Mateus Garcia desenvolveu o blog que pode ser conferido aqui: http://arquiafrica.wixsite.com/index?fbclid=IwAR1v2xk99S2Tyf1ldf1p9GBBfdu8lVjBju97hTr-WFjoHA7SgHXdUfGZE_w.

Com o ingresso intensificado de negros/as na universidade, é cada vez mais urgente a inclusão do debate racial em todas as áreas de conhecimento e de suma importância que alunos/as negros/as possam se identificar com profissionais na área e sua produção. O exclusivo recorte androcêntrico e brancocêntrico característico da arquitetura e urbanismo deve ser cada vez mais constrangedor à medida que é confrontado com uma realidade mais diversa em sala de aula. A ampliação do debate certamente enriquecerá a produção científica e a prática profissional das futuras gerações.

No caso das nossas experiências no CAU UNILA, ainda que isoladas enquanto disciplinas, não o são enquanto questão, já que o debate de gênero e raça parece permanente no curso, seja pelo esforço de docentes afeitos/as à temática, seja por conta do seu PPC ou, ainda, devido ao tema ser bastante presente na própria universidade, no movimento estudantil e nas disciplinas do ciclo comum de estudos³⁵. Como resultado, temos podido observar nos primeiros trabalhos de conclusão de curso, de livre escolha do alunado, alguma presença da questão racial e de gênero, evidenciando a importância do ensino, pesquisa e extensão na formação profissional e na visão de mundo ampliada do egresso e egressa do curso³⁶.

O BRANQUEAMENTO DO PATRIMÔNIO ARQUITETÔNICO³⁷

Como demonstrado até aqui, a ausência de referências arquitetônicas de obras feitas por mulheres e pessoas negras é um grande desafio a ser superado no ensino de arquitetura e urbanismo, para o qual enorme esforço do corpo docente é demandado, exigindo que o/a professor/a saia da zona de conforto e repetição permanente de um repertório limitado, usualmente masculino e branco. Contudo, os desafios de introduzir as categorias gênero e, especificamente, raça nos estudos arquitetônicos e urbanos vão muito além de profissionais invisibilizados/as. É necessário também problematizar a total ausência de referências arquitetônicas de origem africana (e indígena) no ensino e na prática profissional em arquitetura e urbanismo no Brasil, cujas consequências têm sido um lento e contínuo “branqueamento arquitetônico” no país (MOASSAB, 2015).

Em pleno século XXI, as representações da cidade e da arquitetura continuam operando em acordo com a racionalidade colonial e colonizadora da modernidade, baseada em critérios hegemônicos de saber e de desenvolvimento. A Arquitetura,

35 Unidade curricular obrigatória a todos os discentes da UNILA, que inclui ensino de línguas, Filosofia e Fundamentos de América Latina, ministrada do primeiro ao terceiro semestres, com uma carga horária total de 570 horas/aula. Absorvido como parte integrante e basilar do CAU UNILA, é no ciclo básico que são disponibilizadas as primeiras ferramentas críticas aos estudantes, a serem aprofundadas especificamente nos semestres avançados do curso de Arquitetura e Urbanismo.

36 São alguns destes trabalhos: *Casa Branca, Terra Roxa: Modernidade, Espaço Rural, Arquitetura e suas Relações de Gênero* (de Maicon Rugeri, orientação de Andréia Moassab); *Casa de la Mujer Paraguaya: para Madres Solteras Estudiantes* (de Ruth Cañate, orientação de Leonardo Name e Andréia Moassab); *Por uma Justicia Ambiental e Racial* (de Lidia Tellez, orientação de Leonardo Name e Celine Veríssimo).

37 O debate presente nesse item reúne trabalhos apresentados em 2013 e 2015, referenciados ao final.

área do conhecimento na interface entre cultura e ciência, sob os auspícios da modernidade, tem sido instrumentalizada como vetor de imposição dos valores simbólicos dominantes, cuja análise da representação das cidades vem confirmar. Ou seja, a Arquitetura e suas representações têm perpetuado a produção de não existência, um dos pilares da modernidade, ocultando práticas importantes do saber-fazer arquitetônico e dos hábitos de ocupação espacial brasileiros. Defendemos ser fundamental politizar a discussão acerca da produção de sentidos na área, com vistas a uma reconstrução da memória arquitetônica que inclua uma maior diversidade de práticas construtivas, de ocupação espacial, de estar-no-mundo, de representação simbólica. Finalmente, defendemos práticas de representação arquitetônica livres das racionalidades delineadas pelo dominador como condição fulcral, em direção a uma Arquitetura da autonomia, voltada para a integração e emancipação do Sul global.

Historicamente, as preocupações com a gestão do patrimônio surgem no Brasil nos anos 30, durante o Estado Novo. O cunho nacionalista e ares modernizantes do período buscaram construir a memória cultural nacional pautada no desejo da unicidade histórica da nação brasileira (GALVÃO, 2010), embasada nos valores da elite e na elevação a monumento, sobretudo, da arquitetura colonial das estruturas de poder (igrejas, fortes, cadeias, palácios, casas de câmaras). Isto significou registrar a história do Estado como se fosse a história de todos. Estas diretrizes foram predominantes na preservação do patrimônio nacional até a Constituinte de 1988, quando novas perspectivas foram acrescentadas, sem, no entanto, abandonar a monumentalização da história oficial.

De ressaltar que a sobreposição da história do Estado à dos povos tem sido comumente naturalizada, com o apoio da perspectiva patrimonialista das agências internacionais. É nessa direção que a preservação do patrimônio arquitetônico tem sido instrumentalizada. No Brasil, um dos casos mais evidentes foi o projeto de “revitalização” do Pelourinho, em Salvador, igualmente apaziguador das tensões e contradições históricas do convívio nada pacífico entre colonizador e escravizados/as. Importa lembrar que o ambiente construído é um sistema semiótico revelador dos povos. O discurso arquitetônico não é indiferente às instituições que conformam cada sociedade. Em outras palavras, a arquitetura produz discurso, atribui sentido e constrói realidade: é um dispositivo de produção de verdades. Uma vez que o espaço é uma categoria política (FOUCAULT, 1988), a sua demarcação é prática de poder, da escala da casa e do lote à cidade.

Ao propormos uma reflexão da preservação do patrimônio arquitetônico e o seu vínculo com o poder instituído, não estamos apontando para a sua desvalorização ou substituição. Ao contrário, trata-se de alargar o escopo da preservação arquitetônica, acrescentando ao padrão dominante outros modos e modelos construtivos, assim como os aspectos imateriais da arquitetura, os quais têm merecido raros espaços no debate sobre patrimônio arquitetônico, a despeito das novas perspectivas enunciadas a partir da Constituição de 1988.

No conjunto das 96 cidades tombadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), houve o acréscimo, a partir da nova Constituição, de importantes núcleos urbanos do Sul do país, com predominante imigração europeia,

como é o caso de Itaiópolis e Laranjeiras, ambos em Santa Catarina. Ao mesmo tempo, núcleos urbanos pouco monumentais, porém relevantes para as identidades regionais, como Parnaíba, no Piauí, também foram acrescidos ao livro nacional do tomo (LIMA, 2009). No entanto, poucas referências são feitas à cultura afro-brasileira (e indígena), tanto no concernente a cidades e povoamentos quanto a bens arquitetônicos isolados.

Dos quase mil bens arquitetônicos protegidos pelo Estado Nacional, quase a metade (40%) refere-se a estruturas religiosas de matriz católica (igrejas, capelas, conventos, mosteiros); outros 20% dizem respeito a edifícios e infraestruturas administrativo-institucionais (cadeias, câmaras, fortes, fortalezas, fontes, aquedutos etc.). Fazendas, engenhos e casas de pessoas ilustres totalizam 13% (LIMA, 2009)³⁸. As casas e casarões tombados, conforme consta na publicação *Casas do Patrimônio*, são majoritariamente do período colonial, pertencentes à administração pública ou casas privadas da elite e de personagens ilustres, bem como casas bandeiristas e sedes de fazenda (ambas parte do mesmo espectro ideológico e racial) (GALVÃO, 2010)³⁹.

Apenas 1% dos bens arquitetônicos tombados concernem à memória afrodescendente (dois quilombos, seis terreiros, uma senzala, um museu de magia negra), num total de dez bens. Desses, a maioria de fato foi tombada após a Constituição de 1988, demonstrando que o marco jurídico colaborou para a inclusão dos negros na preservação da memória edilícia nacional, mesmo que permaneça muito incipiente⁴⁰. O recorte racial evidente na patrimonialização da arquitetura brasileira não está desconectado de um desprezo, na historiografia da arquitetura, às construções, tecnologias e técnicas fora do padrão dominante. Em especial, com o advento do concreto e da arquitetura moderna no século XX, materiais como adobe, taipa, tijolo, bambu foram deixados à margem das publicações e das escolas de arquitetura. Numa cultura arquitetônica de sobrevalorização do concreto, é evidente que as casas quilombolas, as palafitas e flutuantes ribeirinhas, as vilas de pescadores, as casas caiçaras, as ocas indígenas e todo o vasto leque de tipologias construtivas construídas por pessoas não brancas no país correm o risco de desaparecer. Em adição, a sedução pelo blococimento tem levado a nova geração de mestres construtores em diversas comunidades a substituir as técnicas antigas pelos novos materiais, nem sempre com bons resultados no que tange às adaptações climáticas ou custos (CARDOSO, 2010; MOASSAB, 2013a).

Para além da questão da necessidade urgente de ampliação na gama do patrimônio arquitetônico brasileiro, é pertinente incluir, igualmente, os processos imateriais da arquitetura. Ambos, o recorte racial e a escolha tecnológica por materiais perma-

38 Dados computados pela autora, em 2013, a partir da publicação *Bens Móveis e Imóveis Inscrito no Livro do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1938-2009)* (LIMA, 2009), excluídos os bens não arquitetônicos (coleções, acervos, paisagens naturais e sítios arqueológicos).

39 É exceção uma casa em madeira em Curitiba, legado da colonização polonesa (cujo precedente para tombamento foi aberto pela nova Constituição). Contudo, ela não é exatamente representativa das massas operárias e camponesas europeias chegadas ao país a partir da segunda metade do século XIX, além de reforçar o recorte racial já evidente no *Livro do Tombo*.

40 Na pesquisa por mim realizada em 2013, foram analisados os bens tombados pela União; foram excluídos da análise os estados e municípios, merecendo maior atenção em pesquisas futuras dessa natureza.

mentos, não são casuais, respondem perfeitamente ao modelo civilizatório da modernidade ocidental. Em outras palavras, a preservação não deve limitar-se ao objeto arquitetônico, mas atentar-se para registrar o saber-fazer, as técnicas construtivas e tecnologias adequadas a cada época e edificação. Trata-se de conseguir responder não apenas como o bem foi construído, mas também o porquê dessas construções, enquadrando as limitações ambientais, materiais e econômicas de uma época, as quais foram fundamentais para os seus resultados arquitetônicos (LIMA, 2008).

Pesquisas recentes no Brasil têm demonstrado a importância de um resgate da história da tecnologia, posto que soluções construtivas adotadas pelos povos antes do conhecimento dos combustíveis fósseis apresentam rico material para desenvolver tecnologias construtivas mais sustentáveis (LIMA, 2008), com especial destaque aos povos não brancos. Neste sentido, seria fundamental que instituições e pensadores/as do patrimônio arquitetônico brasileiro reconhecessem este legado e apoiassem estudos e conhecimentos a ele vinculados. Vale lembrar a obra do arquiteto egípcio Hassan Fathy (1982), responsável por resgatar técnicas locais em vias de desaparecimento dada a rápida substituição da tecnologia tradicional pelo concreto, em meados do século XX. Sua obra foi dedicada a pesquisar e implementar soluções arquitetônicas com base no saber local.

A despeito de se reconhecer e apontar os avanços obtidos após a Constituição de 1988, passadas três décadas, está-se muito aquém do esperado no que tange à inclusão e valorização do patrimônio arquitetônico de origem africana, afrodescendente e indígena. Provavelmente, porque é de fato uma lacuna do pensamento crítico na área compreender as clivagens raciais, em conjunto com aquelas de gênero e classe, estruturantes da sociedade brasileira, todas materializadas nas escolhas dos bens arquitetônicos dignos de tombamento e preservação.

TORNAR PRESENÇA: GÊNERO E RAÇA NO ENSINO DO SÉCULO XXI

Na sequência do que vimos apontando, acreditamos que uma análise mais cuidadosa das heranças dos modos de morar africanos na cultura habitacional brasileira (tanto quanto das ocas indígenas, não contempladas neste texto) pode elucidar melhores soluções arquitetônicas para as moradias nacionais. É o caso, por exemplo, do pátio interior como articulador do espaço doméstico, um ambiente semiaberto e semipúblico a funcionar como uma expansão do lar. Novas leituras desses hábitos poderiam atender demandas atuais nas habitações coletivas, por exemplo? A valorização deste patrimônio edificado poderá fazer emergir boas questões de pesquisa para os estudos da arquitetura latino-americana até então ignoradas. Afinal, a modernidade produziu o existente e o não existente (SANTOS, 2006).

Tanto quanto a arquitetura colonial, as técnicas e materiais construtivos utilizados e adaptados pelos outros povos formadores da nação brasileira são dignos de (re)conhecimento como patrimônio edificado nacional. Ademais, são dignos de povoar o

imaginário nacional tanto quanto a taipa, o adobe, a telha de barro ou o muxarabi. Com passos tímidos, quase três décadas depois do novo marco legal sobre patrimônio histórico nacional, deve-se registrar que não houve uma reversão significativa do perfil patrimonial tombado da União, que manteve o foco nos edifícios de Estado e religiosos de matriz católica, de recorte colonial e elitista. Em adição, a entrada no século XXI acrescenta variáveis complexas no debate arquitetônico, fazendo emergir a relevância dos processos imateriais na arquitetura, os quais urgem ser valorizados e devidamente arquivados para as gerações presentes e futuras.

Compreender que as clivagens da modernidade são determinadas por uma androcêntrica, brancocêntrica, eurocêntrica, urbanocêntrica, adultocêntrica, heteronormativa e burguesa, e não pela qualidade da produção de determinados sujeitos, neste caso as mulheres e as pessoas negras, é basilar para uma transformação da universidade, do ensino e do sistema de valoração em arquitetura. Desta feita, incluir a questão de gênero e raça transversal e permanentemente no ensino de arquitetura e urbanismo se traduz num compromisso social frente ao ensino-pesquisa-extensão voltado para a autonomia e emancipação social. Como já afirmamos em outros trabalhos, está nas ciências humanas, por intermédio de pequenos projetos passíveis de multiplicação e desdobramentos, a possibilidade de trazer para a universidade os diversos conhecimentos que, ao longo de séculos, foram veementemente negligenciados.

A arquitetura e urbanismo, em sua natureza entre as humanidades e as exatas, é uma área fundamental para enfrentar a racionalidade reguladora da universidade para que se cumpra seu compromisso social. Fácil não será.

REFERÊNCIAS

- CARDOSO, D. *Desenho de uma poiesis*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2010.
- FATHY, H. *Construindo com o povo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GALVÃO, M. (org.). *Casas do patrimônio*. Brasília: IPHAN, 2010.
- LIMA, F. (org.). *Bens móveis e imóveis inscritos no Livro do Tombo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1938-2009)*. Brasília: IPHAN, 2009.
- LIMA, H. A exemplaridade dos sistemas construtivos tradicionais para a inovação em sustentabilidade na arquitetura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NUTAU, 7., 2008, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: NUTAU, 2008.
- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MOASSAB, A. O patrimônio arquitetônico no século XXI: para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto. *Revista SURES*, Foz do Iguaçu, n. 2, p. 23-39, 2013a.
- MOASSAB, A. Housing architecture in Cape Verde. In: TRUSSIANI, E. *Urban planning, architecture and heritage in Cape Verde*. Roma: Orienta, 2013b.
- MOASSAB, A. Diz-me como representas a cidade, que dir-te-ei quem és: o branqueamento arquitetônico e a violação dos direitos humanos. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL (ENANPUR), 16., 2015, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: ANPUR, 2015.
- MOASSAB, A. Os Desafios de introduzir a categoria gênero no ensino de arquitetura e urbanismo. In: *Revista Arquitetas Invisíveis*, Brasília, n. 1, p. 61-64, 2016.
- MOASSAB, A.; BERTH, J.; HOSHINO, T. As marcas urbanas da violência colonial. *Gazeta do Povo*, 13 maio 2016.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SCOTT-BROWN, D. Sexism and the star system in architecture. In: BERKELEY, E.; MCQUAID, M. (org.). *Architecture: a place for women*. Washington: Smithsonian Institution Press, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Projeto pedagógico do curso de graduação em arquitetura e urbanismo*. [Foz do Iguaçu: UNILA], 2014.

VERÍSSIMO, C. A importância do espaço doméstico exterior para um modelo de ecodesenvolvimento de cidades médias: o caso do Dondo, Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 100, p. 177-212, 2013.

PARTE III

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE PROJETO

CAPÍTULO 11

LA PREGUNTA POR LOS DISEÑOS OTROS (VERNÁCULOS, DEL SUR O CON OTROS NOMBRES) DESDE COLOMBIA

Alfredo Gutiérrez Borrero

Contrasto en este artículo la idea de un mundo y un diseño únicos con la de varios mundos y diseños interrelacionados, en las siguientes presunciones:

- hay diseños en todos los grupos humanos;
- el diseño profesional-disciplinar es apenas parte de los diseños occidentales;
- los diseños occidentales son apenas parte de todos los diseños.

Sobre tales supuestos, busco expresar la intención en Colombia, y en América Latina, de plantear en clave histórica la pregunta por los diseños otros (vernáculos, del sur o con otros nombres). Escribo el texto sin fragmentaciones, ni apartados, honrando las formas de pensar de esos practicantes de los diseños otros, a quienes me aproximo aún de modo tangencial.

Reporto reflexiones conexas con mi investigación doctoral en diseño y creación¹, intento plantear la circunstancia² de la pregunta por los diseños otros, vernáculos, del sur, o con otros nombres³ y señalo cómo la postulo desde Colombia. Esto, si bien resuena con cuestionamientos similares esbozados por otras personas en otros países, con varias de las cuales hemos podido establecer interlocución, la idea es aproximar a la historia intelectual de los diseños en América Latina, sus correlatos desde otros recuentos, en los cuales Abya-Yala⁴ es el nombre propuesto para el continente

1 Aprobada tras superar el examen de candidatura en segundo año de estudios doctorales, el lunes 18 de abril de 2016 con el título de *Diseños de los Sures, Diseños Otros, Diseños con Otros Nombres: Hacia un Encuentro Interdiseñal*, en la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales, Colombia.

2 En el sentido en que Ortega y Gasset (1914) da a todas aquellas cosas que están en contorno de algo en tanto mundo: “¡La circunstancia! ¡Circum-stantia! ¡Las cosas mudas que están en nuestro próximo derredor!” (p. 9).

3 Según diversas aproximaciones estratégicas que aguardo explicar.

4 Conforme refieren Portugal y Macusaya (2016, p. 272), fue el indianista katarista Constantino Lima Chávez quien, en 1975, tras visitar la isla de Ustupe en el archipiélago de San Blas, empezó a difundir el empleo de esta designación dada al continente americano, por el pueblo indígena cuna (gunadule) que habita en Panamá y Colombia. Un *sayla* (hombre sabio cuna), refirió a Constantino Lima que Abya-Yala, desde hacía generaciones, era el nombre dado por los gunadules a la masa territorial del norte, centro y sur de América. *Abya* significaba “tierra” (Pachamama y sus añadidos), *yala*: “hombre en auge de juventud”, por ende abya-yala es “tierra en pleno auge de juventud madura”. Arturo Escobar (2016, p. 16) apunta, además, que abya yala, equivale a la designación de “Isla Tortuga” dada por algunos pueblos indígenas norteamericanos al continente americano.

americano⁵, desde tradiciones donde lo que hoy llamamos América fue, o es, conocido con otras designaciones.

De diseño estamos rodeados en la aparente normalidad de un mundo vuelto trasfondo apenas el “diseño” se condensa en algún artefacto particular que usamos de modo característico. Todo nuestro entorno es diseñado: lo tridimensional, lo visual, la idiosincrasia, pero una parte minúscula con mediación de profesionales de diseño, a partir de un ejercicio, institucionalizado, primero en los politécnicos y después en las universidades, como diseño en el seno de la academia de cuño europeo. No obstante, la inmensa mayoría de los artefactos son generados por quienes diseñan cotidianamente, aún sin saberlo, desde tiempos remotos. El diseño es una dinámica en movimiento que emerge de un entorno prediseñado del que somos poco conscientes (FRY, 1999, p. 149), pero el cual determina la direccionalidad de todo cuanto diseñamos con presunción de novedad.

Allende lo estético y cultural, hay un rol sociopolítico de los diseños, conexo con las artesanías y la modernización sociocultural. En mi caso, problematizo el pensamiento sobre la cultura material y visual, pero apartándome de las corrientes principales, más aún, buscando dentro del diseño (con su dimensión mínima en el campo académico), aquellas corrientes tan secundarias en apariencia, que ni siquiera son consideradas corrientes. Me interesa más que la historia de los diseños, el diseño de las historias. Y de las historias de los diseños, me interesa más lo que estas silencian o tergiversan, y la infaltable dosis de pensamiento abismal⁶ (SANTOS, 2009) empleado para construir las.

Navego en las “externalidades” de las historias de los diseños, en las consecuencias del concepto de diseño más allá del mismo (DE LA CADENA, 2007, p. 8). Mi pregunta es si quienes están en tradiciones diferentes a la occidental ¿tienen en ellas algo que “haga las veces” de, o “cumpla el rol de”, lo que en la occidental es (llamado) el diseño? Esto es, para usar el concepto de Raimon Panikkar, si tiene el diseño su equivalente homeomórfico⁷ en otras tradiciones, o mejor, las formas que tales equivalentes revisten en ellas.

No poso de historiador, ni en el juicio, ni el oficio, si bien discurro sobre la idea de conversar en sus propios términos con historias locales de elaboración de artefactos, y es allí donde encuentro posibilidades de actuación que permitan superar en América Latina las repercusiones (nocivas) del desarrollo y la modernidad capitalistas.

En tal panorama aparece la historia que, conceptúa Juan José Bautista Segales (2005), es el registro del cambio en el tiempo de la subjetividad de los pueblos, algo

5 Este texto fue presentado el jueves 10 de noviembre de 2016 en el marco del III Congreso de Historia Intelectual de América Latina (CHIAL), “Formas de Historia Intelectual, Teoría y Praxis”, que tuvo lugar en El Colegio de México en Ciudad de México, como una de las ponencias de la mesa 23 titulada: “Historias de los diseños en América Latina: más acá de la heterogeneidad de objetos y tradiciones historiográficas”, que coordinara la doctora Verónica Devalle.

6 Esto es, aquel usado, según Boaventura de Sousa Santos (2009), para establecer fronteras que reconocen lo válido de su interior en tanto tornan en inexistente lo que han dejado fuera.

7 Los equivalentes homeomórficos son “símbolos y nociones que en otros sistemas de creencias o pensamiento muestran una analogía de tercer grado que los hace homeomórficos: es decir, desempeñan en los respectivos sistemas una función equivalente (no la misma) a la que la otra noción (u otras) desempeña en el propio (PANIKKAR, 2007, p. 34-35).

que renueva formas de ser y estar en el mundo: cambiantes visiones y cosmovisiones⁸; además, Bautista, descalifica la historiografía, por ajena al mundo de la vida y a la entraña de los movimientos internos intersubjetivos, obsesionada en relatar fechas, nombres, lugares e individuos. En ese sentido distante del sentir de las gentes (BAUTISTA SEGALES, 2005, p. 14).

En la senda de Klaus Krippendorff (2009, p. 13), impugno la noción de que los “hechos históricos son objetos naturales” y me vinculo con aquello de lo que participo. En ese sentido disputo la objetividad, o la noción de los hechos como algo innegable, incuestionable e irrefutable⁹. Opero en la aceptación de más de una realidad, y en el supuesto de que al observar participamos en realidades observadas, a cuya creación contribuimos.

Por ello, cuestiono la historia del diseño industrial, en apariencia, como una sola y monolítica entidad, al igual que la noción del mundo descripta desde el canon noratlántico o las profesiones como formas únicas de vivir las ocupaciones. Dudo de la historia como prerrogativa de la modernidad europea, que ocupa todo con sus formas de contar (MIGNOLO, 2007, p. 17), pues cada cultura y grupo humano tiene sus formas de relatarse.

De acuerdo con Nelson y Stolterman (2012, p. 11), “los humanos no descubrieron el fuego, sino que lo diseñaron”¹⁰. Así, todos los humanos prefiguramos el resultado de nuestras acciones antes de emprenderlas: algo que marca el tránsito del puro animal al animal humano (FRY, 2012, p. 42) y da cuenta de la capacidad de diseñar. En consecuencia, cabe sospechar que todos los grupos humanos diseñaron sus propios fuegos hasta hoy, aunque la noción occidental del diseño que remite, pongamos por caso a la Inglaterra de la revolución industrial tienda a acaparar el monopolio del sentido.

Ocasionalmente es llamado artesanía el oficio manual de gentes a quienes se considera rezagadas en la carrera del progreso, en virtud de la manía occidental de tomar el todo por la parte y clasificar a todos los grupos humanos en términos de sus propias particularidades y localismos (GARCÍA, 2003). Por eso es “fácil y tentador, querer ver la artesanía como la forma de arte propia de las culturas no occidentales y de las gentes del ‘pueblo’” (GRISALES, 2015, p. 142), e incluso tildar de artesanía todo lo que, ¡oh paradoja!, en las realidades de quienes hablan otras lenguas, no es concebido como tal.

Tengamos presente que “occidente” es un lugar epistémico en el cual, inmersos en una geopolítica del conocimiento, por pocos advertida, muchos habitan y así “son de donde piensan” (MIGNOLO, 2003, p. 155). Ello contribuye a expandir para ese mismo Occidente “la peculiar convicción de que sus localismos han de ser de interés universal” (GARCÍA, 2013, p. 97), desde, dicho occidente unas veces por fuerza, y otras por la seducción de los medios masivos de comunicación, fue instaurada una relación entre diseños desventajosa para otras culturas.

8 Si hacemos más participativa la sensorialidad podríamos pensar asimismo en cosmoolfaciones, cosmoaudiciones, cosmopalpaciones y comsmogustaciones; al respecto ver el apartado *Los Sentidos de los Otros: ¿Otros Sentidos?* en Lizcano (2006, p. 159).

9 Los asumo como hechos en tanto hechura y fabricación de un alguien singular o plural.

10 Al utilizarlo, dándole sentido, para fines especiales, al anticipar las consecuencias de su uso, al proyectar los modos de emplearlo.

El diseño industrial surgido de las dinámicas de profesionalización de los oficios (artesanía, metalmecánica, carpintería, ebanistería etc.), una disciplina liberal forjada en Europa y principalmente en Inglaterra, tras la revolución industrial y caracterizada según las evoluciones del sistema social durante el siglo XX (BUITRAGO, 2012, p. 54), es algo que, aunque apropiado por algunos grupos locales, llegó de fuera a Colombia y a buen parte del mundo, y lo hizo como embajada del mundo único, idea sobre la que descansa, según Arturo Escobar (2014, p. 107), la premisa de que en última instancia todos vivimos dentro de una misma realidad, en un mundo hecho de un solo mundo¹¹ dentro del cual todas las diferencias conciernen a “perspectivas” de una única realidad “objetiva”.

Ante esta idea resuena el motto zapatista de querer un mundo donde quepan muchos mundos (SUBCOMANDANTE MARCOS; LEBOT, 1997). Ello por cuanto, allí donde el diseño industrial profesional ha sido asumido como el único¹², gran parte de lo diseñado, es decir, de los artefactos construidos excede los marcos profesional y occidental. De hecho, la habilidad para diseñar no es exclusiva de los diseñadores, “es compartida por todo el mundo hasta cierto punto, aunque puede haber algunas personas que son reconocidas por tenerla más desarrollada que la mayoría” (CROSS, 1995, p. 133).

Allí aparece la idea de pensar el sur en y desde el diseño. De preguntarse por un diseño del sur. Una iniciativa que fruto de conversaciones con mi colega profesor de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, Fernando Álvarez Romero, tomó cuerpo en 2012. Sur, es metáfora “del debajo, de lo negado, de lo invisible en todos los mapas” que tomamos prestada de varios autores: como Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 2-4) quien expone al sur como conjunto global de creaciones y criaturas que se ha sacrificado a la voracidad infinita del capitalismo, el colonialismo, el patriarcado y todas sus opresiones-satélites; o Nikos Papastergiadis (2013), en su presentación en el 7° Simposio Internacional de Teoría sobre Arte Contemporáneo realizado en México, cuando dijo que el sur “se refiere a una serie de lugares que comparten semejantes patrones de colonización, migración y mixtura cultural” (PAPASTERGIADIS, 2013, p. 33).

Inicialmente tomamos el sur como lo negado en y de las tradiciones locales, y emprendimos una búsqueda de discursos que reivindicaron la autonomía del campo del diseño en América Latina como el de Enrique Dussel y Jorge Sánchez de Antuñano (1977): en 1977, desde México, denunciaron una suerte de tecnologismo, en virtud del cual las lógicas de lo diseñado en el centro eran postuladas como de validez universal. Ambos reclamaban que la labor profesional local fuese encaminada a encontrar alternativas a partir de posibilidades en vez de a repetir lo conocido en ultramar e importar técnicas y métodos incesantemente reiterados.

Illich (1978), también en México, derribó la barrera de las profesiones, y anheló unas herramientas convivenciales en cuya fabricación y uso todos los humanos

11 Escobar (2014) recoge esta concepción del sociólogo Jhon Law.

12 Las profesiones son asimismo diseñadas por “grupos ocupacionales exclusivos que aplican conocimiento como se quiera abstracto a casos particulares” (ABBOT, 1988, p. 8).

podiesen realizarse¹³, supuso un diseño convivencial, lejano de la concepción de industria como empresa dedicada a la producción masiva¹⁴, y propio de todas las personas en tanto tales, con los múltiples matices y especificidades de cada grupo cultural. Al respecto, no había sujeto colectivo absoluto, ni “nosotros” totalmente abarcador; bien es sabido que incluso humanidad es la clasificación dada a la especie por algunas gentes oriundas de la abstracción hegemónica que llamaríamos “el Norte”, aunque miembros de nuestra especie hayan autodesignado su modo de ser de muchas maneras en diferentes lenguas como revelan las narraciones de los grupos indígenas del mundo entero (FRY, 2017).

Krotz (2005) llamó la atención sobre la singular contradicción presente en el modo en que la civilización noratlántica (euro-occidental-estadounidense) había generado una floreciente y triunfante disciplina científica consagrada a estudiar la diversidad cultural que esa misma civilización intenta de modo sistemático anular¹⁵. A su turno, Lizcano (2006, p. 48) denuncia que con todo y sus visos burgueses empresariales, los conceptos de lo “social” o la “sociedad” surgidos de una sola colectividad, culminaron “por monopolizar toda referencia a lo colectivo, lo popular o lo común”; lo cual equivale a señalar que, en sus propios términos, los grupos clasificados como “sociedades”, se autodenominarían de otras maneras.

A resultas de ello, la búsqueda del diseño o de los diseños del sur, nos conduce, entonces, sobre la senda de lo intercultural a la concepción de los “diseños otros” o/y “de los diseños con otros nombres”, en tanto expresiones alusivas a los modos vernáculos de los equivalentes de aquello que dentro del campo profesional y sus etimologías occidentales denominamos “diseño”.

Habría de ser establecido, entre formas de prefigurar artefactos en diferentes culturas, un *Tinkuy*, que según la noción andina quechua denota “cruce de caminos, ríos, ideas o tradiciones” – y del cual tras una turbulenta aproximación pueden emerger mayores comprensiones y equilibrios (POR QUÉ, 2011). Por eso “*tinkuy*” traduce tanto unión como pelea (POTOSÍ, 2009, p. 199-210)¹⁶.

El postulado es que, acaso en las profundidades que fascinaron a Rodolfo Kusch (1999a; 1999b) y a Guillermo Bonfil Batalla (1990), es dable identificar unas formas de diseñar propias de todos los grupos humanos que, primero, llamamos diseños del

13 Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad y no al servicio de un cuerpo de especialistas” (ILLICH, 1978).

14 En castellano, la concepción de “Industria” como oficio inteligente o ingenio en la elaboración de un plan o ingenio antecede con mucho a la relacionada con la serialización maquinal de la producción con la que se posicionó en el siglo XIX, de ello da cuenta el uso del término “Industria” en obras cumbres del clásico español como *El Lazarillo de Tormes*, *El Quijote* de Cervantes, *El Buscón* de Quevedo, y *El Criticón* de Gracián.

15 Una tendencia exacerbada gracias a la internet y las tecnologías digitales, como denuncia Antonio García Gutiérrez en su obra *Frentes Digitales, Totalitarismo Tecnológico y Transcultura* (2016), donde advierte que la digitalidad, en tanto plataforma única comprime la diversidad de las comunicaciones al canal y lenguaje digitales conforme a una única tecnología totalizante que, en sus palabras, es tan dañina para las culturas y las subjetividades, como las armas nucleares lo son para los cuerpos.

16 Ya fue usada la noción de *tinkuy* para dar cuenta del encuentro entre conocimientos de procedencia occidentales y extraoccidentales, o de otros rumbos, en el caso de las artes expresivas (CALDERÓN, 2014).

sur, conforme a la metáfora de lo menospreciado en el mapa, y, luego, diseños otros o diseños con otros nombres¹⁷.

Es necesario explorar los equivalentes del diseño en otras culturas a la luz de cinco resurgimientos, como denomino, en líneas gruesas, tradiciones de pensamientos que se han repositionado en la actualidad como expresiones de mundos y conocimientos de otro modo (ESCOBAR, 2000), a saber: el *sumak kawsay* (o buen vivir) andino¹⁸, el *ubuntu* africano, el *tikanga* maorí, el *mitakuye oyasin* nativo norteamericano y el *satyagraha* gandhiano. Ninguno de ellos directamente relacionado con lo que acontece dentro de las fronteras colombianas, pero, de seguro sí con sus equivalentes dentro de ellas.

En el continente, tanto la modernidad (como el progreso) han de asumir responsabilidades, pues considerarlos siempre como la solución genera dos errores que se nutren de modo recíproco. Primero, recurrir para resolver las cosas a una terapia que agrava la patología, y, segundo, suprimir por descarte la posibilidad de reversar la asimetría relacional. La vuelta de los pensamientos silenciados implica dejar de pensar el sur, lo otro, y la artefactualidad vernácula conforme al saber moderno, para intentar leer la modernidad en términos de esos otros (CASANO, 2012, p. 1). Urge pues, pensar en un encuentro de diseños en la interculturalidad en relación con la descolonización, conscientes de la asimetría vivida como colonización que equivale a la supresión y negación de las civilizaciones indígenas sobre el supuesto de una primacía de la cultura moderna occidental (SAMANAMUD, 2010, p. 71).

Pero el relato endógeno de las comunidades es circular, ¿cómo entablar lazos con una historia lineal? Kusch (1999b) encuentra en la herencia occidental latinoamericana un pensamiento causal que medra en el progreso y avanza en el tiempo lineal enfocado en el porqué, en explicarlo todo, presto a incluir todo en la conciencia, base de una actitud ante la vida que soluciona modificando partes, que se vale del análisis, cuantitativo y causal en la exigencia del quehacer constante. Alternativo a este, Kusch plantea un pensar seminal ajeno al mundo explicativo, pasivo, inclinado a la contemplación y la espera; afecto del cómo, encantando con ver crecer sin preguntarse el porqué, único; abierto a la maravilla, a lo transinteligible que no alcanza el conocimiento – un pensar seminal que abraza las contradicciones¹⁹ que rodean la formulación científica.

17 Para detalles de tales búsquedas ver Álvarez (2015) y Gutiérrez (2015).

18 Por extensión comentaré sólo el más andino, latinoamericano o abya-yalense de los resurgimientos: el buen vivir, en quechua *sumak kawsay*, difundido hoy como propuesta política plural transformadora de grupos humanos, refractarios a la “creencia occidental” (RIST, 2002) en el desarrollo, en tanto inexorable destino para todas las gentes de grupos que, al advertir que el “sueño se tornó en pesadilla colectiva” (QUIJANO, 2002), buscan en su lugar, realizar sus propias existencias de vida plena, mediante formas de diseño autónomo (ESCOBAR, 2002; 2016); en aras de articular su bienestar comunitario al armonizar las personas, y las relaciones entre las personas y la naturaleza. Modalidades del buen vivir son las de las comunidades indígenas silvestres y rurales, de América Latina, y aún sus equivalentes en África y Asia, aunque la idea ha sido apropiada por comunidades interculturales de todo tipo, al ser incluida la expresión en los proyectos políticos nacionales de algunos países latinoamericanos (Ecuador, Bolivia, Nicaragua, El Salvador...) (HIDALGO-CAPITÁN Y CUBILLO-GUEVARA, 2016, p. 99).

19 Antonio García (2016) postula la *desclasificación*, y aconseja abrazar las contradicciones como admisibles bases de todo conocimiento; lo conocido, certeza y falsedad son modalidades combinadas en variables configuraciones momentáneas. En lugar de objetar o esquivar las contradicciones, recomienda asumirlas adrede para construir una posepistemología abierta, comprensiva y transversal.

Como señalan Funtowicz y Ravetz (2000, p. 27), hoy lejos de avanzar el laboratorio sobre el campo, este ha sido reinvasado por la naturaleza, en especial porque brindar a todas las personas los beneficios derivados de la tecnología basada en la ciencia (occidental) implican someter al planeta a una depredación insostenible.

Para subsanar esto cabe caracterizar las artefactualidades minorizadas de culturas sometidas, como diseños en sus términos, para construir pluralidades nacionales, donde la mezcla no la iguale como un amasijo de lo mismo. En Abya Yala, eso implica que las civilizaciones indígenas y su gran diversidad cultural adquieran el lugar que les corresponde y permitan relacionarnos con occidente en términos endógenos, esto es, comprenderlo y valorar sus logros desde formas de diseñar propias cuyas particularidades cuentan siglos: civilizaciones vivas que palpitan en las entrañas de la Colombia, el México (BONFIL BATALLA, 1990) o la América (KUSCH, 1999a) profundas. Asumir diseños plurales, que validen otros cauces civilizatorios nos permitirá narrarnos en muchas historias²⁰. Al afirmar diferencias, “hacia el interior y hacia el exterior, estaremos negando radicalmente la pretendida hegemonía de occidente que descansa en el supuesto de que diferencia equivale a desigualdad y lo diferente es, por definición, inferior” (BONFIL BATALLA, 1990, p. 245-246).

De vuelta a la idea del diseño del sur²¹, el planteamiento no tiene presunción de ser novedoso, sólo observar el sentido, siempre presente, mediante el cual prefiguran y dan concreción material e inmaterial a los artefactos, gentes basadas en lógicas de pensamiento y acción, silenciadas o declaradas subalternas en virtud de mandatos de sesgo moderno, experto, profesional y occidental.

Lo anterior traería nuevas posibilidades al campo del diseño industrial colombiano que, como carrera profesional académica, y en hipótesis de Juan Camilo Buitrago (2012, p. 31, 54, 60), fue fundado por 17 arquitectos disidentes, quienes delinearon su configuración como jurisdicción disciplinar, autónoma y esotérica, plasmando en ello sus filias y sus fobias como arquitectos y ciudadanos. Para Buitrago (2012, p. 54) el diseño industrial es una suerte de invención (¿diseño?) académica, relacionada

20 Esto es, “pasar de la imaginación a la realización. Realización que sólo puede acontecer en el suelo de la política: la historia. El asunto de la política radica en aquello que hace del ser humano un productor (¿diseñador?, ¿diseñante?) de historia: afirma su existencia proyectándola siempre en un trascenderse a sí mismo. Este proyectar-se es lo que hace de la política, la arquitectónica de todas las demás ciencias” (BAUTISTA, 2014, p. 44).

21 Al comparar las expresiones *diseño del sur*, por ejemplo con *diseño del automóvil*, el raciocinio obvio hace pensar, en la primera de ellas, en lo geográfico y asumir que *diseño del sur*, correspondería a artefactos producidos, con el mismo diseño único, dentro de tal rumbo en Colombia, en departamentos australes como Nariño o Putumayo, o en América Latina, el diseño procedente de países del Cono Sur (Chile, Argentina); a la inversa, el *diseño del automóvil*, evoca una condición material descriptiva de cómo el vehículo fue prefigurado y concretado, de la intuición inicial a su fabricación final. Cabe recordar, empero que la expresión *diseño del automóvil* porta también su acento cardinal y geográfico, pues con la elaboración del automóvil arriban lógicas industriales-productivas, y modos de ser y de hacer, que, en naciones dependientes, implican asumir prescripciones dadas en los países centrales sobre el deber ser del automóvil. Así, el automóvil diseña, y posee cierta agencia al predeterminar cuanto se relaciona con él. Llegados a países colonizados por el consumo, los automóviles “diseñaron”, de modo insensible al contexto: sistemas de seguros, estaciones de gasolina, talleres de mantenimiento, redes de autopistas, conflictos por explotaciones petroleras, afectaciones ambientales etc., todo inadvertido para el diseñador local, instruido en el saber foráneo, y concentrado únicamente en hacer artefactos bien logrados y hermosos para comercialización masiva (FRY, 2009, p. 37-39). Por su parte, la expresión el *diseño del sur*, asume asimismo una clave material, merced a la cual, todo sur –cual si se tratase de un automóvil, o de cualquier otro artefacto– fue en algún grado diseñado construido, prefigurado y concretado desde su idea inicial hasta su fabricación actual en curso.

asimismo con la consolidación de ciertos sectores de la economía en el proceso de industrialización de Colombia.

Las crónicas fundacionales, omiten que las profesiones, la industrialización y la universidad son producto de historias locales de una parte del mundo y de algunos grupos particulares convertidos en destinos y diseños globales (MIGNOLO, 2003). Ahora bien, al diseño colombiano –según mi comprensión del mismo–, aplica algo similar a lo que del derecho en América Latina anotó César Garavito Rodríguez (2011, p. 12): un mapeo rápido indicará que lo escrito y enseñado en las universidades subraya un pensamiento de diseño regional apuntalado en metodologías originadas en Europa del norte y los Estados Unidos, cuya huella magnifican los espacios académicos. En tanto la pregunta por lo otro, por lo vernáculo, por el sur, por los otros nombres es muy reducida, “como en los mapas clásicos de Mercator”. Los diseñadores de esta sociedad del eco²² consumen enormes cantidades de tiempos, recursos y energías en asimilar, traducir y glosar – o simplemente “seguir el paso” a los modos determinados en la fuente del sonido (metaforizado como Norte) (RODRÍGUEZ, 2011, p. 12).

Al hablar del diseño para y por el “sur global”, el australiano Tony Fry (2017)²³ comenta que no hay todavía campo que mapear, y que todo lo que se hace al respecto es apenas contribuir a la formación del campo (dentro del entorno occidental agregaríamos)²⁴.

La historia que me ocupa es la de una ausencia en América Latina, donde, sentencia Bolívar Echeverría (2011), imitar lo que la gran industria moderna hacía, convirtió la máquina no en ese instrumento liberador del trabajador²⁵, sino en el instrumento de su esclavización orgánica. De esta suerte el productivismo desalentó la vida al propiciar dinámicas, no de “mayor facilidad de producción de bienes con menos esfuerzo” sino de intentar por cualquier medio “producir más bienes con el mismo esfuerzo” (ECHEVERRÍA, 2011, p. 269).

La búsqueda de los diseños otros (porque no son más del mismo) o vernáculos (por cotidianos), o con otros nombres (pues se dignarían en otros términos), o del sur (pues serían equivalentes del diseño noratlántico en el debajo de todo mapa²⁶), se aproximaría al pensamiento seminal alejado de la causalidad y que deja campo a lo inexplicable (KUSCH, 1999b, p. 475). Entonces ¿qué pasa cuando cambiamos el marco y abordamos pensamiento y hacer desde construcciones del sentido ante las cuales la ciencia²⁷ resulta ser apenas, una de esas poderosas metáforas que nos piensan (LIZCANO, 2006) o la superstición que nos prohíbe emplear todas las demás supersticiones?

22 Como acontece con el derecho regional con los juristas latinoamericanos, al decir de Rodríguez (2011).

23 Con quien hemos conversado personalmente al respecto en las ciudades de Ibagué y Manizales en Colombia durante 2016.

24 Conforme a la desclasificación (GARCÍA, 2013) asumo la contradicción de “contar la historia de lo que no ha ocurrido” (del lado académico de la línea fronteriza del pensamiento, pues es cotidiano en las demás culturas).

25 En un sentido similar a la herramienta convivencial que presentó Illich (1978).

26 Los equivalentes del diseño en los mundos esquimal o lapón, si bien próximos al polo norte, puestos por debajo de lo occidental, serían asimismo diseños del sur, o al menos diseños con otros nombres.

27 Por cierto, dentro de la tradición occidental el diseño que atiende al cambio y a lo que puede ser, difiere de la ciencia que describe y comprueba lo que es.

En el caso colombiano, lo más próximo a un diseño otro, es la concepción de diseño autónomo enactuado²⁸ y ejecutado mediante un tinkuy (encuentro) entre Arturo Escobar y las comunidades negras del pacífico colombiano. En 1998, Arturo Escobar (2016) generó con la Red Organizativa Proceso de Comunidades Negras – PCN esta idea a la que dedica un libro recientemente publicado, sobre el concepto de “diseño autónomo”, como praxis de diseño para que las comunidades consigan su realización, sobre los siguientes supuestos:

- Toda comunidad practica el diseño de sí misma (de sus propias organizaciones, relaciones sociales, prácticas cotidianas, modos de conocer, relación con la naturaleza etc.), ello por cuanto, durante sus historias (que no necesariamente son La historia) las comunidades practicaron sus diseños vernáculos, distantes del conocimiento experto de cuño noratlántico que opera a través de objetivaciones y abstracciones;
- Cada actividad de diseño se basaría en la premisa del derecho de cada quien, persona o colectivo a practicar su propio saber, a ser experto en sí mismo, y no a practicar los conocimientos de los expertos;
- Las comunidades en principio diseñan sistemas de investigación o aprendizajes sobre sí mismas, así cada comunidad “construye su propia realidad para ver”²⁹;
- Cada proceso de diseño implicaría un enunciado de problemas y posibilidades que permite al diseñador y al grupo generar acuerdos sobre objetivos y seleccionar alternativas de acción. De allí resultarían escenarios y vías para transformar las prácticas o crear otras nuevas;
- Cada ejercicio de diseño autónomo puede involucrar la construcción de un “modelo” de aquello que motiva la preocupación comunal para elaborar espacios de solución³⁰.

Ahora bien, llevado esto a los artefactos, en tanto creaciones de diseño (y recordamos con Krippendorff (2009) que el diseño es un proceso activo de construcción de significados)... Al diseñar artefactos interactuamos y hacemos interfaz con ellos: de

28 Según propusiera Francisco Varela la designación del enfoque “enactivo” para orientar la cognición, con un neologismo proveniente del verbo inglés *to enact*, que significa “poner en ejecución (por ejemplo una ley)”, pero también “actuar” en el sentido de asumir trabajo un actor. Esto enfatiza que la cognición no es la representación de un mundo pre-dado por una mente pre-dada, sino más bien la puesta en obra de un mundo y una mente desde una historia de la variedad de acciones que un ser realiza en el mundo; la idea matriz del movimiento enactivo es que el conocimiento es acción o ejecución en el mundo (al enactuar) y no representación del mundo (OJEDA, 2001, p. 289).

29 Un enunciado intencionalmente ambiguo que puede ser leído de dos maneras: ‘para ver debes construir un mundo que permite ser visto’ y ‘lo que es visto es la realidad que tú has construido’. La construcción envuelve creatividad. No es un proceso mecánico” (KRIPPENDORFF, 2009, p. 19).

30 El planteamiento de los diseños vernáculos, otros, del sur o con otros nombres (según el marco interpretativo) como re-existencias (MIGNOLO, 2015) y re-evoluciones (BAUTISTA SEGALES, 2005), atendería a las formas de las comunidades de dar sentido a los artefactos elaborados en sus propias lógicas y sus propias palabras, conforme a lo que Raimon Panikkar (2007) llama *hermenéutica diatópica* (que significa: “a través de los topoi de distintas culturas”) y cuyo postulado es que los topoi (o lugares comunes) de distintas tradiciones o culturas, no pueden ser entendidos con los instrumentos de comprensión de una sola tradición o cultura. En hermenéutica diatópica, pues la distancia a superar no es meramente temporal, dentro de una única y amplia tradición, sino que es distancia existente entre los “lugares” de comprensión y autocomprensión, entre dos (o más) culturas que no han elaborado sus modelos de inteligibilidad... La hermenéutica diatópica parte de la consideración temática de que es necesario comprender al otro sin presuponer que éste tenga nuestro mismo autoconocimiento y conocimiento de base. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos diferentes entre sí (PANIKKAR, 2007).

modo que las personas no vemos y actuamos de acuerdo a las cualidades físicas de los artefactos, sino según lo que estos significan para nosotros (KRIPPENDORFF, 2009, p. 47). Dado que habría tantas formas de dar sentido a las cosas como culturas existen, los diseños otros, han de ser más amplios que los diseños profesionales e históricamente mucho más extensos de narrar.

Téngase presente que la segmentación triple del tiempo en pasado, presente y futuro es ajena, por ejemplo, a las experiencias indígenas andinas; y a las de muchos grupos humanos del globo que contemplan futuros que están atrás, y pasados que se tienen en frente. Estermann (2006, p. 200-201) encuentra que la palabra qhepa/qhipa (en aimara y quechua ayacuchano), significa espalda, pero se refiere al futuro y tiene connotaciones de “después” de “luego”. En tanto, Silverberg (2000, p. 7) recoge las sabidurías indígenas de la América del Norte para señalar que “el pasado está en frente de nosotros y avanzamos de espaldas hacia el futuro”, algo que nos abre puertas a formas otras, que no son más de lo mismo: modos distintos de estar en el pluriverso (o la pluralidad de los universos culturales). Allí donde vivimos en apariencia sobre unas únicas fronteras nacionales, lo que tomamos por un mismo territorio es habitado como diferentes y variados mundos. De ahí, si “la imposibilidad de encontrar un marco teórico que incluya y contenga la marginalidad que [...] – es precisamente – lo que se encuentra inevitablemente por fuera del marco” (HOSIE, 2009, p. 19); diseños otros, entonces, serían aquellos que no intentarían en la senda del “paradigma otro” de Mignolo (2003, p. 20), posar de nuevas verdades y más bien se constituirían con sus presencias en negaciones de la “novedad” y de toda “universalidad abstracta”.

El objeto de estudio es difuso, y la historiografía y la perspectiva históricas se distorsionan desde otras partes. En tanto, surge la pregunta por la articulación de esos diseños del sur/otros/con otros nombres con las teorías del sur. El interrogante es sobre la posibilidad de traer a la teoría y la práctica del diseño, procesos acontecidos fuera de la lógica prevalente euroamericana. En simetría, no como contraejemplos o derivaciones en el camino a Occidente y su desarrollo, en cuyas trazas y huellas los profesionales son educados para encontrar respuestas únicas en todo el planeta. Aquí, sin embargo, no hay uniformidad de prácticas, las trazas del sur y de los diseños del sur estarían dispersas en prácticas no científicas y equivalentes homeomórficos locales del diseño, en uso y proceso de legitimación. Así, los sures, lo otro, propician base a un conjunto de proyectos que permitan el encuentro (tinkuy) entre culturas desde artefactos, estructuras, realidades y agencias independientes de los modos del mundo único. Los diseños con otros nombres, serán “ontoformativos” al favorecer la reemergencia de viejos-nuevos modos de ser³¹ y cambiar la topografía del diseño como es en la actualidad (ROSA, 2014; 2015).

Un ejemplo digno de estudiar como potencial muestra de la presencia de un diseño otro, en tanto artefacto elaborado para convocar y ser cuidado, es el puente Q'eswachaka o Qeshuachaca: una construcción de fibra vegetal entretejida (ichu) emplazada sobre el río Apurímac en el distrito de Quehue, provincia de Canas, en el departamento del Cuzco al sur del Perú. Este puente es reparado año tras año en una minga

31 Según el contexto en que se presenten y la comprensión de quienes se relacionen con ellos.

comunal³², desde antes de la llegada de los españoles: es un agente diseñado vivo, una criatura, cuya manutención mantiene un tejido seminal en el que han colaborado generaciones de habitantes de Winch'iri, Chaupibanda, Ccollana Quehue y Perccaro (ANTINORI, 2011). Acaso si hubiese más artefactos de este tipo en nuestras prácticas de uso cotidiano, el planeta estaría más sano y las relaciones entre los seres humanos también.

No estoy seguro al concluir si, en últimas, discurro en torno a una pregunta sin historia o sobre una historia sin pregunta, pero sí sé que el campo de las profesiones del mundo único, donde la práctica y la educación en los diseños transitan aún hacia una creciente especialización, ha derivado en la pérdida de la capacidad politécnica del ser humano. Más en Latinoamérica, donde las dinámicas mercantiles, la televisión y la digitalidad (GARCÍA, 2016), amplifican los procesos de desposesión de habilidades. Allí donde antes había “personas en relación” que podían hacer su casa, su traje y cultivar sus alimentos en fuerte vínculo con el territorio, el escenario propuesto es para la mayoría de la gente inmersa en las dinámicas del desarrollo: una mezcla de trabajador-turista que a lo sumo espera a tener una tarjeta de crédito, y a ser experto en labores cada vez más distantes del dar sentido a las cosas y en casi todo lo demás distanciado de la técnica o reducido a ser sólo en algún grado operario del automóvil, televisor o teléfono inteligente. Creo, pues, de (creer y de crear) que vale la pena, preguntarse por las versiones de mundo y los equivalentes del diseño en los pueblos “olvidados” y en las gentes “marginadas”, quienes, en efecto, en las geografías distantes o los tugurios urbanos, mantienen capacidades muy superiores de cuidar, de reparar, de conversar con la materialidad e incluso de lidiar con la basura como gran invento del mundo desarrollado.

Añoranza, quizás, posibilidad de conversación y fabricación en y desde muchas lenguas y modalidades del ser y el hacer, entre el ayer, el mañana y el hoy.

32 En alusión a una tradición precolombina de trabajo comunitario o colectivo voluntario con fines de utilidad social o de carácter recíproco.

REFERENCIAS

ABBOTT, A. D. *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press, 1988.

ÁLVAREZ ROMERO, F. *Reflexiones del Plenario Fundacional del Comité de Embajadores del Diseño Latino*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2015.

ANTINORI, A. Q'èswachaka (símbolo de resistencia cultural indígena). *Analía Antinori*, 20 set. 2011. Disponible en: <https://goo.gl/4tokzh>. Acceso en: 25 mar. 2018.

BAUTISTA SEGALES, J. J. Crítica de la razón boliviana: elementos para una crítica de la subjetividad del boliviano con conciencia colonial, moderna y latino-americana. *Poraquipasocompadre's Blog*, 2005. Disponible en: <https://goo.gl/AOSlm4>. Acceso en: 25 mar. 2018.

BAUTISTA, R. *La descolonización de la política*. La Paz: Plural Editores, 2014.

BONFIL BATALLA, B. G. *México profundo: una civilización negada*. México: Grijalbo, 1990.

BUITRAGO, J. C. *Creatividad social: la profesionalización del diseño industrial en Colombia*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle, 2012.

CALDERÓN, J. M. "Tinkuy": el encuentro entre la terapia de artes expresivas y la imaginería peruana. Saas-Fee: European Graduate School, 2014. Tese de Doutorado.

CASSANO, F. *Southern thought and other essays on the Mediterranean*. New York: Fordham University Press, 2012.

CROSS, N. Técnicas de diseño: pasado, presente y futuro. *TdD Revista Elisava*, Barcelona, n. 12, p. 129-135, 1995.

DE LA CADENA, M. Introducción. In: DE LA CADENA, M. (org.). *Formaciones de indianidad: articulaciones raciales, mestizaje y nación en América Latina*. Colombia: Envión, 2007. p. 7-36.

DUSSEL, E.; SÁNCHEZ DE ANTUÑANO, J. Cuestionamiento de la situación actual del diseño y la tecnología. In: GUTIÉRREZ, M. L. et al. *Contra un diseño dependiente*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1977.

ECHEVERRÍA, B. *Crítica de la modernidad capitalista: antología*. La Paz: Oxfam, 2011.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 1, p. 51-86, 2000.

ESCOBAR, A. Globalización, desarrollo y modernidad. In: CORPORACIÓN REGIÓN (org.). *Planeación, participación y desarrollo*. Medellín: Corporación Región, 2002. p. 9-32.

ESCOBAR, A. *Sentipensar con la tierra*. Medellín: Unaula, 2014.

ESCOBAR, A. *Autonomía y diseño*. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

ESTERMANN, J. *Filosofía andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología, 2006.

FRY, T. *A new design philosophy: an introduction to defuturing*. Sydney: UNSW Press, 1999.

FRY, T. *Design futuring: sustainability, ethics, and new practice*. Oxford: Berg, 2009.

FRY, T. *Becoming human by design*. Londres: Berg, 2012.

FRY, T. Design for/by “The Global South”. *Design Philosophy Papers*, Oxford, v. 15, n. 1, p. 3-37, 2017.

FUNTOWICZ, S. O.; RAVETZ, J. R. *La ciencia posnormal: ciencia con la gente*. Barcelona: Icaria, 2000.

GARCÍA, G. *Desclasificados: pluralismo lógico y violencia de la clasificación*. Barcelona: Anthropos Editorial, 2007.

GARCÍA, A. *Frentes Digitales, Totalitarismo Tecnológico y Transcultura*. Salamanca: Comunicación Social, 2016.

GARCIA, A. La organización del conocimiento desde la perspectiva poscolonial: itinerarios de la paraconsistencia. *Perspectivas em Ciência da Informação*. [online], v. 18, n. 4, Belo Horizonte, 2013, p. 93-111.

GRISALES, A. *Artesanía, arte y diseño: una indagación filosófica acerca de la vida cotidiana y el saber práctico*. Manizales: Universidad de Caldas, 2015.

GUTIÉRREZ, A. Resurgimientos: sures como diseños y diseños otros. *Revista Nómadas*, Bogotá, n. 43, p. 113-129, 2015.

HIDALGO-CAPITÁN, A. L.; CUBILLO-GUEVARA, A. P. *Transmodernidad y transdesarrollo: el decrecimiento y el buen vivir como dos versiones análogas de un transdesarrollo transmoderno*. Huelva: Ediciones Bonanza, 2016.

HOSIE, S. Carta abierta de un arquitecto: “la metodoilicología” arte y sentido de lo común. *Proyectediseño*, Bogotá, n. 61, p. 18-25, 56-58, 2009.

ILLICH, I. *La convivencialidad*. Ocoatepec: [s. n.], 1978. Disponible en: <http://googl/oHhLRP>. Acceso en: 25 mar. 2018.

KRIPPENDORFF, K. *On communicating: otherness, meaning, and information*. Londres: Routledge, 2009.

KROTZ, E. La producción de la antropología en el sur: características, perspectivas, interrogantes. *Journal of the World Anthropology Network*, [S. l.] n. 1, p. 161-170, 2005.

KUSCH, R. América profunda. In: KUSCH, R. *Obras completas*. tomo 2. Rosario: Editorial Fundación Ross, 1999a. p. 1-254.

KUSCH, R. El pensamiento indígena y popular en América. In: KUSCH, R. *Obras completas*. tomo 2. Rosario: Editorial Fundación Ross, 1999b. p. 255-546.

LIZCANO, E. *Metáforas que nos piensan: sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2006.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/diseños globales*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

MIGNOLO, W. D.; Gómez, P. P. *Trayectorias de re-existencia: ensayos en torno a la colonilodad/decolonialidad del saber, el sentir y el creer*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2015.

NELSON, H. G.; STOLTERMAN, E. *The design way: intentional change in an unpredictable world*. Cambridge: MIT Press, 2012.

OJEDA, C. Francisco Varela y las ciencias cognitivas. *Revista Chilena de Neuropsiquiatria*, Santiago, v. 39, n. 4, p. 286-295, oct. 2001.

ORTEGA Y GASSET, G. J. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Imprenta Clásica Española, 1914.

PANIKKAR, R. *Mito, fe y hermenéutica*. Barcelona: Herder Editorial, 2007.

PAPASTERGIADIS, N. What is the South? / ¿Qué es el Sur?. GARDNER, A. (ed.). *Mapping South: Journeys in South-South Cultural Relations*. Victoria: The South Project, 2013. p. 31-47.

¿POR QUÉ Tinkuy? [S. l.: s. n.], 2011. 1 vídeo (1min42). Publicado pelo canal Puntoedu. Disponible en: <http://goo.gl/4ororl>. Acceso en: 25 mar. 2018.

PORTUGAL, M. P.; MACUSAYA, C. C. *El indianismo katarista: un análisis crítico*. Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert, 2016.

POTOSÍ, C. F. et al. *Kichwa Yachakukkunapa Shimiyuk Kamu, Runa Shimi – Mishu Shimi, Mishu Shimi – Runa Shimi*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador, 2009.

QUIJANO, V. O. *De sueño a pesadilla colectiva: elementos para una crítica político-cultural del desarrollo*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2002.

RIST, G. *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2002.

RODRÍGUEZ, G. C. A. *El derecho en América Latina: un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI*. Tres Cantos: Siglo XXI Editores, 2011.

ROSA, M. Theories of the South: Limits and perspectives of an emergent movement in socialsciences. *Current Sociology*, Nova York, v. 62, n. 6, p. 851-867, 2014.

ROSA, M. Sociologies of the South and the actor-network-theory: Possible convergences for anontoformative sociology version 2. *European Journal of Social Theory*, v. 19, n. 4. Nova York, 2015, p. 485-502.

SAMANAMUD, J. Interculturalidad, descolonización y educación. *Revista Integra Educativa*, La Paz, v. 3, n. 1, p. 67-80, 2010.

SANTOS, B. S. *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo Veintiuno, 2009.

SANTOS, B. S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers, 2014.

SILVERBERG, R. The past is in front of us. In: *Asimov's Science Fiction*, Nova York, v. 24, n. 4, p. 4-7, abr. 2000.

SUBCOMANDANTE MARCOS; LEBOT, Y. *El sueño zapatista*. Barcelona: Plaza y Janés, 1997.

CAPÍTULO 12

PROCESSO E PRÁTICA DA AUTOAVALIAÇÃO NO ATELIÊ DE PROJETO DE ARQUITETURA¹

Paulo Afonso Rheingantz e Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

INTRODUÇÃO

Neste artigo, retomamos a discussão sobre a importância da reflexão teórico-prática para a autoavaliação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina Projeto de Arquitetura (PA) (RHEINGANTZ, 2013)². Frente a um quadro de desinteresse em “desenvolver a teoria e a prática da educação em favor da teoria e da prática da arquitetura” (RHEINGANTZ, 2005, p. 42), e alinhados com a abordagem sociotécnica³, propomos uma reflexão que entrelaça em torno de um mesmo fio condutor: a “crise de valores e do argumento de autoridade” e a contínua proliferação de diferentes “modos de existência” (LATOUR, 2013) com a “crítica do leitor” (VYGOTSKY, 1999) e com alguns fundamentos da Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996).

Partimos do questionamento da prática que reduz a avaliação a apenas um juízo – o da/o professora/or, aquela/e que sabe – como o único válido para propor uma alternativa capaz de transformar a avaliação em um processo participativo capaz de estimular a participação das/os alunas/os como **sujeitas/os** de seu processo de ensino-aprendizagem; capaz de envolver a/o professora/or “**doutrinadora/or**” ou “intermediária/o” das escolas tradicional e tecnicista da educação (SAVIANI, 2000)⁴ –

1 Texto revisado e atualizado de artigo de mesmo nome originalmente publicado nos Anais do III Encontro Nacional da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo – ENANPARQ (2014). O autor e a autora agradecem o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio de bolsas de produtividade (Processos 300947/2013-5 e 310821/2011-8), auxílio financeiro do Edital Universal (Processo 475549/2012-0); e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes por meio da bolsa de professora/or visitante nacional sênior (Processo 23038009722201321).

2 Neste trabalho utilizamos “Arquitetura” para evitar as inconveniências do dualismo que separa algo que, para nós, é inseparável: “Arquitetura” e “Urbanismo”.

3 Abordagem que concebe os objetos técnicos que permeiam nosso cotidiano como atores/atrizes capazes de engendrar transformações que ultrapassam o âmbito técnico-instrumental, participando da configuração de processos que não mais podemos definir como estritamente socioculturais – e que assim passam a ser designados sociotécnicos.

4 Dermeval Saviani (2000) divide as teorias da educação em Teorias Não Críticas – entendem que a educação e a escola são autônomas e passíveis de serem compreendidas a partir delas mesmas – e Teorias Críticas – entendem que a educação e a escola são determinadas socialmente. O autor associa as escolas tradicional e tecnicista com as Teorias Não Críticas. Mais detalhes e seus desdobramentos no ensino de projeto de arquitetura, ver Rheingantz (2013).

predominante nos cursos de arquitetura brasileiros – em um/a **mediadora/or**⁵ do processo de construção coletiva do conhecimento. No processo de ensino-aprendizagem, a mediação deve considerar as relações de reciprocidade que se produzem a partir da *atuação* dos atores e atrizes humanas/os – professores/as, alunas/os, monitoras/es – e não humanos – sala de aula, equipamento didático, livros, o contexto do sítio de intervenção etc. – envolvidos⁶.

Defendemos a autoavaliação numa perspectiva sociotécnica, que se torna mais relevante à medida que cresce o reconhecimento do esgotamento e das limitações do pensamento moderno e da crença na existência de uma grande e única verdade para lidar com a dinâmica complexidade do mundo atual. Diante da proliferação e do crescente reconhecimento da existência de diversos tipos de verdades e falsidades que dependem de condições de exercício muito específicas, a aceitação da verdade e dos valores da/o professora/or como os únicos válidos se torna problemática. Na medida em que fica mais fácil “de se discernir senão uma contradição, pelo menos uma forte tensão entre o VALOR que ele pretende defender – a objetividade – e a *descrição* que propõe para definir esse valor” (LATOURE, 2013, p. 22, tradução nossa, grifo no original).

Assim, o processo de autoavaliação do ensino-aprendizagem passa a se configurar como um processo mais rico e dinâmico do que o da avaliação tradicional, ao possibilitar cartografar um conjunto de experiências que

- são construídas e compartilhadas pelas/os atrizes/atores que dele participam a partir do reconhecimento da diversidade de valores aos quais elas/es parecem estar legitimamente apegadas/os (LATOURE, 2013);
- entrelaçam um conjunto heterogêneo de narrativas de professoras/es e alunas/os cujas *traduções* se baseiam em diferentes valores e pressupostos;

também implica que professora/or e estudantes *atuem* coletivamente

- como leitoras/es e tradutoras/es da obra arquitetônica e saibam reconhecer diferentes leituras ou *traduções*⁷ que cada proposta ou projeto pode suscitar; e que
- reconheçam que todas as interpretações são possíveis e que a interpretação dada pela/o autora/or se configura como uma dentre múltiplas interpretações.

5 Entendemos mediação como um processo que não pode ser definido “nem por suas entradas nem por suas saídas, nem por suas causas, nem por suas consequências” (LATOURE, 1994, p. 60). A “mediação seria o processo de criação de elos entre dois agentes, constituindo um composto híbrido que não existia antes e que desloca os objetivos, funções e intenções previamente estabelecidas” (BRUNO, 2010, p. 11).

6 Esse entendimento nega a ideia de que a/o *sujeita/o* age sobre um *objeto* (não humano); de que o primeiro atue de forma a produzir uma reação no segundo (causa x efeito); de que a/o *sujeita/o* tenha uma relação hierárquica sobre o *objeto*.

7 Traduzir significa atribuir a um elemento de uma rede um papel a ser representado por ele; significa emprestar-lhe uma identidade, prática que é realizada por todos os elementos de uma rede, em um movimento mútuo e contínuo, a partir dos desejos, expectativas e/ou interesses de cada um dos tradutores. A tradução implica um deslocamento, um desvio de rota, uma mediação ou invenção de uma relação antes inexistente e que, de algum modo, modifica os/as atores/atrizes nela envolvidos/as – portanto, que modifica a rede; é um conceito chave em nosso referencial teórico por enfatizar a continuidade dos deslocamentos e transformações que ocorrem. Traduzir significa expressar, a partir de sua apropriação da rede, o que os outros dizem e querem; como agem e como se associam mutuamente (CALLON, 1986).

Quando colocado em prática, o processo de autoavaliação aqui proposto se inspira na *crítica do leitor* (VYGOTSKY, 1999) e pode ser capaz de contribuir para que a proposta pedagógica dos cursos de graduação em Arquitetura seja efetivamente capaz de assegurar “sólida formação de profissional generalista” (BRASIL, 2010, p. 2)⁸.

A CRISE DO PENSAMENTO E DA UNIVERSIDADE MODERNA

Antes de iniciarmos a discussão sobre a avaliação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina PA, recorreremos ao entendimento de Bruno Latour (2013) de que os modernos nunca se preocuparam em refletir sobre ou defender mais seriamente a “sensação de proteção” da experiência de objetividade. Preocupação que se torna cada vez mais necessária à medida que a objetividade e a confiança nas instituições – inclusive a Universidade e a Ciência – passam a ser seriamente questionadas, quando passamos a reconhecer muitos *outros valores* comuns em nossa experiência, mas que não tinham, até então, um lugar confortável no marco oferecido pela modernidade (LATOURE, 2013).

A “frente de modernização” do pensamento moderno nunca se ocupou em estudar ou precisar seu próprio ideal de modernidade (LATOURE, 2013). Um ideal quase messiânico que permitia que seus adeptos se limitassem em contrastar os defeitos ou a irracionalidade dos padrões das outras culturas com os padrões “ideais” de racionalidade da cultura (e da arquitetura) da modernidade⁹. Um ideal que sempre pensa essas diferenças a partir de um “pensamento cultivado” e situa os elementos das demais culturas e arquiteturas como arcaicos, reacionários ou defeituosos (LATOURE, 2013). Isso pode explicar o desprezo pelas “outras” arquiteturas que resultou em violento processo de destruição e descaracterização da cidade e da arquitetura tradicionais.

A *opacidade* própria da crença dos modernos é crucial para a proliferação de diversas ações contraditórias que estamos sendo obrigados a aprender a desembaraçar (LATOURE, 2013). *Opacidade* que se torna mais enigmática à medida que começa a ser submetida aos mesmos processos que têm sido aplicados na crítica às “outras” culturas e arquiteturas: “atulhados com seus tesouros nunca tiveram a ocasião para especificar claramente o que eles realmente valorizavam” (LATOURE, 2013, p. 30, tradução nossa).

8 Cf. item I do Art. 40 da Resolução nº 2 de 17 de junho de 2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2010).

9 Neste artigo, Modernidade é entendida como uma “atitude” caracterizada pela busca incessante da ordem que envolve a “operação conjunta de dois conjuntos de práticas distintas” (PEDRO, 2003, p. 30): a “hibridação”, ou conjunto de práticas responsáveis pela criação de misturas entre gêneros, híbridos de natureza e sociedade; e a “purificação”, que condiciona a evolução da ciência à eliminação de todas as influências “externas” (a subjetividade humana). Bruno Latour (1994) atribui a “crise da Modernidade” ao fato de as práticas de purificação deixarem de cumprir seu papel em função do desequilíbrio provocado pela proliferação dos híbridos, que se tornam cada vez mais numerosos.

Mas o furor desse processo irreversível de modernização serviu de justificativa para destruir uma tradição e um passado “monstruoso” ou “horroroso”. A dificuldade de seus adeptos abandonarem “o reino irreversível da Razão” (LATOURE, 2013) diante do beco aparentemente sem saída em que nos encontramos na atualidade impede que seus adeptos expliquem aos “outros” o que realmente procuravam. A saída para um novo projeto pode surgir a partir da exploração dos benefícios de um

pluralismo ontológico que permita povoar o cosmos de um modo mais rico [...] [que nos permita descobrir] novos seres cujas propriedades são diferentes em cada caso [...] entrar em contato com tipos de entidades que já não teriam lugar na teoria e para as quais fará falta encontrar uma linguagem adequada para cada caso (LATOURE, 2013, p. 35-36, tradução nossa).

A possibilidade de “cura” do apego pelo tema da “frente de modernização” passa pela oferta de um relato alternativo às suas *Grandes Narrativas* que possibilite rever o entendimento moderno de moradia, *habitat* e urbanismo. As cidades projetadas pelos modernos condenam seus habitantes, seres urbanos ou cidadãos “civilizados”, a viver em uma habitação que não é cômoda nem sustentável (LATOURE, 2013). A cidade moderna não leva em conta nem seu passado nem seu futuro e transforma seus habitantes em seres sem casa ou sem lugar (LATOURE, 2013). A arquitetura modera oferece:

uma nova forma de casa, uma nova distribuição dos ambientes e das funções [...] ou melhor ainda uma cidade verdadeiramente nova a partir da redistribuição das formas e funções; por que não colocar as fábricas aqui, fazer o metrô passar por ali ou proibir a circulação de veículos nestas zonas? E assim sucessivamente. Já não se trata de uma questão de diplomacia – para os demais – mas de conveniência – para si mesmo. “E se colocamos a ciência bem ali, distribuindo a política por aqui, ao mesmo tempo que derrubamos a legislação e relocalizamos a ficção, você não se sentiria melhor? Não teria você, como se costumava dizer, mais *comodidades*?” Em outras palavras, por que não transformar todo este negócio de retirada da modernidade em uma grande questão de *projeto*? (LATOURE, 2013, p. 37, tradução nossa, aspas e grifos no original).

Depois de colocar em risco a saúde do planeta com suas promessas de construir um paraíso terrestre – também presente nas escolas de arquitetura –, os modernizadores agora prometem uma *moradia sustentável*, “mais habitável e mais durável, mas que, no momento, apenas tem a forma ou a substância da moradia da Economia que temos tanta pressa para abandonar” (LATOURE, 2013, p. 37, tradução nossa). Ao considerar inconcebível que não existam profissionais da arquitetura capazes de projetar um abrigo “que permita abrigar as massas que vagam entre a distopia da economia e a utopia da ecologia” (LATOURE, 2013, p. 38, tradução nossa), o autor expõe a principal dificuldade das escolas de arquitetura na atualidade, relacionada com a crise da própria universidade.

A Universidade – instituição “dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites” (SANTOS, 1995, p. 193) – também sofre os

efeitos da prevalência do paradigma moderno da racionalidade¹⁰. As sucessivas crises são afloramentos da crise da modernidade que resultam no atrofamento da dimensão cultural da universidade em detrimento de um caráter utilitário-productivista. A universidade se depara com um duplo desafio para o qual não demonstra estar preparada: ao mesmo tempo que a sociedade aumenta o nível de suas exigências, as políticas de financiamento por parte do Estado se tornam cada vez mais restritivas.

O problema se estende a três diferentes domínios (SANTOS, 1995). *Hegemonia*: conflito de identidade entre o desejo de conservar-se voltada para o investimento a longo prazo da pesquisa básica, científica e humanística e o de assumir a responsabilidade social perante os problemas do mundo e suas dicotomias: alta cultura *versus* cultura popular; educação *versus* trabalho; teoria *versus* prática; *Legitimidade*: contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências e as exigências socio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidades; e *Institucional*: contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e dos objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

É nesse contexto que se insere a nossa experiência como estudantes e professoras/es de arquitetura, no qual prevalece uma forma de conhecimento pouco interativa e provocadora: basta seguir os dogmas e preceitos da *boa arquitetura*, disponíveis em textos-chave indicados pela/o professora/or, sem qualquer possibilidade de interlocução ou questionamento por parte do alunado. O ensino de projeto de arquitetura, de um modo geral, ainda se resume à aplicação de receitas na resolução de exercícios projetuais desprovidos de vínculo com o contexto real e baseados em programas de necessidades previamente determinados. Práticas ainda impregnadas da herança modernista que resultam em soluções “pasteurizadas” incapazes de responder à diversidade de demandas da Atualidade.

Mesmo com a globalização da economia e com o avanço das tecnologias e da velocidade da informação, o legado “idealista-divinizador” do Movimento Modernista ainda presente entre os professores de arquitetura contribui para mascarar as deficiências do ensino nas faculdades de arquitetura, estigmatizando a ideia de uma arquitetura para o supérfluo (RHEINGANTZ, 2003, p. 146).

10 Cf. Latour (2013, p. 26): “é moderno aquele que vai – ou que ia – daquele passado para aquele futuro pelo caminho da ‘FRENTE DE MODERNIZAÇÃO’ de avanço inevitável. Graças a esta frente pioneira cuja Fronteira, que possibilita que se qualifique como ‘irracional’ tudo aquilo que faz com que seja necessário voltar, e como ‘racional’ tudo aquilo que faz seguir adiante”.

SOBRE A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORA/OR DE PROJETO DE ARQUITETURA NA FAU/UFRJ

A julgar pelo depoimento de Abelardo de Souza (1978), a escolha dos temas de PA não difere muito do que acontecia no curso de Arquitetura da Escola Nacional de Belas Artes (ENBA) no início dos anos 30, quando as/os alunas/os precisavam aprender o que o seu mestre, que aprendeu de seus mestres, sabia ensinar. Os temas eram desprovidos de qualquer senso de realidade e as grandes transformações por que o mundo vêm passando eram e continuam a ser desconsideradas. Passados mais de 60 anos, ao longo dos quais aconteceram a consolidação e a crise do Modernismo, o surgimento das teorias participativas de Christopher Alexander¹¹, o Pós-Modernismo, o Desconstrutivismo, o Estruturalismo e outros tantos “ismos” que confundem excentricidade e modismo com cultura e conhecimento, a situação do ensino não mudou muito.

A escolha dos temas das disciplinas de PA segue sendo aleatória e compartimentada. Com base nas ementas das disciplinas, também elaboradas aleatoriamente, as/os professoras/es de cada PA escolhem as temáticas a serem trabalhadas: parada de ônibus, pórtico, casa para classe média com programa e área predeterminados em terreno fictício, ou então temas “reais”, tais como conjunto de edifícios de habitação unifamiliar no Grajaú, edifício comercial na Cidade Nova etc. Predomina a didática *subjetivista intuitiva* (SILVA, 1986) – que pressupõe que projeto não se ensina, mas se aprende por ensaios múltiplos e transforma o ateliê em uma rotineira sucessão de eventos simulados ou imaginários onde prevalecem categorias psicológicas de imprecisa conceituação, tais como talento, inspiração, imaginação e termos análogos. A relação professora/or-estudante, em sua aparente interação “democrática”, segue impregnada de um autoritarismo diluído na fisionomia de camaradagem – como nas restrições impostas aos projetos formalmente menos convencionais ou funcionalistas e os desconhecidos critérios utilizados na avaliação dos trabalhos.

Em uma espécie de mundo paralelo, continua-se a formar profissionais para atuarem nos escritórios, apesar dos sinais ainda tímidos de renovação dos quadros docentes, da proliferação de bolsas de iniciação científica e dos intercâmbios envolvendo alunas/os das escolas brasileiras e estrangeiras. Como novidade, a inclusão do computador na concepção e na expressão gráfica dos projetos e maquetes virtuais.

Enquanto esses movimentos ainda tímidos começam a tomar corpo nas escolas de arquitetura, as cidades seguem se descaracterizando, se desumanizando, se

11 Crítico da atuação “clássica” dos/as arquitetos/as que não costumam assumir qualquer responsabilidade pelos edifícios que projetam depois da construção; que também transformam construtores/as e operários/as em meros executores/as de instruções absolutas, sem liberdade até mesmo para colocar um prego onde julguem conveniente. Ao observar que até o início do século XX se costumava fazer esquemas muito rápidos dos edifícios, mesmo os mais complicados; que se supunha que construtores e operários, conhecedores de seus ofícios, de posse desses esboços, fariam o mais adequado para transformar os esboços em edifícios. Alexander observa que os/as arquitetos/as precisam ser mais afáveis com sua clientela, conhecer melhor suas vidas, desejos e necessidades. Contra o risco de presumir que uma única cabeça seja capaz de interpretar a vida das pessoas, propõe que as pessoas que vão utilizar os edifícios e ambientes projetados devem ser capazes e incentivadas a interpretar e expressar suas vidas, desejos e necessidades. Para viabilizar suas propostas, desenvolve um conjunto de padrões e métodos e táticas, expressos em três livros: *El Modo Intemporal de Construir* (1979), *Urbanismo y Participación* (1978) e *Pattern Language: el Lenguaje de Padrones* (1977), este último em coautoria com Sara Ishikawa, Murray Silverstein e outros.

gentrificando e se “globalizando”. No Rio de Janeiro, por exemplo, ao mesmo tempo que surgem projetos como o Porto Maravilha e os edifícios envidraçados com formas cada vez mais complexas, as Trump Towers, o Museu do Amanhã, os projetos e obras para os Jogos Olímpicos de 2016, proliferam as favelas e moradores de rua que ocupam as calçadas, viadutos e áreas livres; enquanto a insegurança e a guerra do tráfico chega às portas da Cidade Universitária e dos quartéis, continua-se a projetar a casa “X” ou o edifício “Y”.

A pouca reflexão a respeito das temáticas adotadas nas disciplinas também se faz presente no processo e nos critérios e valores utilizados na avaliação dos resultados. Discussões estereis são comuns e professoras/es e estudantes não são capazes de dar conta e justificar a multiplicidade de enfoques envolvidos.

A necessidade de rever os princípios e métodos da didática projetual, transformando os ateliês em laboratórios de ideias e de propostas; a necessidade da transformação da/o arquiteta/o em um agente de transformação verdadeiramente comprometido com os problemas do seu tempo, crítico e consciente sobre uma realidade em rápida e contínua transformação se tornam fundamentais para a sobrevivência da arquitetura e dos cidadãos que habitam as cidades e edifícios.

A insatisfação com a dinâmica e com os resultados alcançados nas disciplinas Projeto de Arquitetura no curso de Arquitetura e Urbanismo da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro – FAU/UFRJ resultou na proposição de uma abordagem pedagógica alinhada com Paulo Freire (1996), George Snyders (1993), Lev Vygotsky (1993) e Donald Schön (2000) e capaz de reconhecer as/os alunas/os como sujeitas/os de um processo socio-histórico de construção coletiva do conhecimento.

Em meados de 1990, alinhada com a proposta da *di-da-lética* de Sandra Mara Corazza (1991, p. 83) – neologismo que, mais do que dar conta de uma *didática dialética*, “manifesta um desejo por uma prática didática que, para além do imbricamento entre duas palavras, tenha realizado em ato esta unidade”¹² –, a disciplina foi estruturada a partir do entendimento da educação como forma de intervenção no mundo, como prática inteligente, construtiva e realizadora da vontade humana. As/os atrizes/atores envolvidas/os no processo educativo são *agentes* do seu próprio desenvolvimento, capazes de promover uma *relação entre sujeitas/os* que proporcione uma construção inacabada de saberes e de compreensão do mundo.

Além dos pressupostos acima apresentados, alinhada com as *teorias críticas da educação* (SAVIANI, 2000), a proposta também considerou:

- que o ensino não é uma prática isenta que acontece no entrelaçamento dos olhares dos seus diversos atores e atrizes;
- que, ao propor um modelo de raciocínio que legitima ou não a capacidade crítica das/os alunas/os, a/o professora/or é responsável pelos caminhos que eles/as seguem e resultados que alcançam;

¹² Que pressupõe que todo indivíduo é portador de conhecimento e que o conhecimento é um processo de transformação da realidade que parte da prática (*sincretização*), teoriza sobre esta prática (*teorização ou análise*) e volta à prática para transformá-la (*síntese*).

- as experiências e expectativas de cada estudante são fundamentais para a apropriação de conhecimento e para a maior compreensão e coerência de sua visão de mundo;
- os “já saberes” e os “ainda não saberes” (FREIRE, 1996) da/o estudante e os seus erros devem ser considerados como pontos de partida para o entendimento e para reconhecer a sua magnitude, além de orientar novas possibilidades de leitura de mundo;
- a valorização da autoestima do alunado incentiva o uso de seu potencial criativo.

Para dar conta dessas questões, a autoavaliação foi a modalidade escolhida: além de reconhecer que as/os alunas/os podem ter pensamentos e valores diferentes dos da/o professora/or, que devem ser incorporados às avaliações, é mais rica e representativa do coletivo de uma turma do que a avaliação tradicional, na qual as/os professoras/es impõem, sem discussão, valores e critérios presumidamente universais.

Em favor da autoavaliação coletiva no ateliê, mais dois pontos:

- a educação é *uma* forma de intervenção no mundo que exige tolerância, respeito aos saberes do educando, à diferença e consciência de inacabamento (FREIRE, 1996);
- um problema de projeto de arquitetura é “endiabrado” ou “pernicioso” – *wicked problem* (BUCHANAN, 1992) – e possibilita diferentes formulações que, por sua vez, resultam em diferentes soluções, que não podem ser ditas “corretas” ou “erradas”.

Assim, a ideia de professora/or como juiz/a habilitada/o e competente para julgar e avaliar os trabalhos das/os alunas/os se torna insustentável frente à possibilidade de compartilhar e reunir as avaliações de todos os sujeitos e sujeitas implicadas/os no processo. A autoavaliação produz um resultado mais representativo da percepção do grupo sobre a coerência e a qualidade das propostas apresentadas ao final de cada exercício.

CRISE DE VALORES E DO ARGUMENTO DE AUTORIDADE

O sentimento de crise que se abate sobre a maioria das/os professoras/es de projeto de arquitetura, geralmente carentes de conhecimentos pedagógicos e ainda presas/os aos valores, crenças e estética modernos, recai em resultados que superpõem a lógica moderna sobre a matriz da cidade e da arquitetura tradicional. Resultados que apagam os vestígios de sua memória e de suas tradições e valores. Elas/es também se apegam à ideia de uma formação generalista que tem servido para justificar sua insistência em afirmar suas crenças e valores como universais. Apegadas/os aos modelos tradicionais ou tecnicistas de educação – as/os professoras/es são as/os detentoras/es do conheci-

mento a ser “transmitido” para as/os alunas/os, que são desprovidos de conhecimento – recorrem aos “ideais” modernos para apontar os “defeitos” ou a “irracionalidade” dos projetos que se baseiam em outras lógicas ou culturas. Aqui é possível retomar a questão das diferenças com relação a um “pensamento cultivado” ou “científico” da modernidade que, em nosso entendimento, justificam um certo descaso das/os professoras/es pelas “outras” arquiteturas – aquelas que são produzidas pelas/os alunas/os menos obedientes.

Como a avaliação ainda é tema obscuro e pouco discutido entre as/os professoras/es de PA, temos constantemente retomado esse debate associando a “crise de valores e do argumento de autoridade” (LATOURE, 2013) com a “crítica de leitor” (VYGOTSKY, 1999). Em comum, esses autores reforçam as várias possibilidades de leituras ou traduções que uma obra pode suscitar; que todas essas interpretações são possíveis e que a dada pelo autor é apenas mais uma dentre uma multiplicidade de possíveis interpretações.

Propomos explorar o processo de avaliação no ateliê de Projeto de Arquitetura como:

- um conjunto de experiências a serem compartilhadas e construídas coletivamente pelos atores e atrizes que dele participam e, também, da diversidade de valores aos quais parecem estar legitimamente apegados (LATOURE, 2013);
- a possibilidade de reunir as narrativas de professoras/es e alunas/os cujas traduções se baseiam em diferentes valores e argumentos que não se esgotam;
- a possibilidade de que professora/or e alunas/os atuem como leitoras/es ou tradutoras/es da obra arquitetônica;
- a possibilidade de cada participante do processo estabelecer uma relação de empatia com a obra de tal forma que essa “intimidade” possa fazer emergir as experiências vivenciadas, além de recriar essas experiências, despertando na/o observadora/or “seu próprio discurso interior”.

Lev Vygotsky (1999) observa que, uma vez criada e exposta à admiração do público, qualquer criação – em nosso caso, os projetos das/os alunas/os – se torna autônoma, separa-se de seu criador e passa a ter tantas interpretações quantos seus/ suas admiradores/as ou detratores/as. Todas as interpretações – da/o autora/or, da/o crítica/o, da/o professora/or ou das/os alunas/os – se equivalem e se transformam em apenas uma dentre tantas outras. “A essência, a força da obra não reside no que o autor subentendeu por ela, mas na maneira como age sobre o leitor ou espectador¹³; conseqüentemente, reside em seu conteúdo possível” (VYGOTSKY, 1999, p. xxi). Em lugar das diferentes opiniões ou dos textos e análises sobre ela, importa a *obra em si*, a relação do público com a obra. O que importa é deixar a obra falar diretamente ao coração da/o observadora/or em uma relação que possibilita infinitas interpretações.

Mas, diferentemente do que pensam os adeptos da educação tradicional e tecnicista, um projeto de aluna/o começa antes do início da disciplina, com a matrícula e a escolha da turma, elementos deflagradores que antecedem o projeto e estabelecem

13 Professores/as e colegas, no caso do Ateliê de Projeto de Arquitetura.

uma multiplicidade de mundos em que o processo projetual se desenvolve simultaneamente no coletivo que resulta da reunião com as/os colegas, professoras/es e no entrelaçamento de seus mundos particulares. Também envolve o ambiente da sala de aula, o sítio de intervenção, a escolha do tema etc. Tudo se move como um conjunto de reflexos “do além” que influencia as escolhas e que pode resultar em diferentes emoções, ações e interpretações. Enquanto críticas/os-leitoras/es, professora/or e alunas/os recriam cada projeto e se convertem em seus novos autores e autoras. Assim, o projeto está sempre em seu círculo encantado ou esfera. Mas se de um lado a/o crítica/o-autora/or não se prende a nada no campo do projeto em estudo, de outro lado ele/a está irremediavelmente preso/a à subjetividade de sua opinião sobre esse mesmo projeto.

Como, então, justificar e aceitar que apenas um juízo – de um/a professora/or que, em geral, não ministra conteúdos e apenas acompanha o desenvolvimento dos projetos das/os alunas/os – tenha valor? O que faz que o único juízo válido seja o da/o professora/or? Como é possível que as/os alunas/os aceitem essa prática? Em contrapartida, é compreensível e aceitável que o juízo coletivo de uma turma tenha muito mais importância e consistência do que o de apenas um indivíduo, por mais qualificada/o que seja, especialmente se entendermos que projeto é uma obra de autoria. Mas a importância da avaliação da/o professora/or, a exemplo do crítico¹⁴, não deve ser esquecida: como bem observa Scully-Prudhomme (apud VYGOTSKY, 1999, p. xxvii) “estou convencido de que falar não é outra coisa senão despertar no leitor seu próprio discurso interior”.

A crítica do leitor de Vygotsky pode ser útil nos processos coletivos de autoavaliação. Basta que todas/os as/os envolvidas/os conheçam os projetos a serem avaliados. Nada mais é necessário. O que importa é que todas/os as/os leitoras/es críticas/os – especialmente a/o professora/or – se disponham a ver com os “olhos da alma” [...] [ou] escutar com o ouvido da alma” (VYGOTSKY, 1999, p. xxxvi). Como qualquer criação, o projeto pode ser estudado a partir de

aspectos inteiramente diversos; permite um número infinito de interpretações, uma multiplicidade de enfoques, em cuja riqueza está a garantia de seu sentido imorredouro. Por isso nos parecem estéreis as discussões levadas a cabo por diversas tendências e escolas da crítica. As críticas histórica, social, filosófica, estética etc. não se excluem [...] a questão não é saber qual dessas escolas está mais próxima da verdade e por isso deve dominar sozinha a crítica, mas em lhes demarcar os domínios, em limitar os campos nos quais cada uma tem sua própria justificação [...] existe o campo da crítica estética [...] [que] não se alimenta de conhecimento científico ou de pensamento filosófico, mas de impressão artística imediata. É uma crítica francamente subjetiva, que nada pretende, uma crítica de leitor. [...] uma crítica francamente “diletante” [...] três de suas peculiaridades mais importantes e essenciais, que a distinguem de qualquer outra crítica: sua relação com o autor da obra, com outras interpretações críticas desta e, por último, com o próprio objeto da pesquisa... (VYGOTSKY, 1999, p. xvii-xix).

14 Não confundir a/o crítica/o com a/o crítica/o-leitora/or.

Diante da diversidade de valores que tem marcado a crescente sensação de crise que caracteriza a Atualidade, entendemos que na avaliação de cada projeto de arquitetura produzido pelas/os alunas/os seja necessário distinguir e considerar os valores que nortearam sua concepção. A avaliação baseada exclusivamente na crítica da/o professora/or torna-se mais problemática à medida que aumenta a contradição ou tensão entre o VALOR que ele pretende defender e a descrição que propõe para avaliar cada trabalho. Frente à crise de valores e da proliferação de movimentos ou tendências de arquitetura, não cabe mais apelar à *confiança* no conhecimento e no saber da/o professora/or com “P” Maiúsculo – aquela/e que sabe – e na objetividade de sua avaliação diante das/os alunas/os com “a” minúsculo – aquelas/es que não sabem.

A presença dessa prática entre as/os Professoras/es de Projeto de Arquitetura tem suas raízes na lógica do pensamento Moderno, que considerava “irracionais”, “atrasadas” ou “defeituosas” as racionalidades alternativas manifestadas pelas “outras” culturas – sem atentar para o fato de “que eram [por eles considerados] ‘outros’ em comparação com uma modernidade mantida em sua nebulosidade” (LATOURE, 2013, p. 28). De um modo geral, os professores/as de PA não consideram a possibilidade de existir “outra” avaliação que não a sua; “outros” valores que não os seus; outras “crenças” além das suas. Entendemos que as/os professoras/es de Projeto de Arquitetura “não têm se esforçado muito para clarificar as afirmações relativas à verdade ou falsidade de uma experiência” (LATOURE, 2013, p. 33).

A exemplo dos Modernos, as/os professoras/es de PA não investem tanta energia na concepção e na explicação dos seus valores – que se tornam cada vez mais “opacos”¹⁵ aos olhos dos seus alunos e alunas – quanto a que utilizam na crítica e na avaliação dos trabalhos das/os alunas/os. Mas a argumentação superficial e a grande dificuldade (ou desinteresse) em explicar os seus critérios e decisões geram frustração nas/os alunas/os, que acabam se contentando em cumprir bancariamente a tarefa para “agradar a/o professora/or e obter o crédito”. Tudo indica que, “sobrecarregados pelos seus tesouros, eles nunca tiveram a ocasião para especificar claramente o que eles realmente apreciam” (LATOURE, 2013, p. 15) e convenientemente se apropriam da recomendação de *ensino pluralista* para considerar seus valores e crenças verdades universais. Esses Professores e Professoras com “P” maiúsculo se esquecem de que

um gosto não é um atributo ou propriedade de uma pessoa ou de uma coisa, mas algo que surge progressivamente, num processo no qual nem gostos nem objetos são dados: é preciso fazê-los acontecer, através de articulações a serem estabelecidas entre eles pela prática, movimentos, múltiplas diferenças “no” objeto e “na” sensibilidade do apreciador (ARENDETT, 2010, p. 38).

Também se esquecem de que, em um processo de avaliação que se interesse pelos CONTRASTES que emergem da multiplicidade de valores e argumentos colocados na

15 Bruno Latour (2013) denomina “opacidade” da aventura e do pensamento Moderno, que trata como “outros” todos aqueles grupos humanos que não se enquadram no ideal Moderno e seu processo de modernização de origem europeia, por eles considerado racional, científico, culto, apesar da incerteza e nebulosidade na sua explicação; todos os demais são enquadrados em uma categoria também nebulosa de “outros” – irracionais, selvagens, comuns.

mesa de negociação no ateliê de projeto, existe um UNIVERSO de possibilidades a ser explorado. A amplitude da sensação de crise de valores na Atualidade demanda um processo de avaliação que possibilite distinguir e negociar os valores que desejamos considerar para defendê-los ou criticá-los; um processo que “nos obriga a reconsiderar todo o conjunto de reações ou, melhor dizendo, de reflexos condicionados que nos retiram toda a flexibilidade para reagir ao que está por vir” (LATOURE, 2013, p. 23).

Mas a experiência de construção coletiva com estudantes iniciantes, em sua maioria egressas/os de escolas tradicionais ou tecnicistas que os transformam em seres passivos e desprovidos de curiosidade ou vontade própria, tem evidenciado a dificuldade das/os alunas/os em exporem seus valores e gostos pessoais. Em contrapartida, é comum que eles/as se interessem em saber quais os valores, os ideais e qual arquitetura seduz seus/suas professores/as. Em sua curiosidade de discípulas/os que querem seguir seu “mestre” e sua “mestra”, muitas/os passam a colocar o saber e o gosto da/o professora/or em um patamar quase “mítico”, como um exemplo a ser seguido. Cabe então ao professor e professora mediar esse processo, incentivando as/os estudantes a exporem seus valores, suas angústias, suas escolhas, a construir argumentações fundamentadas e coerentes.

A autoavaliação pode se configurar como um dispositivo DIPLOMÁTICO¹⁶ (LATOURE, 2013) que, se levado a bom termo, deve oferecer aos professores e professoras de Projeto de Arquitetura uma definição alternativa para o significado de confiança das/os alunas/os em um/a professor/a sem que o alunado fique com a sensação de ter perdido o valor pelo qual lutou. Seu processo pode se transformar em uma experiência *compartilhada* dos valores que parecem ser caros para professora/or e alunas/os, oferecendo-lhes a possibilidade de *modificar* a análise ou os argumentos que utilizam para se expressar nos casos excessivamente conflituosos.

Para gerenciar, compreender e respeitar as implicações decorrentes da multiplicidade de valores que são caros aos atores e atrizes em um determinado ateliê, é indispensável superar a pouca energia que as/os professoras/es de PA têm investido para justificar e explicar a concepção de valores que apreciam, bem como para respeitar os valores dos seus alunos e alunas.

Mas a dificuldade não se limita ao problema da avaliação. Também é necessário discutir e modificar o processo de escolha prévia do tema de projeto – em geral estabelecido na ementa ou escolhido pela/o professora/or e desvinculado de uma situação real. Como esperar motivação e bons resultados de um problema que é estranho e desinteressante para as/os estudantes ou para a sociedade? Curiosamente as/os professoras/as não se perguntam por que as/os alunas/os que produzem projetos e propostas “mediócras” nos trabalhos curriculares produzem propostas e projetos criativos e de qualidade quando participam de concursos.

Os problemas e dificuldades com a avaliação são exclusivos das/os professoras/es. O alunado também resiste às incertezas e desafios de propostas mais abertas e que

¹⁶ Um “dispositivo DIPLOMÁTICO permitiria, quando levado a bom termo, oferecer ao investigador preso ao nome ‘racionalismo’ o auxílio de uma definição alternativa para aquilo que gosta. Como um diplomata não pode estar certo *sozinho*, apenas pode oferecer uma fórmula de paz antes que ela seja destruída tanto por aqueles que representa quanto por aqueles a quem ela foi enviada” (LATOURE, 2013, p. 28).

demandam acordos prévios. Em 2005, vivenciamos uma experiência curiosa com uma turma de PA3, quando as/os professoras/es acordaram trabalhar com um conjunto de três edifícios projetado por grupos de três alunas/os: Creche, Posto de Saúde e Centro Comunitário. O projeto deveria beneficiar a comunidade de uma favela e de um conjunto habitacional próximos a uma Vila Olímpica Municipal e de um corredor de tráfego. Durante a visita ao terreno, diante do contexto do sítio de intervenção, em lugar dos três projetos propostos, os grupos de alunas/os foram convidados a escolher os equipamentos, edifícios e o programa de arquitetura que consideravam mais adequados. Durante o diagnóstico, apesar de as/os professoras/es provocarem discussões sobre alternativas de equipamentos urbanos que poderiam ser exploradas, todos os grupos de alunas/os preferiram projetar os três edifícios originalmente propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa reflexão, procuramos retomar o debate sobre a avaliação no processo ensino-aprendizagem de PA, ainda obscurecido e pouco discutido nas escolas de arquitetura.

A exemplo de Maria Lucia Malard (2005), procuramos destacar a necessidade de “potencializar as habilidades dos alunos” e alunas, em vez de estabelecer um conjunto de valores que quase sempre recai nos desejos e modelos que fazem parte apenas do repertório das/os professoras/es. Conforme relatos das/os alunas/os, o processo de avaliação nos ateliês é, quase sempre, uma “via de mão única”, onde a/o professora/or, que detém todo o saber e todas as verdades, estabelece as regras e os parâmetros que devem ser seguidos. Esse contexto, marcado por uma clara hierarquia, gera insegurança, angústia, pouca reflexão e falta de posicionamento crítico.

Em contrapartida, a autoavaliação proposta, ao reunir um conjunto heterogêneo de narrativas em torno de um mesmo fio condutor, possibilita ressignificar o processo de concepção, desenvolvimento e discussão do projeto. Complexifica e potencializa a compreensão dos resultados e a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos coletivamente – em detrimento de uma mera avaliação do “produto final”. Para reunir as diferentes narrativas em torno de um mesmo fio condutor, a/o professora/or pode recorrer à noção de *interfaces* proposta por Michel Serres (1999): em lugar da imagem de uma junção “lisa” na conexão entre os saberes e valores, seu entendimento tem muito mais a ver com os espaços “entre” os saberes e valores cuja imagem corresponde a margens dentadas, irregulares e variáveis. A interface entre os saberes produzidos em um ateliê de projeto reúne e explicita essas irregularidades sem a preocupação de tomar partido ou de assumir determinadas verdades – em geral, as da/o professora/or – em detrimento de outras – as das/os alunas/os.

Assim, em lugar de “doutrinadora/or”, a/o professora/or passa a atuar como uma “agente motivador das ações” ou como uma/um “editora de interfaces”; os/as estudantes “são obrigados a “transitar” e se ajustar em meio a um variado e instável conjunto de valores e verdades nos quais seus sonhos, interesses e expectativas são, em

geral, desprezados” (RHEINGANTZ, 2013, p. 9, aspas no original). A/o professora/or assume o papel de Educadora/or capaz de estimular a colaboração e a participação das/os alunas/os ao longo de todo o processo, inclusive da avaliação, e passa a atuar como mediador/a na construção do conhecimento. Em lugar de tribunal de julgamento, a avaliação se converte em momento de discussão e ressignificação do processo de desenvolvimento do projeto a partir do conjunto de diferentes narrativas que, reunidas, possibilitam requalificar e potencializar a compreensão dos resultados e a apropriação crítica dos conhecimentos produzidos coletivamente.

Ao reintroduzir um pluralismo ontológico no processo de avaliação no ateliê de projeto, será possível “repovoar” seu universo de uma forma mais rica e equitativa, capaz de reconhecer que “existem muitos tipos de verdades e falsidades e que cada uma delas depende de condições muito particulares e muito frágeis de exercício” (LATOURE, 2013, p. 33, tradução nossa).

Parafrazeando Paulo Freire (1996), ao entender que ensinar não é meramente uma questão de transferir conhecimento, os professores e professoras podem assumir a condição de mediadores/as e coconstrutores/as do conhecimento. Com esse capítulo, convidamos as/os colegas professoras/es de PA a desvendar essa dinâmica, compartilhando nossas experiências, incertezas e desejos de qualificar o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, C. *Urbanismo y participación: el caso de la Universidad de Oregón*. Barcelona: Gustavo Gili, 1978.

ALEXANDER, C. *El modo intemporal de construir*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.

ALEXANDER, C. Entrevista. In: DOIS, J. A. (org.). *Função da arquitetura moderna*. v. 32. Rio de Janeiro: Salvat, 1980. p. 8-21. (Coleção Biblioteca Salvat de Grandes Temas).

ALEXANDER, C.; ISHIKAWA, S.; SILVERSTEIN, M. et al. *Un language de patrones*. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.

ARENDT, R. Enfim: e a tua psicologia, como é, e para quê? In: FERREIRA, A. A. L. et al. (org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: NAU, 2010. p. 24-41.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo, alterando dispositivos da Resolução CNE/CES nº 6/2006. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília-DF, p. 37-38, 18 jun. 2010.

BRUNO, F. Prefácio. In: FERREIRA, A. A. L. et al. (org.). *Teoria ator-rede e psicologia*. Rio de Janeiro: NAU, 2010. p. 9-15.

BUCHANAN, R. Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, Cambridge, v. 8, n. 2, p. 5-21, 1992.

CALLON, Michel. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay. *The Sociological Review*, Nova York, v. 32, n. 1, p. 196-233, maio 1984.

CORAZZA S. M. Manifesto por uma di-da-lética. *Contexto & Educação*, Ijuí, ano 6, n. 22, p. 83-99, 1991.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LATOUR, B. *Jamais fomos modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B. *Investigación sobre los modos de existencia*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

MALARD, M. L. Avaliação no ensino do projeto de arquitetura e urbanismo: problemas e dificuldades. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA

EM PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO (PROJETAR), 2., 2005, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Natal: UFRN, 2005. CD-ROM.

PEDRO, R. M. L. R. As Redes na atualidade: refletindo sobre a produção de conhecimento. *In: D'AVILA, M. I.; PEDRO, R. (org.). Tecendo o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Mauad, 2003. p. 29-48.

RHEINGANTZ, P. A. Proposta de marco referencial para a FAU UFRJ. *In: ANDRADE, L.; BRONSTEIN, L.; SILLOS, J. (org.). Arquitetura e ensino: reflexões para uma reforma curricular*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003, p. 141-155.

RHEINGANTZ, P. A. Por uma arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do ateliê de projeto de arquitetura. *ARQTEXTO*, Porto Alegre, ano IV, n. 1, p. 42-67, 2005.

RHEINGANTZ, P. A. Autonomia e autoavaliação do ateliê de projeto de arquitetura. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA EM PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO (PROJETAR)*, 6., 2013, Salvador. *Anais* [...]. Natal: UFRN, 2013.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

SAVIANI D. *Escola e democracia*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRES, M. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999.

SILVA, E. Sobre a renovação do conceito de projeto arquitetônico e sua didática. *In: COMAS, C. E. (org.). Projeto arquitetônico: disciplina em crise, disciplina em renovação*. São Paulo: Projeto, 1986. p. 15-31.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SOUZA, A. *Arquitetura no Brasil: depoimentos*. São Paulo: Diadorim; EDUSP, 1978.

VYGOTSKY, L. A. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. A. *Tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CAPÍTULO 13

O SEGUNDO ATELIÊ E OS DESAFIOS DO ENSINO DE TECNOLOGIA NO PROJETO DE ARQUITETURA NA ATUALIDADE ¹

*Paulo Afonso Rheingantz, Eduardo Grala da Cunha,
Carlos Leodário Monteiro Krebs e Antonio Cesar Batista da Silva*

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a incorporação das novas demandas tecnológicas e ambientais no ensino de Projeto de Arquitetura na transição da Modernidade para a atualidade. Para contextualizar melhor nossa abordagem, inicialmente recorreremos aos desafios propostos por Boaventura de Souza Santos (1995), Humberto Maturana e Sima Rezepka (2003), e Albert Einstein (s./d.).

Segundo Santos (2001), a universidade é a mais antiga instituição da modernidade ocidental e, por ainda hoje manter, basicamente, a mesma forma, precisa se modificar radicalmente para que possa vir a ser

suficientemente igual ao seu tempo para poder imergir nele, para se poder afundar nele, para poder ser parte dele. Sabemos que nomeadamente o pensamento crítico moderno teve muitas vezes dificuldade nessa imersão, ressentiu sempre de alguma maneira a sua igualdade com o seu tempo, quis manter sempre uma diferença (SANTOS, 2001, p. 15).

Entre as modificações mais urgentes, a universidade precisa superar a fragmentação crescente do ensino universitário denunciada por Morin (2003), cujos reflexos no ensino de arquitetura e urbanismo envolvem a necessidade (e a dificuldade) de incorporação das tecnologias e das demandas ambientais na concepção projetual. Algumas pistas são sinalizadas em documentos internacionais e nacionais da área², nas novas demandas normativas³, em métodos de concepção, projeto, execução e operação de

¹ Revisão ampliada do artigo “Ensino de Projeto de Arquitetura no Limiar do Século XXI: Desafios Frente às Dimensões Ambiental e Tecnológica”, publicado no primeiro número da *Revista Projetar* (2015). Os autores agradecem o apoio do CNPq (bolsa de produtividade – processos 300947/2013-5 e 311226/2013-2) e da CAPES (bolsa de professor visitante nacional sênior, e bolsa de Mestrado Acadêmico – processo nº 23038009722201321).

² Ver UIA, UNESCO (2011), CCEA (2008); Brasil (2006; 2010); ABEA (2013).

³ Ver INMETRO (2009, 2010); ABNT (2013).

edificações⁴, entre as quais destacamos a proposta do *Second Studio* de Edward Allen (1997). Como Morin (2003), acreditamos que essas mudanças da universidade possibilitam superar as limitações e dificuldades do pensamento crítico moderno⁵ em lidar com a dinâmica e a complexidade da atualidade⁶; superar a crença de que ensinar demanda empilhamento de saberes estanques; refletir sobre a formação de um profissional generalista habilitado a dar conta das suas atribuições profissionais frente aos novos desafios ambientais e tecnológicos; e recuperar um princípio ou pensamento capaz de ligar os saberes e lhes dar sentido.

Como complemento à necessidade de transformar a universidade, Maturana e Rezepka (2003) questionam: se não gostamos do mundo que estamos produzindo no presente, como é possível aceitarmos um futuro que emerge do mesmo modo de pensar que produziu e produz esse presente? Como é possível seguirmos especificando “um futuro que não nos pertencerá porque será feito no viver de nossos filhos e filhas e não por nós mesmos? Por acaso queremos tirar deles essa responsabilidade e fazermos nós o mundo que eles farão e viverão especificando-o desde agora?” (MATURANA; REZEPKA, 2003, p. 10).

Estas questões envolvem todos os níveis e tipos de educação, seja ela formal ou informal. Segundo os autores, estamos sonhando aos nossos filhos e aos jovens a possibilidade de participarem da especificação de seu futuro. E isso nos remete à definição de *insanidade* de Einstein:

você não pode fazer a mesma coisa cotidianamente e esperar resultados diferentes. Em outras palavras, você não pode continuar a seguir a mesma rotina de exercícios na esperança de que sua aparência vai mudar. Para mudar sua vida, é preciso que você mude. Ao mudar suas ações e seu pensamento, você estará mudando o sentido de sua vida (EINSTEIN, s/d, s/p, tradução nossa).

Em comum, eles afirmam a *insanidade* de se manter praticamente intacto o formato original das universidades e continuar tentando especificar o futuro das novas gerações como uma continuidade de um presente do qual não se tem motivos para se orgulhar; a insanidade de uma prática que reafirma um presente não desejado também se contrapõe às necessidades de se produzir uma atualidade que não comprometa as das gerações futuras com cidades inóspitas, poluídas, verticalizadas, fragmentadas, inseguras e intransitáveis; com edifícios que, em sua maioria, se resumem a “caixotes energívoros” ou objetos de formas exóticas concebidos para chamar a atenção. Alinhados com essas práticas, os cursos de Arquitetura e Urbanismo seguem reproduzindo a prática de especificar um futuro que prima por uma (des)urbanidade insustentável.

4 Ver BRE (2011); USGBC (1994, 1998, 2005, 2009, 2013); CSTB (2005).

5 Compreendido como uma atitude caracterizada pela busca incessante da ordem ou estruturação (BAUMAN, 2001) e pela crença em um pensamento científico universal cuja racionalidade e objetividade excluem o pluralismo de outras racionalidades (LATOURE, 2013).

6 Caracterizada pela “instabilização de referenciais que davam conta da inteligibilidade dos modos pelos quais nos constituímos enquanto sociedade e de nossos processos de subjetivação e de produção de conhecimento” (PEDRO, 2010). Nela, a natureza torna-se um fato que é socialmente construído e a criação de um fenômeno coletivo e material, e não o fruto de ideias geniais ou de processos cognitivos específicos.

Feitas essas considerações iniciais, a seguir confrontamos o processo de fragmentação disciplinar do ensino universitário típico do pensamento moderno ocidental, agravado pela inconsistência dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação em arquitetura e urbanismo brasileiros, a partir de fragmentos de dois importantes documentos de área.

A *Carta para a Educação dos Arquitetos* (UIA; UNESCO, 1996, 2011), que, numa espécie de recaída neoiluminista, reafirma o pleno exercício das atribuições profissionais de arquitetos/as⁷-urbanistas, sugerindo que **exercem influência sobre tudo aquilo que diz respeito ao ambiente construído**⁸.

Os itens “a” e “b” do Art. 5º das *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo*, que especificam as competências e habilidades necessárias à formação de arquitetas/os no Brasil, reconhecem a natureza transdisciplinar (e enciclopédica) da atividade das/os profissionais de arquitetura e urbanismo:

- a) o conhecimento dos aspectos antropológicos, sociológicos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas quanto ao ambiente construído;
- b) a compreensão das questões que informam as ações de preservação da paisagem e de avaliação dos impactos no meio ambiente, com vistas ao equilíbrio ecológico e ao desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2006, p. 2).

Em contrapartida, Lichnerowicz (apud MORIN, 2003) observa a marcha da especialização e da fragmentação disciplinar do ensino universitário.

Além dos muitos argumentos que influenciam a crítica, que vem acontecendo no CAU UNILA (e em alguns outros contextos de ensino de arquitetura e urbanismo), à naturalização do “mito de origem” greco-romano e do eurocentrismo como referências fundamentais no ensino da historiografia da arquitetura e urbanismo, que exclui saberes e contribuições de outros povos e culturas – como as culturas nativas da América Latina –, existem outros indícios e evidências da *insanidade* que permeia o ensino de arquitetura e urbanismo: a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e a dissociação entre os conteúdos ensinados e as demandas de uma profissão que, em essência, deveria operar na mediação das questões sociotécnicas e político-ambientais; e a desatenção com o processo de ensino-aprendizagem evidenciada nas práticas dos ateliês de Projeto de Arquitetura e Urbanismo (RHEINGANTZ, 2005). Como reflexo dessa desatenção, as “reformas” curriculares se limitam a incluir novas disciplinas, a alterar as ementas e a carga das disciplinas, mantendo inalteradas as cabeças e as práticas docentes. Em lugar de produzir resultados diferentes, o que se verifica é um aumento da incapacidade de compreender a complexidade do ambiente construído, além de dificultar que se cumpra a recomendação da Comissão

7 Designação adotada em reconhecimento à necessidade de reverter o uso “naturalizado” do gênero masculino apesar do predomínio das mulheres (61%) entre os profissionais de arquitetura e urbanismo em atividade no Brasil (CAUBR, 2012).

8 Pretensão irreal, considerando-se, por exemplo, que entre 1960 e 2000 a população da América Latina passou de 240 milhões para 480 milhões de habitantes e que a população alojada em urbanizações marginais multiplicou-se por cinco (MONTANER; MUXÍ, 2015, p. 192).

Consultiva de Especialistas de Arquitetura do Sistema ARCUSUR para formar um profissional generalista. Dificuldade que, por sua vez, contribui para atrofiar as aptidões naturais dos/as estudantes com a contextualização e a integração dos saberes, ou para separar o que está ligado, eliminando aquilo que, em seu entendimento, produza desordens ou contradições.

Formar profissionais generalistas capazes de compreender e traduzir as necessidades de diferentes indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior – urbanismo, edificação, paisagismo, conservação e valorização do patrimônio construído, proteção do equilíbrio do ambiente natural e utilização racional dos recursos disponíveis (BRASIL, 2006) – implica repensar

o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada (MORIN, 2003, p. 16).

A inadequação dos currículos e cursos com o processo de construção do conhecimento – em geral minimamente instrumentalizados por laboratórios, canteiros e práticas profissionais – pode ser ilustrada com a imagem de uma manada de animais correndo por uma pradaria plana e aberta em direção à linha do horizonte que, na verdade, é um espelho. Assim como os animais, pensamos seguir em direção ao futuro, mas estamos em vias de nos chocarmos com um “horizonte” que apenas reflete nosso ponto de origem. Procedimento que nos aproxima mais uma vez do entendimento de *insanidade* de Einstein ([201-]).

Ao reforçarem a necessidade de valorizar as relações interpessoais, ouvir, discutir e entender os medos, dores e alegrias das/os estudantes, Groat e Ahrentzen (1997) sinalizam alguma luz no fim do túnel do processo de formação dos futuros profissionais de arquitetura e urbanismo.

LIMITES DISCIPLINARES E TRANSDISCIPLINARIDADE

A exemplo de Santos (2001) e Morin (2003), Groat e Ahrentzen (1997) associam o problema das transformações das dimensões tecnológica e ambiental no ensino e na pesquisa com o modelo ultrapassado do ensino e da pesquisa na universidade, fortemente ancorado no conhecimento disciplinar e no binômio sujeito-objeto.

A irrealidade dos pressupostos de que seja exclusivamente dos/as arquitetos/as-urbanistas a responsabilidade sobre um ambiente construído que, na América

Latina, se caracteriza por ser um processo predominantemente informal⁹, e de que a “inovação, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser promovidas e reforçadas nos programas de longa duração” (UIA; UNESCO, 2011, p. 5), reforça a necessidade de interlocução com outras áreas do conhecimento. Essa diversidade de conhecimentos se torna uma condição necessária para qualquer intervenção no meio ambiente, para gerir os recursos naturais e para assegurar a qualidade dos assentamentos humanos.

Uma resposta pode estar relacionada às palavras *articulações* e *proposições*, em cujo entendimento pode estar a chave para nossa proposição em favor do segundo ateliê e do conhecimento transdisciplinar, que – diferentemente do disciplinar, que é inarticulado – é afetado ou influenciado pelos outros conhecimentos.

Em lugar de um saber inarticulado em disciplinas que valem por si, o saber transdisciplinar – que descreve aquilo que é articulado – pode contribuir para que o ensino de arquitetura e urbanismo finalmente contemple a capacidade de realizar as ações pedagógicas apontadas pela ABEA (2013), bem como formar profissionais generalistas, com ética e responsabilidade social, política e ambiental (CCEA, 2008).

A acumulação crescente de informação fragmentada em disciplinas estanques nos currículos dos cursos de arquitetura e urbanismo brasileiros é indicativa da prevalência da lógica da *cabeça-bem-cheia* em relação à da *cabeça-bem-feita*: quantidade de informação não significa conhecimento. Para ser transformada em conhecimento, a informação deve ser organizada e contextualizada (MORIN, 2003). Segundo Durkheim (apud MORIN, 2003, p. 47), a educação não tem como objetivo transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

A mudança no ensino deve levar à transformação do pensamento em um movimento recursivo, e a transformação do pensamento deve levar à mudança do ensino, e implica, “ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese” (MORIN, 2003, p. 24).

Nessa perspectiva, uma das formas de promover a consolidação do pensamento e do conhecimento tecnológico aplicado à edificação é viabilizar a integração horizontal entre as disciplinas da grade curricular. Este tipo de integração – vinculada às disciplinas que ocorrem no mesmo período (semestre) – deveria consolidar o conhecimento da área tecnológica nas disciplinas de projeto de arquitetura, urbanismo e paisagismo. Nesse contexto, disciplinas de construção e de conforto ambiental poderiam ser exploradas a partir de uma outra forma de promover a integração horizontal nas disciplinas de tecnologia direcionadas para as de projeto, seguindo a proposta do Segundo Ateliê de Edward Allen (1997), como veremos mais adiante. A definição da grade curricular e dos temas a serem desenvolvidos nos ateliês de projeto e a compatibilização com as disciplinas da área tecnológica são importantes para integrar horizontalmente os conteúdos. No entanto, para que os projetos pedagógicos promovam a atividade transdisciplinar, é necessário rever e atualizar as ementas das disciplinas de projeto. Em lugar

⁹ A exemplo de Montaner e Muxí (2015), utilizamos o termo “informal” para designar os processos de urbanização espontâneos, que se contrapõem aos projetos e políticas de planejamento “oficiais”, cujas bases são técnicas e/ou científicas.

de o foco se limitar a um tema, deve-se demandar outros conhecimentos específicos e outros pontos de partida, além do entendimento das normas e do embasamento legal para definir as estratégias programáticas.

UMA REFORMA DAS MENTES

Além das questões relacionadas ao isolamento térmico do envelope e das pontes térmicas, a legislação para novos edifícios residenciais – que em breve deverá se estender a todos os edifícios, a partir da revisão da NBR 15.575/2013, ocorrida em 2019 –, inclui novas exigências sobre a qualidade do ar interior, estanqueidade e nível de isolamento do envelope, sistemas de ventilação mecânica com recuperação de calor. À inadequação da maioria dos edifícios projetados e construídos seguindo padrões estéticos uniformes e pouco adequados para atender à diversidade climática e cultural do Brasil e, também, da América Latina, passamos a naturalizar seu desconforto como uma fatalidade ou “desejo divino”.

Na atualidade, os desafios requerem um aprofundado conhecimento do que se convencionou chamar de arquitetura bioclimática¹⁰, bem como da concepção dos sistemas e equipamentos das edificações¹¹. Sem contar que, além de energeticamente eficientes, essas edificações também devem produzir energia renovável. O estudo de Dalbem *et al.* (2017) caracteriza o elevado nível de eficiência de uma edificação adaptada ao contexto da Região Sul do Brasil concebida segundo os preceitos da *Passive House*. O estudo evidencia o fraco desempenho do envelope das edificações produzidas nos estados da região durante a estação fria.

No entanto, o problema da inadequação dos edifícios não se resume aos estados com estação fria. Com a disseminação do estilo internacional e de uma arquitetura que induz ao uso indiscriminado dos envelopes envidraçados e à progressiva eliminação dos elementos externos de proteção da radiação direta do sol, a ecotermia urbana se modifica radicalmente. Ao eliminar a ação do “tecido esponjoso” tradicional – que permitia o controle manual e individual da penetração da radiação do sol, das precipitações ou do vento por meio das aberturas e de outros dispositivos –, os edifícios com superfícies “impermeáveis” envidraçadas e ambientes climatizados artificialmente produzem um regime incontrolável de *acumulação térmica*. O calor ou o frio, antes armazenados na massa edificada que, no verão, acumulava o frescor da noite e, no inverno, o calor do dia, passam a acumular, no verão, o calor do dia e, no inverno, o frio da noite.

10 Designação utilizada para caracterizar os edifícios cuja concepção se baseia no aproveitamento dos recursos naturais disponíveis e em consideração às condições climáticas, com vistas a minimizar os impactos ambientais e reduzir o consumo energético.

11 Os padrões de desempenho em vigor no Brasil estão muito aquém daqueles dos países do sul da Europa, como Portugal, cujo clima é semelhante ao dos estados da Região Sul. A título de exemplo da baixa qualidade das construções no Brasil, basta comparar o desempenho de uma esquadria de vidro simples de edificação no Sul do Brasil que atenda às normas vigentes com outra que atenda aos requisitos mínimos para o Sul de Portugal: a diferença de isolamento térmico chega a quase 300% em favor da esquadria portuguesa, que tem como referência os padrões da normativa alemã *Passiv Haus* – que está se tornando o padrão na Europa.

No contexto da América do Sul, vale observar a inexistência de normas brasileiras de desempenho equivalentes às normas IRAM (Instituto Argentino de Normalización), que tratam de pontes térmicas. Apesar da semelhança do clima de boa parte do território argentino com o da Região Sul do Brasil, aqui pouco se sabe, pesquisa ou ensina sobre pontes térmicas, sobre seu impacto no desempenho termoenergético dos edifícios ou ainda sobre o surgimento de fungos filamentosos nas edificações. A simples comparação do isolamento térmico de paredes externas utilizado nos países vizinhos, como o Uruguai e a Argentina, com o utilizado nos estados da Região Sul do Brasil evidencia a fragilidade dos padrões mínimos de desempenho termoenergético das edificações brasileiras. Uma fragilidade que se reproduz nas nossas escolas de arquitetura e urbanismo.

Além das questões relacionadas ao isolamento térmico do envelope e das pontes térmicas, a legislação para novos edifícios residenciais, que em breve deverá se estender a todos os edifícios, inclui novas exigências sobre a qualidade do ar interior, estanqueidade e nível de isolamento do envelope, sistemas de ventilação mecânica com recuperação de calor. Essa abordagem preconiza um cenário de melhoria da qualidade termoenergética das edificações a médio e longo prazo no contexto brasileiro com ênfase nos locais com estação fria. Exigências que devem começar a fazer parte do dia a dia de arquitetas/os, dos conteúdos das disciplinas de projeto e das práticas do alunado de arquitetura e urbanismo. O aumento das exigências e do rigor com relação aos padrões mínimos de qualidade dos edifícios no Brasil se configura como um novo desafio a ser enfrentado pelas escolas e profissionais de arquitetura e urbanismo para superar os nossos reconhecidos “não saberes” (FREIRE, 1999) que permeiam as práticas predominantemente intuitivas e sabidamente insuficientes do ensino de Projeto de Arquitetura e Urbanismo para dar conta da desejada e necessária melhoria da qualidade das edificações. Para que a dimensão tecnológica deixe de ser uma utopia, na prática profissional ou no ensino de Projeto de Arquitetura e Urbanismo é indispensável uma reforma das mentes.

O SEGUNDO ATELIÊ E O PROJETO COMO AÇÃO SITUADA

Na tentativa de escapar da “marcha inexorável” do imobilismo que, em nosso entendimento, caracteriza o ensino de arquitetura, a proposta do Segundo Ateliê de Edward Allen surge como uma promissora possibilidade para reduzir (ou eliminar) a falta de diálogo entre projeto e tecnologia da arquitetura:

A experiência tem mostrado que os alunos aprendem habilidades técnicas de forma mais eficiente, a incorporá-las mais facilmente no processo de concepção do edifício, quando as competências são adquiridas com base nas necessidades durante o processo de projeto. Neste artigo, proponho um modelo para o ensino técnico em que os cursos de “apoio” técnicos são substituídos pelos ateliês de projeto orientados tecnicamente que os estudantes fazem

em paralelo com o ateliê de projeto convencional. O processo de projeto em um ateliê orientado para a técnica deve ser cuidadosamente orientado para determinados aspectos e questões técnicas, minimizando possíveis distrações. Palestras técnicas são oferecidas no ateliê na medida em que os alunos precisam da informação. Questões formais, espaciais e técnicas são propositadamente misturadas com uma preocupação unificada para a criação de bons edifícios (ALLEN, 1997, p. 92).

Dito de outra forma, o autor afirma que “no ateliê ou fora dele, assuntos técnicos podem e devem ser ensinados como as disciplinas de projeto. A tecnologia da construção pode e deve ser ensinada como arquitetura” (ALLEN, 1997, p. 95). Nossa experiência com o ensino de projeto e de disciplinas tecnológicas¹², associada com a pouca colaboração por parte de docentes de disciplinas de projeto apontada por Allen (1997), nos leva a crer que, em lugar de seguir com a já desgastada ideia de aumentar a oferta de disciplinas e trabalhar com os novos conhecimentos de tecnologia da arquitetura em disciplinas convencionais e isoladas dos ateliês de Projeto de Arquitetura e Urbanismo, pode ser mais eficaz substituir todas as disciplinas tecnológicas e reunir seus conhecimentos em uma nova sequência de disciplinas com carga horária equivalente à dos ateliês de Projeto de Arquitetura e Urbanismo, denominado Segundo Ateliê. Além da fragmentação departamental e de uma previsível resistência por parte dos/as professores/as, a falta de integração entre as disciplinas também tem a ver com a dificuldade de comunicação existente entre professores/as-pesquisadores/as – doutores/as e mestres/as em assuntos especializados e seus respectivos métodos – e professores/as-projetistas – que, em geral, não se limitam às fronteiras de qualquer um desses assuntos (BUCHANAN, 1992)¹³. Os tipos de problemas e abordagens dos/as projetistas e os padrões de raciocínio que intrigam a comunidade acadêmica são os mesmos que dificultam a integração entre os saberes generalistas dos/as docentes de Projeto de Arquitetura e Urbanismo e os saberes especializados dos/as professores/as de tecnologia da arquitetura¹⁴.

A subjetividade e a complexidade do projeto – que “envolve a integração e o bem-estar de seres humanos e está sempre sujeito a reformulações e a um número infinito de ‘soluções’ [...] [de] projeto de sistemas complexos, ambientes de moradia, trabalho, lazer e ensino-aprendizagem” (BUCHANAN, 1992, p. 10) – também estão presentes nos “projetos complementares” – alcunha, por princípio, depreciativa. Em uma perspectiva transdisciplinar, todos os projetos e sistemas implicados na concepção e na construção de um edifício estão entrelaçados – portanto, são hierarquicamente indissociáveis. Como nenhum deles apresenta uma solução “correta” ou “definitiva”, cada formulação de problema replica-se e interfere em todo o conjunto (BUCHANAN, 1992). Com isso, projetar se configura como um processo instável e incerto que demanda muitos

12 Ver também Rheingantz (2005, 2013, 2014); Rheingantz; Reigantz (1998); Rheingantz; Rheigantz; Pinheiro (2002, 2003); Rheigantz *et al.* (2009) Rheigantz; Azevedo (2014); Rheingantz; Cunha; Krebs (2015).

13 Ver Buchanan (1992, p. 15). O problema da comunicação entre cientistas e projetistas ficou evidenciado em uma conferência especial sobre teoria do projeto realizada em Nova York em 1974, financiada pela National Science Foundation e promovida pela Columbia University. Os anais foram editados por William R. Spillers (1974) e publicados no livro *Basic Questions of Design Theory*.

14 Ver Buchanan (1992).

diálogos, repetidas retroações e que envolve escolha e singularidade. Como escolher implica abrir mão de algumas questões em prol de outras, projetar deve ser visto como um processo contínuo de circularidade e instabilidade. O diálogo ou “reflexão-na-ação” (SCHÖN, 2000) que se estabelece entre projetistas e contexto de projeto depende diretamente do olhar, do pensamento e das traduções de quem projeta. As soluções e definições nunca são “únicas” ou “perfeitas”, “corretas” ou “erradas”.

Reconhecida em um contexto de disciplinas integrativas e multidimensionais, a concepção de edifícios parte da definição de uma hipótese inicial e se vale das concepções dos seus autores para formular um “princípio de relevância” que deverá guiar “seus esforços para reunir o conhecimento disponível relacionado com a maneira como o edifício será finalmente concebido” (BUCHANAN, 1992, p. 18, tradução nossa): a partir de um conjunto de conhecimentos prévios, valores, crenças e de informações do contexto de projeto, projetistas elegem um caminho a seguir, uma hipótese de trabalho, uma estratégia para direcionar as soluções de projeto.

A força da proposta do Segundo Ateliê (ALLEN, 1997) em um curso de Arquitetura e Urbanismo reside na proposição de que as disciplinas tecnológicas também sejam ministradas no formato de ateliês de projeto. O primeiro ateliê – tradicional, de Projeto de Arquitetura, se ocupa da forma, do espaço e da luz – enquanto o Segundo Ateliê, que é independente do primeiro, reúne os conhecimentos tradicionalmente distribuídos entre as chamadas disciplinas tecnológicas, “complementares” ou “de apoio” – tais como estruturas, materiais e técnicas de construção ou conforto ambiental. Um curso de Arquitetura baseado apenas no ensino em ateliê, que reconhece as peculiaridades do processo de concepção de projeto.

O novo conjunto de disciplinas integradas tem “os seus próprios problemas e interesses de projeto. Ele também se preocupa com a forma, com o espaço e com a luz, mas com ênfase no desenho simultâneo dos sistemas técnicos do edifício” (ALLEN, 1997, p. 92). Seus docentes devem ser projetistas com experiência em construção de edifícios e os problemas de projeto devem ser tratados como: (a) moldura ou suporte para a compreensão e estruturação dos conceitos técnicos; (b) um dispositivo capaz de motivar e impulsionar o processo de construção de conhecimento de alunas/os; motivador de (c) demandas para palestras técnicas informais; e (d) de ocasionais exercícios práticos com materiais e técnicas de construção, testes estruturais, e assim por diante (ALLEN, 1997).

Para dar partida no processo de ensino-aprendizagem, o Segundo Ateliê inicia-se com a oferta de palestras informais sobre técnicas relacionadas com o projeto. Quando o desenvolvimento de um determinado projeto chega a um momento em que o alunado precisa entender como configurar e dimensionar as treliças de madeira, devem ser dadas diversas palestras sobre esses temas. Assim, antes de cada palestra ministrada, os/as alunos/as entendem a importância e a relevância do tema e, assim, o conteúdo das palestras pode ser imediatamente aplicado no projeto – reduzindo a possibilidade de que questões e técnicas importantes sejam esquecidas ou pouco assimiladas.

Quando oferecidas, as poucas palestras técnicas devem versar sobre temas que não podem ser aplicados de imediato no exercício de projeto, e seu agendamento deve ser flexível: em algumas semanas não haverá palestras; em outras semanas, haverá duas ou três, dependendo da necessidade. Conforme o caso, as palestras podem ser curtas ou longas e, de comum acordo, podem ser realizadas a qualquer hora no horário de ateliê.

Diferentemente do processo de ensino tradicional das disciplinas tecnológicas – que enfatizam o dimensionamento exato de componentes dos diferentes sistemas –, o Segundo Ateliê enfatiza os processos de escolha e de configuração dos sistemas técnicos – como componentes integrais do emergente projeto –, consideradas as etapas mais importantes da atividade do projeto técnico. Os dimensionamentos tornam-se menos importantes na atividade do projeto técnico e precisam ser ensinados apenas à medida que o problema de projeto assim o justifique¹⁵.

Nesta perspectiva, em lugar de um plano *ad hoc*, a atividade de projeto no Segundo Ateliê passa a ser tratada como uma **ação situada** (SUCHMAN apud CUKIERMAN; TEIXEIRA; PRIKLADNICKI, 2007), que busca responder às demandas e imprevistos de acordo com as circunstâncias à medida que vão aparecendo ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Como exemplo de ações situadas, recorro a duas experiências. A primeira delas recupera em breves palavras o relato de uma experiência integrada de ensino de Projeto de Estrutura e de Arquitetura e Urbanismo desenvolvida pelos professores Ernesto Walter (arquiteto-urbanista) e Erico Weidle (engenheiro e calculista) na UnB nos anos 1970-1980. Os/as alunos/as eram convidados/as a projetar uma pequena cidade ou vila, inclusive reservatórios de água, pontes, passeios e mobiliário urbano, utilizando somente madeira, pregos ou parafusos e cordas, de modo a explorar as potencialidades e limitações da madeira. À medida que as dificuldades surgiam, os professores ministravam palestras ou convidavam especialistas – saneamento, desenho urbano etc. – para facilitar a apropriação do conhecimento dos/as alunos/as na resolução conjunta dos problemas.

A segunda experiência ocorreu com uma disciplina experimental de ensino-pesquisa-extensão realizada no segundo período letivo de 1991 na Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, reunindo um conjunto de 15 alunos/as voluntários/as, em equipes verticais e com vistas a elaborar um programa e um estudo preliminar de um edifício destinado a abrigar, em um terreno situado aos fundos da Faculdade de Odontologia (região central de Pelotas) cinco unidades universitárias que funcionavam em condições precárias em edifícios alugados espalhados por diferentes pontos da cidade. A experiência, coordenada pelo professor Paulo Rheingantz, contou com a participação conjunta dos professores Ivan Gervini (instalações hidrossanitárias e saneamento), Antônio H. Nogueira (instalações elétricas), Jorge Curi Hallal (estruturas) e do arquiteto-voluntário Andrey R. Schlee: todos se envolveram nas diversas eta-

15 O Segundo Ateliê atende e expande as recomendações da ABEA sobre a necessidade de evitar que os conteúdos de Física sejam ministrados em disciplinas isoladas e de sua inclusão, como conhecimento complementar e aplicado, em disciplinas específicas da arquitetura e urbanismo (BRASIL, 1995).

pas e decisões de projeto das três equipes, sendo os problemas sempre ajustados para as circunstâncias e especificidades do terreno, do entorno urbano e das demandas das unidades. Quando necessário, eram ministradas palestras curtas e direcionadas para questões específicas, à medida que elas surgiam.

Essas duas experiências são ilustrativas de que a “coerência da ação situada está vinculada não a predisposições individuais ou a regras convencionais, mas sim a interações locais contingentes, de acordo com as circunstâncias particulares em que se encontram os atores” (CUKIERMAN; TEIXEIRA; PRIKLADNICKI, 2007, p. 208). Como todas as ações dependem das suas circunstâncias materiais e sociais, rejeitam-se as soluções “universais” características do pensamento moderno ou comumente típicas no ensino tradicional das disciplinas de tecnologia da arquitetura. A exemplo de Cukierman, Teixeira e Prikladnicki (2007), entendemos que a utilização da prática situada possibilita repensar as relações, papéis e habilidades tecnológicas que se esperam de estudantes e profissionais de arquitetura. Ainda que seja matéria típica de projeto a elaboração das relações entre o universal – presente nos planos, modelos, padrões e métodos entendidos como ideais – e o local – utilização prática, situada, desses planos, modelos, padrões e métodos que, de um modo geral, focalizam o problema sob um viés tecnicista simplificador, desprezando questões culturais, sociais e políticas.

Mas nenhum modelo ou padrão pode garantir, por si só, a repetição de um suposto sucesso obtido em alguma situação anterior. Ele apenas replica a si mesmo sob a alegação de replicar a competência que lhe é “intrínseca”. Para que venha a ser utilizado de fato, um plano, modelo ou padrão terá, sempre, de construir um significado local. Por mais que se desejem propostas universalizantes, todo projeto deve ser trabalhado a partir de um problema a ser plena e satisfatoriamente resolvido no caso a caso (CUKIERMAN; TEIXEIRA; PRIKLADNICKI, 2007, p. 211).

A seguir, alinhamos algumas questões apontadas por Allen (1997) que reforçam a proposta de um Segundo Ateliê de ação situada:

- não é razoável esperar que um único professor ou professora de projeto seja visto/a por estudantes como “a” referência capaz de reunir a totalidade dos diversos aspectos do projeto de arquitetura;
- docentes das áreas de tecnologia da arquitetura devem ter mais experiência e conhecimento na concepção e na construção de edifícios do que na ciência dos edifícios e de seus componentes;
- associado com o Canteiro Experimental, o Segundo Ateliê é o melhor contexto de aprendizado de estudantes de arquitetura ao projetarem um edifício; o ateliê funciona muito bem para o aprendizado de projeção de um sistema estrutural, esquema de iluminação natural ou artificial, sistema de conforto térmico, de distribuição de água, de captação e aproveitamento de águas pluviais ou de expurgo de esgoto sanitário; ou, ainda, de um conjunto de detalhes de fachada, ou da acústica de uma sala;
- sempre é importante demonstrar para o alunado igual interesse e preocupação por aspectos técnicos, formais ou espaciais da arquitetura; demonstrar que são

indissociáveis entre si e que precisam estar entrelaçados ou bem costurados para se produzir bons edifícios;

- na concepção de um edifício – e todas as disciplinas tecnológicas existem para auxiliar a concepção e a construção de edifícios melhores –, é importante que o alunado envolva-se com os problemas múltiplos e frequentemente difíceis de conceber isoladamente;
- a ideia de desenvolver como principal atividade de um Segundo Ateliê o projeto de um edifício com programa simples possibilita eliminar distrações e concentrar a atenção dos alunos sobre a estrutura, o sistema construtivo, os sistemas prediais, a eficiência termoenergética, sem que sejam descuidadas as questões estético-formais;
- é importante assegurar a possibilidade de que cada estudante se aproprie dos aspectos particulares do projeto: (a) um conceito estrutural e dos sistemas prediais; a seguir (b), os planos de seu enquadramento no contexto ou sítio e dos detalhes gerais; mais tarde, (c) um conjunto representativo dos detalhes completos de estrutura, sistemas prediais e envoltório, acompanhados de um caderno contendo cálculos e dos desenhos produzidos durante o processo.

A exemplo do ateliê vertical realizado na UFPEL, inicialmente o Segundo Ateliê poderia ser uma experiência feita em paralelo com a estrutura tradicional dos currículos, mas à medida que as/os professoras/es forem se apropriando da proposta didático-pedagógica do Segundo Ateliê e assumindo a condição de professores/as de projeto, as disciplinas tecnológicas isoladas devem ser extintas e a sua carga horária deve ser reunida e distribuída como as disciplinas do tronco de projeto de AU.

As transformações no âmbito das dimensões tecnológica e ambiental nas últimas décadas têm trazido novos desafios para a prática e para o ensino de Projeto de Arquitetura. Além das dimensões estético-funcionais do edifício e do caráter generalista (UIA; UNESCO, 1996, 2011; BRASIL, 2006, 2010; CCEA, 2008; ABEA, 2013), a formação dos/as arquitetos/as também deve considerar:

- a necessidade de atender às demandas de um mundo em acelerado processo de mudança;
- os novos conhecimentos para dar conta da crescente preocupação com a sustentabilidade ambiental e com a urgência de se produzir ambientes construídos mais responsivos, capazes de aliar eficiência energética, durabilidade, usabilidade e facilidade de manutenção;
- os impactos sobre a forma como o ambiente construído deve ser pensado, planejado, projetado, fabricado, usado, equipado, configurado e mantido (UIA; UNESCO, 2011).

Em lugar de reafirmar uma responsabilidade total (e irreal), dos/as arquitetos/as sobre o ambiente construído, preconizada pela Comisión Consultiva de Expertos de Arquitectura del Mercosur (CCEA, 2008) e pela Carta da UIA e da UNESCO (2011, p. 5), as escolas de arquitetura latino-americanas interessadas em implantar o Segundo

Ateliê poderiam potencializar os vínculos da arquitetura e urbanismo como uma interface com os conhecimentos teóricos e práticos de outras áreas, com vistas a propor soluções adequadas para a qualidade de vida nos assentamentos humanos e gerir com mais harmonia suas relações com o meio ambiente e com os recursos naturais.

Em alinhamento com a European Network Heads of Schools of Architecture (ENHSA, 2007), as escolas interessadas em implantar o Segundo Ateliê também poderiam explorar o entendimento da arquitetura como uma manifestação que se produz a partir de uma sinergia criativa entre a experiência artística, a inteligência técnica e o conhecimento científico, ressaltando as necessidades e especificidades locais (ou situadas) de cada escola. O Segundo Ateliê também pode favorecer as ações pedagógicas conforme recomendadas pela ABEA na sua proposta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de Arquitetura e Urbanismo debatida e aprovada no seu XVII Congresso:

O desenvolvimento de condutas e atitudes com responsabilidade técnica e social com os princípios da qualidade de vida nos assentamentos humanos, o uso da tecnologia em respeito às necessidades sociais, culturais, estéticas e econômicas das comunidades, o equilíbrio ecológico e a valorização da arquitetura, do urbanismo e da paisagem como patrimônio é responsabilidade coletiva (ABEA, 2013, p. 28).

Além de facilitar a articulação das premissas do campo profissional, o Segundo Ateliê implica sistematizar e ajustar os procedimentos de projeto e de seu ensino, seja em termos acadêmicos ou científicos. Segundo Buchanan (1992), os tipos de problemas abordados por arquitetos/as e os padrões de raciocínio que utilizam intrigam a comunidade científica. Essa dificuldade de comunicação ficou patente em uma conferência especial sobre teoria do projeto realizada em Nova York em 1974¹⁶. Uma importante vertente de estudo do projeto, o *Design Thinking* (DT) – ou projeto como forma de pensar¹⁷ – é ilustrativa da sua diferença com relação ao método científico: o projeto é um problema malicioso ou endiabrado¹⁸ porque “não tem qualquer objeto especial seu além daquilo que um projetista concebe que ele seja” (BUCHANAN, 1992, p. 16, tradução nossa), pensa o singular e focaliza soluções a partir de um objetivo inicial. Já o método científico se baseia no entendimento de princípios, leis, regras ou estruturas necessariamente incorporadas em assuntos existentes. O autor enfatiza a dificuldade de diálogo, uma vez que “o projeto é fundamentado no particular e não existe ciência *do particular* [...] e que a história do projeto não é simplesmente uma história de objetos, mas de sua concepção (BUCHANAN, 1992, p. 17-19, grifo no original, tradução nossa). Por este motivo, tem sido bastante lento

16 Ver Spillers (1974).

17 Ver Buchanan (1992). Método que pode ser aplicado a qualquer área da experiência humana, que combina empatia, criatividade e razão, explora soluções simultâneas e é originário do livro *The science of the artificial*, de Herbert A. Simon (1969). A obra foi definida e popularizada no campo das engenharias, nos anos 1970, por Rolf Faste.

18 Tradução da designação *Wicked Problem* proposta por Buchanan (1992).

reconhecer a indeterminância peculiar do objeto de interesse do projeto e seu impacto na natureza do design thinking. Como consequência, cada uma das ciências que entraram em contato com o projeto tende a olhá-lo como uma versão “aplicada” de seu próprio conhecimento, métodos e princípios. Elas veem o projeto como instância de seus próprios objetos e tratam-no como uma demonstração prática dos princípios científicos desse objeto. Então, temos o bizarro, recorrendo a situações nas quais projeto é alternadamente visto como uma ciência natural “aplicada”, ciência social “aplicada” ou belas artes “aplicadas”. Não é de se admirar que projetistas e membros da comunidade científica em geral tenham dificuldade de comunicação (BUCHANAN, 1992, p. 19, aspas no original, tradução nossa).

Por ser um esforço coletivo, perverso, complexo e criativo cuja qualidade depende fortemente das pessoas, organizações e processos utilizados em sua produção e uso, o Projeto de Arquitetura e Urbanismo é diretamente implicado pelas mudanças na forma e na substância do controle das novas tecnologias, que, por sua vez, também são modificadas pela experiência social – o técnico e o social, constituindo um movimento de “comodificação”, somente percebido por uma aproximação sociotécnica¹⁹ (CUKIERMAN; TEIXEIRA; PRIKLADNICKI, 2007). Neste tipo de abordagem, o Projeto de Arquitetura e Urbanismo se configura como uma teia de conhecimentos de várias disciplinas que nós, arquitetos/as, temos preferido evitar.

Entretanto, compreender como se pode melhorar o ensino e a prática do projeto do Segundo Ateliê requer aprofundar o entendimento de dois conjuntos de princípios e práticas: aqueles que são efetivos do Projeto de Arquitetura e aqueles que se alinham com o modo como nós, humanos, funcionamos cognitivamente, social e culturalmente.

Apesar do progresso das pesquisas que tratam das questões estética e técnica no ensino e no Projeto de Arquitetura e Urbanismo, antes de adotar a proposta do Segundo Ateliê é conveniente atentar para que todo avanço pode vir a ser irrelevante ao negligenciar as questões relativas à dimensão social. Conforme observam Cukierman, Teixeira e Prikladnicki (2007), em geral tendemos a assumir que: (a) nós, seres humanos, podemos mudar e adaptarmo-nos sempre que necessário; (b) as pesquisas ignoram que o funcionamento humano não é tão maleável assim (HERBSLEB apud CUKIERMAN; TEIXEIRA; PRIKLADNICKI, 2007).

Diante dessas questões, a adoção do Segundo Ateliê pode ser um passo importante no enfrentamento das dificuldades e desafios de formar profissionais com sólida formação estética, social e tecnológica, sem esquecer do alerta de Buchanan:

a maioria das pessoas continua a pensar a tecnologia mais em termos de seus produtos do que em seu formato como disciplina do pensamento sistemático. Elas olham a tecnologia como coisas e máquinas [...]. Mas houve um tempo

19 Abordagem social e técnica do campo do conhecimento dos estudos Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) que rompe as dicotomias entre natureza e sociedade, contexto de descoberta e contexto da justificação, interior e exterior, centro e periferia; compreende os conhecimentos tecno-científicos como efeitos de uma multiplicidade de interações sociais e técnicas; desenvolve um modelo diferente sobre a descoberta e a invenção no qual a natureza torna-se o fato socialmente construído.

no período inicial da cultura ocidental em que a tecnologia era uma atividade humana operando ao longo das artes liberais²⁰ (BUCHANAN, 1992, p. 19).

Ao enfrentar os desafios que envolvem a incorporação das novas tecnologias no ensino de arquitetura e urbanismo, o Segundo Ateliê pode se tornar um facilitador para a necessária reforma das mentes, capaz de superar o quadro atual do ensino de Projeto de Arquitetura, que pode ser resumido na observação de Edgar Faure (apud MORIN, 2003, p. 100, grifo dos autores): **“O imobilismo se pôs em marcha, e não sei como detê-lo”**.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não se pode reformar a instituição sem uma reforma anterior das mentes; mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições” (MORIN, 2003, p. 99).

Esta citação de Morin resume com propriedade as provocações de Boaventura Santos (2001), Humberto Maturana e Sima Rezepka (2003) e Albert Einstein ([19--?]) e, também, a complexidade do processo de passagem da Modernidade para a Atualidade, um processo de transformação recursivo que mistura causa-e-efeito. Ela aponta para a necessidade de superar a crença na busca incessante de ordem ou estruturação com base na verdade de um pensamento universal fundado na racionalidade e na objetividade; para a possibilidade de discutir a formação e a prática do arquiteto a partir de uma perspectiva transformadora, caracterizada pela instabilização dos referenciais e dos processos de que nos valem para nos constituirmos enquanto sociedade; para a subjetividade dos processos de produção de conhecimento. Essa passagem implica reunir tecnologia, estética, cultura, política e o social, o universal e o local; implica superar os dualismos mente-corpo, dentro-fora, entender que a “realidade” não é exterior a nós, mas um fato que é socialmente construído ou articulado.

Ao focalizar duas dissociações – (a) entre os fundamentos e as práticas pedagógicas utilizados na maioria dos cursos de graduação em Arquitetura e as promessas, recomendações e atribuições profissionais, e (b) entre o ensino de tecnologia e de projeto e as normativas de desempenho e de ecoeficiência –, reforçamos o entendimento de que estas são duas fraturas expostas que precisam ser consolidadas.

A exemplo de Edward Allen, acreditamos que a proposta do Segundo Ateliê como prática situada seja uma promissora possibilidade a ser explorada para repensar as relações, papéis e habilidades tecnológicas que se esperam dos alunos e arquitetos.

20 Ver Buchanan (1992, p. 8-9) “por ‘arte liberal’ entendo a disciplina do pensamento que pode ser compartilhada em alguns graus por todos os homens e mulheres em suas vidas diárias e é, por outro lado, trabalhado com maestria por algumas pessoas que praticam a disciplina com *insight* diferenciado e, às vezes, a projetam e utilizam de forma inovadora em novas áreas.”

REFERÊNCIAS

ALLEN, E. Second studio: a model for technical teaching. *Journal of Architectural Education*, Abingdon, v. 51, n. 2, p. 92-95, 1997.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO (ABEA). Proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 2/2010 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em arquitetura e urbanismo. *Caderno ABEA 38*. Goiânia: ABEA, p. 22-35, 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 15.220 – Desempenho térmico de edificações*. Rio de Janeiro: ABNT, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 15.575 – Edificações habitacionais – Desempenho – Parte 4: requisitos para os sistemas de vedações verticais internas e externas – SVVIE*. Rio de Janeiro: ABNT, 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. *Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. Resolução nº 6, de 2 de fevereiro de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília-DF, p. 36, 3 fev. 2006.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.378, de 31 de dezembro de 2010. Regulamenta o exercício da Arquitetura e Urbanismo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, edição extra, Brasília-DF, p. 1, 31 dez. 2010.

BUCHANAN, R. Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, Cambridge, v. 8, n. 2, p. 5-21, 1992.

BUILDING RESEARCH ESTABLISHMENT GLOBAL LTD (BRE). *BREEAM new construction (non-domestic buildings), technical manual*. Londres: BRE Global Ltd., 2011.

CENTRE SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE DU BÂTIMENT (CSTB). *Référentiel technique de certification bâtiments tertiaires: démarche HQE*. Paris: CSTB, 2005.

COMISIÓN CONSULTIVA DE EXPERTOS DE ARQUITECTURA DEL MERCOSUR (CCEA). *Documento de criterios y indicadores para la acreditación regional de carreras de grado de arquitectura*. [S. l.]: CCEA/MERCOSUR, 2008.

CONSELHO DE ARQUITETURA E URBANISMO DO BRASIL (CAUBR). *Censo de arquitetos e urbanistas do Brasil*. Brasília: CAUBR, 2012.

CUKIERMAN, H. L. *Yes, nós temos Pasteur: Manguinhos, Oswaldo Cruz e a história da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; FAPERJ, 2007.

CUKIERMAN, H. L.; TEIXEIRA, C.; PRIKLADNICKI, R. Um olhar sociotécnico sobre a engenharia de software. *Revista de Informática Teórica e Aplicada*, Porto Alegre, v. 14, p. 199-219, 2007.

CUNHA, E. G. *Os desafios do ensino e da gestão da dimensão tecnológica no projeto de arquitetura*. Pelotas: [s. n.], 2015. Mimeografado.

DALBEM, R. *et al.* Discussão do desempenho da envoltória de uma passive house adaptada à zona bioclimática 2 em acordo com o RTQ-R. *Ambiente Construído*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 201-222, 2017.

DELORS, J. *Learning the treasure within: report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2015.

DUTTON, T. (org.). *Voices in architectural education*. Nova York: Bergin & Garvey, 1991.

EINSTEIN, A. Insanity. *Kaieteurnews online*. Disponível em: <https://www.kaieteurnews online.com/2012/07/01/life-lessons-from-albert-einstein/l>. Acesso em: 11 set. 2020.

EUROPEAN NETWORK OF HEADS OF SCHOOLS OF ARCHITECTURE (ENHSA); EUROPEAN ASSOCIATION FOR ARCHITECTURAL EDUCATION (EAAE). Ten years of heads' meetings navigating through the european higher architectural education area. *Transactions on Architectural Education*, Amsterdã, n. 41, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GROAT, L.; AHRENTZEN, S. Voices for change in architectural education: seven facets of transformation from the perspectives of faculty women. *Journal of Architectural Education*, Abingdon, v. 50, n. 4, p. 271-285, maio 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, QUALIDADE E TECNOLOGIA (INMETRO). *Regulamento técnico para a qualidade do nível de eficiência energética de edifícios comerciais, de serviços e públicos*. Rio de Janeiro: INMETRO, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE METROLOGIA, QUALIDADE E TECNOLOGIA (INMETRO). *Requisitos técnicos do nível de eficiência energética de edifícios residenciais*. Rio de Janeiro: INMETRO, 2010.

INTERNATIONAL UNION OF ARCHITECTS (UIA). *UIA and architectural education reflections and recommendations*. Paris: UIA, 2011.

UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS (UIA); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Carta para a Formação dos Arquitetos*. Tokio: UIA. 2011.

LATOURE, B. *Investigación sobre los modos de existencia*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

MACIEL, C. A. Arquitetura, indústria da construção e mercado imobiliário: ou a arte de construir cidades insustentáveis. *Arquitextos*, São Paulo, ano 14, n. 163, 2013.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. Proposta reflexiva em torno da tarefa educativa. *In: MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. Formação humana e capacitação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-12.

MEC. *Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: MEC, 1995.

MOL, A. Política ontológica: algumas ideias e várias perguntas. *In: NUNES, J. A.; ROQUE, R. (org.). Objetos impuros: experiências em estudos sobre a ciência*. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

MONTANER, J. M.; MUXÍ, Z. *Arquitetura e política*. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In: SILVA, J.; MARTINS, F. (org.). Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 13-36.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MURRAY, A. S. *Manual of mythology*. Londres: Asher & Co., 1874.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Nosso futuro comum*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

PEDRO, R. *Redes de controle e vigilância: dinâmicas psicossociais a partir de novos dispositivos tecnológicos*. Rio de Janeiro: EICOS; IP-UFRJ, 2010. Projeto de pesquisa.

RHEINGANTZ, P. A. Por uma arquitetura da autonomia: bases para renovar a pedagogia do ateliê de projeto de arquitetura. *ARQTEXTOS*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 42-67, 2005.

RHEINGANTZ, P. A. Autonomia e autoavaliação no ateliê de projeto de arquitetura. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA EM PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO (PROJETAR)*, 6., 2013, Salvador. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2013.

RHEINGANTZ, P. A. Sobre ciência, conhecimento e arquitetura. *Arquitextos*, São Paulo, ano 15, n. 175.02, 2014.

RHEINGANTZ, P. A.; CUNHA, E. D.; KREBS, C. L. M. Ensino de projeto de arquitetura no limiar do século XXI: desafios frente às dimensões ambiental e tecnológica. *Revista Projetar – Projeto e Percepção do Ambiente*, Natal, ano 1, n. 1, p. 12-25, 2015.

RHEINGANTZ, P. A. *et al.* Escola na escola: reflexões sobre um método de ensino de projeto de espaços para o ensino fundamental. *In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO, PESQUISA E PRÁTICA EM PROJETO DE ARQUITETURA E URBANISMO (PROJETAR)*, 4., 2009, São Paulo. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2009.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A. N. Processo e prática da autoavaliação no ateliê de projeto de arquitetura. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO*, 3., 2014, Campinas. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPARQ, 2014.

RHEINGANTZ, P. A.; RHEINGANTZ, A. M. L. Ensino de projeto: espaço da admiração, ambiente de interação. *In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO*, 15., 1998, Campo Grande. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABEA, 1998. p. 115-123.

RHEINGANTZ, P. A.; RHEINGANTZ, A. M. L.; PINHEIRO, E. The social construction of knowledge: a reflexive practice in the teaching-learning process in architectural design studio. *In: PASSIVE AND LOW ENERGY ARCHITECTURE CONFERENCE*, 19. 2002, Toulouse. *Proceedings [...]*. Toulouse: 2002. p. 1-6.

RHEINGANTZ, P. A.; RHEINGANTZ, A. M. L.; PINHEIRO, E. A construção social do conhecimento no ateliê de projeto de arquitetura. *In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO E PESQUISA EM PROJETO DE ARQUITETURA (PROJETAR)*, 1., 2003, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2003. p. 1-13.

SANTOS, B. S. Seis razões para pensar. *Lua Nova*, São Paulo, n. 54, p. 13-23, 2001.

SCHLEE, M. B. *et al.* Sistema de espaços livres nas cidades brasileiras: um debate conceitual. *In: TÂNGARI, V. R.; ANDRADE, R.; SCHLEE, M. B. (org.). Sistema de*

espaços livres: o cotidiano, apropriações e ausências. Rio de Janeiro: PROARQ; FAU-UFRJ, 2009. p. 28-49.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, E. *Notas sobre as concepções predominantes no ensino do projeto arquitetônico: o conceito de projetualidade.* Belo Horizonte: Centro Universitário Izabela Hendrix, 2004.

SPILLERS, W. (org.). *Basic questions of design theory.* Amsterdã: North-Holland Publishing Company, 1974.

TAVARES, M. C. P. *Formação em arquitetura e urbanismo para o século XXI: uma revisão necessária.* 2014. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA (EHEA). *The Bologna Declaration of 19 June 1999.* Bolonha: EHEA, 1999.

UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS (UIA); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Carta para a formação dos arquitetos.* Tokio: UIA. 2011.

UNITED STATES GREEN BUILDING COUNCIL (USGBC). *LEED reference guide for building design and construction.* Washington: USGBC, 1994.

UNITED STATES GREEN BUILDING COUNCIL (USGBC). *LEED reference guide for building design and construction.* Washington: USGBC, 1998.

UNITED STATES GREEN BUILDING COUNCIL (USGBC). *LEED reference guide for building design and construction.* Washington: USGBC, 2005.

UNITED STATES GREEN BUILDING COUNCIL (USGBC). *LEED reference guide for building design and construction.* v. 3. Washington: USGBC, 2009.

UNITED STATES GREEN BUILDING COUNCIL (USGBC). *LEED reference guide for building design and construction.* Washington: USGBC, 2013.

WALKER, P. R. *A disputa que mudou a renascença: como Brunelleschi e Ghiberti marcaram a história da arte.* Rio de Janeiro: Record, 2005.

YUDELSON, J. *Projeto integrado e construções sustentáveis.* Porto Alegre: Bookman, 2013.

PARTE IV

**TECNOLOGIAS,
TRABALHO E CANTEIRO**

CAPÍTULO 14

DECOLONIZANDO O ENSINO DE ESTRUTURAS EM ARQUITETURA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA UNILA¹

Gabriel Rodrigues da Cunha e Andréia Moassab

A MODERNIDADE OCIDENTAL: DESNATURALIZANDO A NEUTRALIDADE E A UNIVERSALIDADE CIENTÍFICAS

É comum ou frequente que o ensino de estruturas em cursos de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil no Brasil esteja pautado por metodologias didáticas verificativas abstratas, assentes demasiada ou exclusivamente em cálculos matemáticos. Se na Engenharia as metodologias verificativas abstratas encontram maior aceitação e justificativa curricular (no geral, espera-se que os alunos e alunas ingressantes já possuam pré-requisitos nesta direção e as matrizes curriculares se pautam em grande parte por estas metodologias), na Arquitetura e Urbanismo isso é uma exceção, presente em diminuta parcela de componentes curriculares. Em simultâneo, persiste a questão acerca de quais saberes devem ser socializados e construídos nestas distintas formações profissionais e de que forma eles devem ser ensinados. No caso da Engenharia Civil, a especialização dos conhecimentos e seu avanço exponencial verificado nas últimas décadas têm gerado dúvidas com relação à possibilidade de os currículos acompanharem esta crescente produção de conhecimento, sem estender o tempo de formação. Na Arquitetura e Urbanismo, por sua vez, a questão se concentra em saber como preparar o e a profissional para criar as soluções estruturais em sua prática profissional, seja pela carga horária comparativamente reduzida de disciplinas voltadas ao tema, seja por metodologias que não condizem com as aptidões cognitivas da maioria dos e das estudantes (SARAMAGO, 2011).

A docente e pesquisadora Rita Saramago, da Universidade Federal de Uberlândia, em sua dissertação de mestrado *Ensino de Estruturas nas Escolas de Arquitetura do Brasil* (2011) analisou o processo de transferência do conhecimento sobre comportamento estrutural para graduandos nos cursos de Arquitetura e Urbanismo no país. Neste trabalho, a autora mostra como muitas das experiências profícuas de metodologias de ensino de estruturas nos cursos brasileiros, parte das quais idealizada já desde final da década de 1960 (como o pioneiro caso do engenheiro Adolpho Polillo na Faculdade

¹ Versão semelhante a este artigo foi publicada na revista *Arquitextos* (2019).

de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro), focam sua atenção na inversão ou contestação das metodologias verificativas abstratas de cunho analítico, incluindo ou mesmo as substituindo por uma metodologia mais experimental e/ou intuitiva e articulada aos outros componentes curriculares. Tal prática tem sido considerada mais adequada à formação do arquiteto e da arquiteta e seu sucesso reside, de acordo com a pesquisadora, em atingir maior adequação ao currículo de arquitetura e urbanismo, fazendo que o formando e formanda se sintam aptos e aptas a assumir esta tarefa de forma natural, como pertencente, de fato, a sua experiência profissional. No entanto, tais experiências bem-sucedidas estão longe de representar a maioria dos cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo no país (SARAMAGO, 2011), permanecendo em aberto o desafio para uma melhor adequação no ensino de sistemas estruturais na área, sobretudo com a expansão da oferta de cursos, verificada a partir da década de 1970 e acirrada na última década (ABEA, 2015).

A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA, atuante há mais de quatro décadas, indica haver quase 500 cursos de graduação no Brasil (ABEA, 2015), espalhados de forma desigual nas cinco regiões brasileiras. É mais factível crer que não é possível uma única solução para o ensino “adequado” de estruturas, mas várias, pois os projetos político-pedagógicos dos cursos devem estar sensíveis aos diferentes contextos, regiões, perfis de ingressantes e egressos.

Todavia, as metodologias verificativas abstratas tendem a não facilitar a diversidade de soluções, pois é de sua natureza a suposição da universalidade e neutralidade, axiomas da modernidade ocidental, pouco sensível às diversidades regionais que devem estar refletidas nas diferentes matrizes curriculares. A particularidade identitária dos projetos político-pedagógicos dos cursos tende a se manifestar mais comumente nas disciplinas de projeto de arquitetura e urbanismo ou naquelas de crítica e história do que nas disciplinas dos eixos de tecnologias. As disciplinas projetivas ou mais teóricas são favorecidas às adaptações regionais ou nos currículos inovadores, sobretudo devido à contribuição epistemológica das ciências humanas, tais como a sociologia, a história, a geografia ou a filosofia, que ressaltam o caráter contingente e geo-historicamente situado da produção de conhecimento. Ao contrário, no caso das disciplinas de tecnologia, há maior homogeneidade e uma crença equivocada na neutralidade científica, estimulada pela abstração das metodologias verificativas, ao mesmo tempo que é estruturadora do saber científico postulado pelo menos nos últimos cinco séculos. Ou seja, o processo de abstração empreendido tende a descontextualizar o percurso formativo das áreas tecnológicas, incluindo o campo das soluções estruturais, naturalizando a uniformidade dos conhecimentos necessários e pertinentes de norte a sul do país, ou mesmo internacionalmente.

Como debatido em capítulos anteriores, a ciência tem imensa capacidade de produzir regimes de verdade. Na modernidade-colonialidade, a produção científica se arroga um privilégio epistemológico que desprezou ou ignorou deliberadamente outras formas de conhecimento (SANTOS, 2006). As populações historicamente silenciadas são partes constitutivas da chamada ecologia de saberes necessária para a transição paradigmática rumo ao conhecimento de emancipação (SANTOS, 2006).

Neste sentido, não será suficiente a virada decolonial se ela não for capaz de situar e epistemologicamente rever o debate sobre tecnologia, produção tecnológica e, consequentemente, o ensino nestas áreas do saber. É a partir desta perspectiva que pretendemos propor um debate sobre a descolonização deste campo de conhecimento no ensino das estruturas em Arquitetura e Urbanismo. Este trabalho, portanto, se apresenta no limiar de tensionamento entre uma visão homogeneizadora própria da modernidade ocidental e uma maior pluralidade do conhecimento, negando a neutralidade da produção científica e tecnológica. As disciplinas de estruturas não podem estar desarticuladas nem das demais disciplinas, como muitas vezes ocorre (SARAGAMO, 2011), nem tampouco do debate epistemológico que acompanha as ciências no século XXI. Dito de outra forma, o “como” ensinar estrutura está intimamente relacionado às diferentes formas de compreender o papel da ciência no percurso formativo e laboral, com a sua conexão a outros campos de saber e com a inserção do e da profissional na sociedade.

O autor e a autora deste trabalho utilizam suas experiências didáticas na UNILA como referência para a busca de outros possíveis percursos formativos, em especial constituídos a partir de duas direções: a primeira de ordem epistemológica e a segunda, mais focada nas questões pedagógicas e metodológicas do ensino de estruturas e a sua relação com os demais componentes curriculares.

Partirmos do pressuposto epistemológico de que, grosso modo, não são questionados a normalidade que os saberes estruturais possuem no cotidiano das universidades e o fato de que o desenvolvimento da disciplina no país teve como horizonte conceitual o desenvolvimento tecnológico ilimitado da modernidade ocidental, ao qual a arquitetura moderna esteve vinculada, guiado pelo padrão cumulativo de conhecimento, pela temporalidade linear-evolutiva e determinista com relação ao progresso e positividade que serão alcançados com a contribuição decisiva da ciência. É urgente, destarte, a tarefa de rever os paradigmas do progresso tecnológico e sua íntima relação com um padrão de consumo e desenvolvimento insustentável (MARQUES, 2015), ao qual a indústria da construção civil contribui amplamente.

Acreditamos ser necessário descolonizar o saber arquitetônico, levando em conta a virada decolonial (ESCOBAR, 1999; MIGNOLO, 1995; LANDER, 2005; BALLESTRIN, 2013), que na América Latina pretende desmontar a subjetividade do ser e do conhecimento – construídos com o domínio colonial, mas ainda presentes e atuantes. A decolonialidade visa a uma perspectiva epistemológica coincidente com os desejos de autonomia e emancipação dos povos subalternos. Sob esta perspectiva, a questão central debatida recentemente na UNILA é a urgência de rever e questionar o projeto político de metodologias não pensadas para a democratização dos conhecimentos de sistemas estruturais, nem tampouco da própria noção de tectônica². Esta democratização é fundamental já que a maior parte da construção popular latino-americana é realizada sem acompanhamento profissional. Ademais, o saber cientí-

2 Utilizada neste trabalho no sentido atribuído por Kenneth Frampton (apud AMARAL, 2009, p. 161), nos textos *Towards a Critical Regionalism: Six Points for an Architecture of Resistance* e *Rappel à l'Ordre: the Case for the Tectonic*, significando a “dimensão material, construtiva e tátil da arquitetura”.

fico no subcontinente permanece eurocentrado, desconhecendo práticas construtivas próprias dos povos originários, a despeito da sua complexidade e imponência. A popularização do conhecimento passa, destarte, por uma revisão epistêmica, dando voz aos saberes ancestrais e àqueles hoje silenciados, de caráter empírico, intuitivo e contextualizado.

Para este fim, colocaremos em diálogo com o pensamento decolonial autores que tratam o tema da tecnologia em sintonia com uma proposta de descolonizar a subjetividade do ser e do conhecimento constitutivos da modernidade ocidental. Este é o caso do filósofo estadunidense Andrew Feenberg (professor da Simon Fraser University, em Vancouver, Canadá), o cubano Jorge Nuñez Jover (professor da Universidad de La Habana) e o brasileiro Renato Dagnino (Universidade de Campinas).

Por um lado, Boaventura de Sousa Santos (2003, 2006) nos ajuda a situar a produção científica dentro dos paradigmas da modernidade ocidental e Edgardo Lander (1992) demonstra a inserção política da ciência e da tecnologia e o *Buen Vivir* nos aponta caminhos interessantes para o necessário giro epistemológico. Por outro lado, o debate pautado pelas tecnologias sociais, dentro do marco conceitual adotado pela Rede de Tecnologia Social (RTS) (DAGNINO *et al.*, 2004), aponta caminhos para aquilo que podemos designar de “virada tecnológica”.

Este marco teórico embasa as práticas pedagógicas com as quais pautamos o ensino de estruturas no recém-implantado curso na UNILA, a partir de sua relação com outros componentes curriculares e, especialmente, com as metodologias intuitivo-experimentais como contraponto às verificativas abstratas.

PONTO DE PARTIDA: A TECNOCIÊNCIA E O ENSINO CONVENCIONAL DE ESTRUTURAS

O tensionamento das noções de universalidade e de neutralidade da ciência que identificamos nos conteúdos e no ensino de estruturas perpassa todo o ensino e todas as disciplinas de um curso de Arquitetura e Urbanismo. Igualmente, esta “ubiquidade” estende-se a praticamente todas as Engenharias e áreas tecnológicas, incluindo-se aí os cursos de Engenharia Civil. Não se trata apenas de constatar que a adoção quase exclusiva de métodos abstratos matemáticos para o ensino do comportamento estrutural não condiz com as aptidões cognitivas da maioria dos estudantes de arquitetura conforme apontou Saramago (2011), mas fundamentalmente de impulsionar a criação de perfis profissionais críticos com relação às alternativas futuras ao capitalismo, ao neoliberalismo, ao “neodesenvolvimentismo” e ao referencial ainda presente da Arquitetura Moderna, quase que exclusivamente conectada ao concreto armado.

A cadeia produtiva das tecnologias convencionais (concreto, aço, alvenaria) está impregnada pelas relações sociais dominantes – e de dominação, que seguem o princípio da acumulação, seja econômica, material, da produção e do próprio conhecimento (ciência como acumulação de saberes). O capitalismo se baseia na dicotomia Ser Humano-Natureza, assim antagônicos, colocando em posição de destaque o Ser

Humano (o capitalista) como detentor do direito de dominação da natureza. A produção das cidades e a construção civil têm seguido esta oposição; o meio urbano tradicionalmente antagoniza o meio natural. A superação dessa divisão é condição necessária para possibilitar alternativas futuras para as sociedades, para redefinir os rumos da ciência e da tecnologia e o papel que cada uma desempenha no sistema produtivo atual, ou mesmo desenvolver outros sistemas produtivos não cumulativos.

Jover (1999) já salientou que desde o final do século XX é mais adequado utilizar a expressão “tecnociência” para se referir à relação contemporânea inédita que se estabeleceu entre ciência e tecnologia. A ciência contemporânea se orienta cada vez mais a objetos práticos, a fomentar o desenvolvimento tecnológico e a inovação (no seio do mesmo modelo produtivo). A sociedade tecnológica tem colocado boa parte da ciência em função de suas prioridades. Até a ciência básica atualmente se caracteriza por uma alta sofisticação tecnológica. Andrew Feenberg (1991), em seu livro *Critical Theory of Technology*, defende uma necessária filosofia da tecnologia, posto que os rumos da tecnologia e da ciência serão decisivos para o futuro da humanidade, momento em que as questões éticas e políticas se tornam cada vez mais relevantes.

Para o autor, as tarefas essenciais no tocante à tecnologia são a revisão cognitiva da tecnologia e a promoção da democratização tecnológica. O poder decisório sobre a produção tecnológica hoje se encontra concentrado em grandes corporações e ela está programada para atender interesses empresariais, seguindo uma racionalidade própria a serviço do capital. Estabelece-se uma administração tecnocrática que produz um universo tecnológico quase unidimensional. A teoria da instrumentalização de Feenberg, apresentada no livro de 1991 e enriquecida em seus outros três textos (FEENBERG, 1995; 1999; 2002), é muito útil para explicar o processo de produção tecnológica contemporâneo e as possibilidades da superação de sua unidimensionalidade. O filósofo propõe a formulação de um socialismo adaptado à época atual, atribuindo à tecnologia um aspecto central. De acordo com Feenberg (1991), cada aparato tecnológico possui seu código técnico, composto pelas características e especificações técnicas com as quais ele foi programado, o que o autor denomina como instrumentalização primária. A instrumentalização secundária é constituída pelos valores sociais que são incorporados aos aparatos tecnológicos (FEENBERG, 1991). Usualmente, tendemos a compreender as decisões ou escolhas tecnológicas como resultado direto da instrumentalização primária. Isto é, tomamos as características de uma bicicleta, um *smartphone* ou um edifício como mero resultado da evolução ou do desenvolvimento da tecnologia, de uma lógica técnica inerente. Ao mesmo tempo, seus parâmetros técnicos como eficiência, durabilidade ou segurança não são assimilados como decisões de ordem estética, política e econômica, sendo considerados não essenciais ou de menor relevância.

Como parte integrante da produção científica e tecnológica – da tecnociência –, os conhecimentos e saberes da área de estruturas estão imersos nesta racionalidade cognitivo-instrumental. Por esse motivo, devem ser debatidos sob uma perspectiva crítica, pois, segundo Feenberg (1999), a tecnologia é “ambivalente”. Dito de outra forma, os artefatos e sistemas podem ser projetados tanto para sustentar e reproduzir a ordem social existente como para subvertê-la e encaminhá-la em outra direção

(FEENBERG, 1999, p. 76). Neste sentido, defendemos que a reprogramação tecnológica proposta por Feenberg passa pela reflexão do ensino e do conteúdo das áreas de tecnologias, nelas inclusos os sistemas estruturais. Em outras palavras, é urgente empreender um esforço que contribua para identificar com maior nitidez quais são as posturas instrumentalistas adotadas no ensino dos sistemas estruturais, a fim de encaminhar os saberes em outra direção.

Renato Dagnino (2014) explica a necessidade de questionar a racionalidade tecnológica capitalista comparando-a com propriedades materiais observadas na Física, na histerese. Trata-se da tendência de um material ou sistema de conservar suas propriedades na ausência de um estímulo que as gerou. Ou, ainda, a histerese é a capacidade de preservar uma deformação efetuada por um estímulo. Dagnino (2014) recorre a este conceito para explicar o porquê de não bastar mudar os meios de produção e a propriedade, sem que a tecnologia seja cognitivamente repensada e que o “resíduo capitalista” da tecnologia, combatido.

A MODERNIDADE OCIDENTAL E O DESPÉRDÍCIO DAS EXPERIÊNCIAS

Diversos autores e autoras têm apontado nas últimas décadas como o eurocentrismo universalista e universalizante característico da modernidade ocidental ignorou e tem ignorado saberes produzidos fora de seus paradigmas: a modernidade criou o existente e também o não existente, naquilo que Boaventura de Sousa Santos (2006) designou por “desperdício da experiência”. A colonização e o imperialismo, constitutivos da modernidade ocidental, foram e são projetos que negam a diversidade de conhecimentos, ocultam e hierarquizam saberes e populações. Todo o sistema de organização em que se assenta a modernidade ocultou diversas formas de opressão, como o racismo, as castas, o sexismo e o colonialismo. Por este motivo, tecnologias construtivas desenvolvidas fora dos gabaritos da modernidade permanecem até os dias atuais ignoradas, marginalizadas e inferiorizadas pela tecnociência. Apenas uma transição paradigmática pode suplantar esta douda ignorância e fazer emergir uma ecologia de saberes contra o desperdício da experiência (SANTOS, 2006).

Uma estratégia fundamental de questionar o saber científico eurocentrado no subcontinente é (re)conhecer as práticas construtivas próprias dos povos originários, ignoradas pela modernidade ocidental, a despeito da sua complexidade e imponência. Advogamos, portanto, em favor de uma revisão epistêmica que dê voz aos saberes ancestrais e àqueles hoje silenciados, de caráter empírico, intuitivo e contextualizado, muito condizentes com as metodologias mais apropriadas aos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Saberes empíricos e intuitivos originários, suas práticas e valores foram descartados, substituídos por saberes abstratos que descontextualizam a produção tecnológica do subcontinente e que nem sequer têm obtido êxito nos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. A saída apontada no trabalho de Saramago (2011) de buscar metodologias alternativas para o ensino de

estruturas é totalmente compatível com o esforço decolonial em resgatar saberes não eurocêntricos para esta finalidade. A perspectiva decolonial, utilizada pela autora e pelo autor no ensino de História da Arquitetura e de Tecnologias, respectivamente, tem propiciado a percepção de um desperdício de experiências na área. Há um legado de inúmeros casos invisibilizados de maior inserção social dos saberes tecnológicos e dos sistemas estruturais na América Latina.

Os povos andinos que habitaram o Peru – não limitados aos Incas – deixaram um legado rico em termos de tecnologias, mais especificamente conhecimentos apurados no campo das estruturas antissísmicas. Este é o caso da Huaca de La Luna, um dos mais antigos sistemas estruturais antissísmicos em adobe, construída pela civilização Moche, que viveu na costa Peruana antes dos Incas, entre os anos 200 a.C. e 600 d.C. Trata-se de uma estrutura cuja forma assemelha-se à de uma pirâmide invertida, com os pisos superiores maiores que os inferiores, num total de cinco diferentes níveis sobrepostos, sendo o mais recente sempre um pouco maior que o mais antigo, utilizado como base, completando com tijolos de adobe os espaços vazios (CUNHA, 2009).

Outro exemplo de impressionante estrutura antissísmica dos povos originários é a pirâmide Huaca Pucllana, nas proximidades da capital peruana. Esta construção de 25 metros de altura pertencente à cultura Lima, contemporânea aos Moche, foi erguida com tijolos de adobe feitos à mão (sem formas ou moldes) dispostos verticalmente e com pequeno espaço entre eles, técnica hoje conhecida como adobitos ou librero (pela semelhança visual com uma estante de livros empilhados um ao lado do outro). Este vão entre tijolos garante que durante um abalo sísmico cada peça possa ter espaço para movimentação, compondo uma estrutura flexível que garanta que a estrutura suporte o abalo.

A cultura Chimú, que sucedeu a civilização Moche no território costeiro a partir do século IX d.C., igualmente desenvolveu soluções construtivas antissísmicas. Merece destaque a cidade de Chan Chan, planejada para 50 mil habitantes, toda construída em adobe com uma estrutura própria de praças, templos, palácio, depósitos e cemitério, cercada por muralhas com formato trapezoidal que chegavam a atingir 9 metros de altura, cuja base era alargada com leve inclinação até o topo mais afunilado (CUNHA, 2009). O conjunto arquitetônico é uma das maiores relíquias arqueológicas em adobe já conhecidas, declarado patrimônio da humanidade pela UNESCO em 1986.

Ainda na América do Sul, a rede de estradas Incas é dos maiores feitos infraestruturais da região, estendendo-se por cerca de 30 mil quilômetros, cobrindo uma área entre os atuais Equador e Chile e da costa do Oceano Pacífico até as encostas orientais dos Andes. Há indícios de que estas estradas possam ter chegado até o oceano Atlântico, na atual cidade paulista de São Vicente (GALDINO, 2002). O traçado das estradas Incas revela pleno domínio da geometria e da topografia, utilizando muros de arrimo e um eficiente sistema de drenagem de águas de chuva, que tornava as estradas eficazes e duradouras. Alguns trechos eram pavimentados com pedra, e outros, demarcados com um tipo de planta daninha que marcava o caminho ao mesmo tempo que impedia que a estrada fosse tomada e encoberta pelo crescimento de outras espé-

cies vegetais.

As pirâmides Maias, imponentes na paisagem da América Central e cujas origens remontam ao século III d.C., destacam-se pelo uso estrutural de pedra calcária, com encaixes perfeitos que reduziam consideravelmente o uso de argamassa. Esta, inclusive, era feita a partir do calcário queimado e moído, com propriedades muito semelhantes às do atual cimento, muito usada em revestimentos e acabamentos, em tetos e vergas sobre portas e janelas (NAVARRO, 2013).

Um sistema de fundações dos povos originários que se destacou em todas as Américas foi o da civilização Asteca. Pilares de madeira com cerca de 2 metros de comprimento, envoltos em material vulcânico para proteger da ação da água, eram cravados no leito do lago Texcoco, de baixa profundidade, para dar sustentação à cidade flutuante de Tenochtitlán, capital do império Asteca, onde atualmente está a Cidade do México. Sobre os pilares de madeira, eram trançadas esteiras de vime e galhos, e eram preenchidos com lama do fundo do lago. Para evitar que a estrutura fosse levada pela água, eram plantados chorões, cujas raízes impediam o deslizamento da terra. As chinampas, como são designados estes canteiros flutuantes, suportavam as paredes, construções domésticas de pequeno porte e mesmo os elevados templos piramidais astecas. Estes templos tinham paredes feitas com uma rocha vulcânica leve, a tezontle, que contribuía para prevenir o afundamento do templo. Com o acréscimo de rochas, o sistema de estacas de madeira também foi utilizado para a construção dos caminhos elevados que ligavam a cidade ilhéu às terras do entorno. Aquedutos traziam água fresca das nascentes no alto das montanhas. O sistema de estacas de madeira, em associação com juncos, pedras e terra também foi utilizado na construção de diques ao redor de toda a cidade, para controlar as enchentes que a assolavam regularmente. Por fim, as chinampas representam um exemplo de estrutura leve, capaz de flutuar sobre o lago, ampliando o território cultivável, a produtividade das colheitas e garantindo a estratégia militar de proteção da capital do Império, no meio das águas.

Ainda no que tange a técnicas e tecnologias apropriadas às águas, na região amazônica brasileira a população ribeirinha desenvolveu uma habitação flutuante extremamente eficaz e adequada às cheias e vazantes, constitutivas daquele ecossistema. Dois grandes troncos de açacús garantem a flutuação da unidade por cerca de 40 anos, sobre os quais é construída uma plataforma em madeira que receberá a casa completa. A localização sobre a água facilita o cotidiano, na medida em que as casas em terra (do tipo palafitas) requerem, ao longo dos seis meses de vazante, idas e vindas várias vezes ao dia para buscar água no rio. Além disso, a unidade flutuante inclui um banheiro, posicionado estrategicamente à jusante da moradia. Nas casas em terra, o banheiro fica no espaço exterior, exigindo maior manutenção. Dito de outra forma, sempre que há possibilidades econômicas para adquirir os troncos de açacú, as famílias ribeirinhas preferem a unidade flutuante, perfeitamente adaptada ao ambiente (MOASSAB; CARDOSO, 2004).

Estes são alguns dos exemplos do desperdício de experiências pela modernidade ocidental. O conhecimento ancestral latino-americano tem tecnologia construtiva, técnicas e materiais e é ainda muito pouco explorado nas disciplinas de estruturas

dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Ao optar por conteúdos eurocentrados, tais disciplinas perpetuam o histórico de desvalorização destes saberes milenares. No caso das disciplinas de tecnologia e de estruturas, a descontextualização destes saberes ocorre em função de uma frequente desarticulação destas em relação às disciplinas de teoria e história de arquitetura, tanto quanto devido ao teor abstrato, puramente analítico-matemático, comumente naturalizado para o ensino destes temas.

Não bastasse a permanência desta lógica descontextualizada da tecnociência, verifica-se também uma contraditória e limitada socialização desta produção de conhecimento. A lógica da tecnociência é pautada pela propriedade do saber (JOVER, 1999), pelas patentes, privatizando o conhecimento, tornando-o exclusivo e excludente (assunto de especialistas), ao contrário de solidário e inclusivo (sem apropriação popular, difícil de ser reproduzido e recriado pelo povo).

Vale lembrar, no continente africano, o alerta sobre esta questão feito por Hassan Fathy, nos anos 1940/50, aquando a arquitetura moderna e o seu correlato construtivo – o concreto armado – colonizaram definitivamente os sistemas construtivos. O arquiteto egípcio dedicou sua vida e obra para lutar contra a imposição do concreto como modelo de desenvolvimento, já sob a égide do modernismo no Egito daquele período. Fathy rapidamente percebeu que o novo modelo construtivo consolidado impunha uma dependência de tecnologia ao país, que não produzia nem cimento, nem aço, base para o concreto armado. Na contramão das tendências internacionais uníssonas, o arquiteto procurou resgatar técnicas construtivas antigas, baseadas nos materiais e no saber local, então em fase de desaparecimento. Sua dedicação e intenso trabalho nas comunidades rurais do país lhe permitiram reconstituir uma técnica ancestral para a construção de abóbadas e cúpulas de tijolo de adobe sem a necessidade de cofragem – o país carece de madeira para a fabricação de formas. A técnica, que garante a construção completa da moradia, das paredes à cobertura, sem o uso de madeira e apenas com a terra local, está registrada no livro *Construindo com o Povo*, publicado pela primeira vez em 1969, no qual também é narrado todo o boicote da administração pública ao seu trabalho em favor do concreto armado (FATHY, 1982).

Importa ressaltar que não é nem exclusivo do Egito nem casual o acolhimento, pelos governos nacionais, do concreto armado como sistema construtivo por excelência. Na tese de doutorado *A Ditadura dos Empreiteiros: as Empresas Nacionais de Construção Pesada, suas Formas Associativas e o Estado Ditatorial Brasileiro, 1964-1985*, o historiador Pedro Campos (2012) demonstra o vínculo indiscernível entre empreiteiras e o governo brasileiro desde o período de Juscelino Kubitschek. A temporalidade desta relação não é coincidência: a ascensão e consolidação do concreto armado como sistema construtivo eleito para o século XX implementa toda uma estrutura econômica, produtiva e *lobista* que alimenta e é alimentada pelas estruturas de poder até hoje no país. Em alguns países, a produção industrial em aço não altera a natureza do sistema produtivo e as relações analíticas que propomos. Esta relação simbiótica acontece de ambos os lados da Guerra Fria, com os países apostando num modelo industrial desenvolvimentista em prol da produção em série, cujo expoente na construção civil foi e tem sido o concreto armado.

Neste contexto, o ensino de estruturas acaba se voltando mais para a produção industrial em série e menos para a atuação atomizada e plural dos canteiros de obras autoproduzidos e autoconstruídos, comuns nas periferias das cidades latino-americanas. Ou seja, uma formação acadêmica centrada naquela parcela do mercado da construção civil comandada pelas grandes empresas construtoras, formatada para atender as demandas da população por esta via. O concreto batido na obra, por meio de enxadas, não é o mesmo concreto usinado e transportado por caminhões; ambos não têm a mesma resistência nem a mesma consistência.

A DEMOCRATIZAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO TECTÔNICO

As demandas construtivas mais urgentes da sociedade certamente residem no atendimento das necessidades mais básicas das populações que reside as maiores demandas para o arquiteto e a arquiteta e urbanista: redes e sistemas de saneamento, infraestrutura urbana e rural, moradia adequada, educação, saúde, mobilidade, regularização fundiária. Conforme constatado e registrado no projeto político-pedagógico do CAU UNILA (2014), estima-se que, apenas nas áreas urbanas espalhadas pelo mundo, 1,1 bilhão de pessoas viva em condições inadequadas de moradia. A falta de habitação condigna pressiona o meio ambiente e aumenta os riscos à saúde pública. As demandas construtivas mais urgentes da sociedade certamente residem no atendimento de necessidades bastante básicas das populações, isto é, redes e sistemas de saneamento, infraestrutura urbana e rural, moradia adequada, educação, saúde, mobilidade, regularização fundiária, que compõem as maiores demandas para os e as profissionais da arquitetura e urbanismo. Mais de um bilhão de pessoas vive em condições precárias no mundo todo, sobretudo nos países da periferia do capitalismo, os quais, não por acaso, têm em comum um passado de dominação colonial, com fortes impactos na divisão desigual e racializada do acesso à terra e a direitos sociais, sobretudo, ao direito à moradia. Na América Latina, cerca de 32% da população vive em “bairros marginais” (MENEGA, 2009). O atual estado de pobreza e precariedade habitacional na América Latina não está desconectado da sua história de dominação colonial, vinculada à forte concentração da terra e a regimes escravocratas com vistas à manutenção de elites econômicas.

Neste cenário de escassez econômica e material é que residem, portanto, as principais demandas para as quais a formação do/a profissional arquiteto/a e engenheiro/a deveriam centrar suas atenções, sobretudo nas universidades públicas. Para o atendimento de tais necessidades, os saberes tectônicos não requerem tamanha complexidade tecno-científica. Pelo contrário, devem ser acessíveis – em termos econômicos, materiais e cognitivos –, tanto ao e à profissional quanto à população usuária, não podendo se constituir em um código indecifrável e difícil para o alunado da área.

A autoconstrução não assistida, que configura quase a totalidade das construções individuais no país, demonstra uma determinação da população em contornar a ausência de políticas públicas de moradia que efetivamente cheguem às pessoas mais pobres. Entretanto, construção sem assistência profissional resulta, em grande parte, em casas mais caras, conforme tem sido debatido já há alguns anos pela Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas – FNA, pelo Instituto dos Arquitetos do Brasil – IAB, pela Federação Nacional dos Estudantes de Arquitetura e Urbanismo do Brasil – FENEA e outros (IAB, 2010), integrando o amplo debate ao longo da década passada que culminou na promulgação da Lei de Assistência Técnica Gratuita (Lei nº 11.888/08).

No entanto, mesmo mais de uma década da aprovação da Lei, poucas pessoas, entidades e prefeituras a conhecem. O Levantamento do CAUBR de 2018 “aponta que 85% das pessoas que já reformaram ou construíram suas casas no Brasil não buscaram assistência técnica de arquitetos ou engenheiros” (AGÊNCIA CÂMARA, 2018, *online*). Se por um lado, a maior parte dos municípios do país não criou legislação específica para este fim, por outro, boa parte dos/as profissionais desconhecem a lei, o que levou o CAUBR a publicar uma cartilha sobre o tema em 2018 (AGÊNCIA CÂMARA, 2018, *online*). Ambos os fatores incidem sobre o despreparo da formação em arquitetura e urbanismo para a atuação em políticas públicas, apesar da vocação intrínseca na área voltada para o atendimento de direitos, como o direito à moradia e à cidade. No caso específico da assessoria técnica e do cenário evidente de autoconstrução no país e na América Latina, é válido perguntar: que nível de complexidade das estruturas é demandado pelas necessidades populares? Qual tecnologia atende mais adequadamente a demanda construtiva em contextos de escassez? O que se verifica é um profundo distanciamento dos saberes acadêmicos das demandas mais básicas da população. Em outras palavras, a formação na área – com destaque para o ensino de estruturas – está extremamente próxima da indústria e da produção industrial, fazendo cumprir, quiçá, o projeto bauhausiano, se afastando, entretanto, da população.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO CAU UNILA: UM ENSINO PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA

A jovialidade e especificidades do CAU UNILA têm nos permitido experimentações didático-pedagógicas em acordo com o debate que vimos propondo. O curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA, com base no atendimento das principais demandas por profissional da área na América Latina e na missão da UNILA como universidade voltada para a integração regional, conforme demonstrado no capítulo 1 deste livro.

Quadro 1 – Eixos de Instrumentação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA

Eixos	Carga Horária (horas)
EIXO DE INSTRUMENTAÇÃO EM ESTUDOS LATINO-AMERICANOS	450
EIXO DE INSTRUMENTAÇÃO CRÍTICA	600
ATELIÊ INTEGRADO	1200
EIXO DE INSTRUMENTAÇÃO EM LEITURA E REPRESENTAÇÃO	300
EIXO DE INSTRUMENTAÇÃO TÉCNICA	600

Fonte: UNILA (2014).

Desta feita, consta do projeto político-pedagógico do curso – PPC, já nas suas páginas iniciais, a sua vocação “para a produção compartilhada de conhecimentos fundamentais com o objetivo de promover ações voltadas ao desenvolvimento de espaços e espacialidades socialmente mais justos no contexto regional” (UNILA, 2014, p. 5). Para tanto, o PPC está organizado em cinco eixos de instrumentação: (1) Estudos Latino-Americanos; (2) Crítica; (3) Técnica; (4) Leitura e Representação; e (5) Ateliê Integrado. O Eixo de Instrumentação Crítica reúne disciplinas que visam a instrumentalizar o e a estudante para um entendimento da arquitetura como sujeito social e político. É nesta direção que durante quatro semestres concebe-se a disciplina de Crítica e História da Arquitetura e da Cidade, sob a responsabilidade da autora, pautada para uma compreensão histórico-política e sociocultural da produção arquitetônica e do espaço construído de cada período e lugar dos principais povos, desde a antiguidade até os dias atuais, tomando em conta ainda as questões de gênero e etnia.

Merecem destaque os trabalhos finais de duas disciplinas deste eixo, propostos pela autora: as exposições “Arquitetura e Recursos Naturais: Tipologias Construtivas na América Latina”³ e “Outra(s) Arquitetura(s): os povos e suas tecnologias construtivas”, resultado das disciplinas ministradas para turmas distintas, Arquiteturas e Cidades na América Latina (2013) e Crítica e História da Arquitetura e da Cidade I (2014), respectivamente. A primeira buscou mostrar um panorama do repertório tipológico latino-americano, com foco nas técnicas construtivas não dominantes no atual cenário da construção civil. Isto é, o desafio dos alunos e alunas foi pesquisar e delimitar, no subcontinente, a diversidade construtiva habitacional que empregasse materiais distintos do usual bloco, concreto e cimento. Atenção especial foi dada para tipologias dos países de origem dos e das estudantes daquele semestre (Brasil, Peru, Equador, Bolívia, Colômbia, Venezuela, Uruguai, Argentina e Paraguai), com vista a formar um acervo da multiplicidade de tipologias arquitetônicas destes lugares. Contudo, a organização expositiva foge do óbvio geográfico: as tipologias foram ordenadas por

3 A exposição virtual destes trabalhos está disponível em: <https://arquiteturarecursosnaturais.wordpress.com>.

aquilo que elas têm em comum no que tange à utilização dos recursos naturais. Se o lugar foi o ponto de partida, as soluções arquitetônicas foram o encadeamento final expositivo: iluminação zenital; ventilação natural; isolamento térmico em adobe; isolamento térmico em madeira; isolamento térmico em pedra e isolamento térmico em palha, temas raramente abordados em disciplinas teóricas.

No que concerne à exposição “Outra(s) Arquitetura(s): os povos e suas tecnologias construtivas”, os grupos de estudantes tinham que elaborar maquetes e cartazes explicativos referentes a soluções habitacionais de distintos povos, com o emprego de técnicas e materiais construtivos profundamente relacionados ao seu território. Foram os trabalhos apresentados: “**Moradia Xinguana**”, habitação multifamiliar com estrutura feita a partir de troncos e madeira e vedação de sapê, existente na aldeia Yawalapiti, no Mato Grosso; “**Mudhif**”, monoespaços abobadados de junco para fins habitacionais, tradicionais no Iraque desde 3.000 a.C.; “**Quilombo Kalunga**”, em taipa de mão, na região da Chapada dos Veadeiros, em Goiás; “**Casa Bandeirante**”, em São Paulo, exemplar da arquitetura colonial brasileira dos séculos XVI, XVII e XVIII, feita em taipa de pilão. Ambas exposições, oriundas das disciplinas do Eixo de Instrumentação Crítica, apontam possibilidades claras de interseção de áreas de conhecimento, teórico e tecnológico, comumente separadas – e muitas vezes antagônicas – nas matrizes curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Por sua vez, consta do PPC que o Eixo de Instrumentação Técnica acolhe e organiza as disciplinas de capacitação técnico-profissional, voltadas para o aprendizado de instrumentos e técnicas e a sua aplicação para a arquitetura e urbanismo. Entre as diversas disciplinas deste Eixo de Instrumentação, Canteiro Experimental I, II e III têm sido ministradas pelo autor – e Sistemas Estruturais I eventualmente lhe atribuída –, quem tem buscado especialmente articulá-las às demais do Eixo de Tecnologias e de Crítica.

No caso de Sistemas Estruturais I, a proposta é abordar os saberes tectônicos dos povos latino-americanos já descritos neste trabalho em estreita relação com as disciplinas do Eixo de Instrumentação Crítica, acima mencionadas. Nesta direção, vale destacar o trabalho conjunto no semestre 2014.2, que culminou com a já citada exposição “Outra(s) Arquitetura(s)”. Ministrada no mesmo semestre e para alguns alunos e alunas em comum, a disciplina Canteiro Experimental I tratou de diversas técnicas construtivas, como as técnicas em terra, em um profícuo diálogo com o debate em história. A aprendizagem da riqueza tecnológica do continente latino-americano ocorreu por meio da pesquisa teórica e da experimentação prática de técnicas construtivas de terra crua, madeira e palha, em escala reduzida na primeira edição da disciplina e em escala real nas edições seguintes. Ao final, os alunos e alunas produziram vídeos com a síntese de todo o processo. Cabe salientar que a articulação sistemática aqui proposta entre as áreas de Crítica e Tecnologia não é uma experiência generalizada entre outros professores e professoras, nem tampouco em outras disciplinas. Por enquanto, como se verá mais adiante, são generalizadas as interlocuções de disciplinas dentro de cada eixo.

Com relação à metodologia didática, em todas as disciplinas do Eixo de Instrumentação Técnica ministradas pelo autor, a proposta é adotar o caráter empírico, intuitivo e contextualizado, contrapondo-se às metodologias verificativas abstratas. As disciplinas de Canteiro Experimental são de grande valia porque elas garantem a experimentação prático-intuitiva desejada, potencializando as demais disciplinas. As demandas latino-americanas são sempre priorizadas e constituem o ponto de partida: no caso de Canteiro Experimental I e II, têm sido abordados e estudados os materiais de construção e as tecnologias construtivas presentes no subcontinente (muitas delas autóctones), tais como a terra crua (aplicada, por exemplo, no adobe, cob, taipa de pilão e pau a pique), a madeira (aplicada em fechamentos, caixilhos, coberturas, estruturas e fundações) e o bambu. Os materiais industrializados convencionais, como o aço e o concreto, também são tratados, sempre procurando desmontar o consenso acerca de sua “suposta” superioridade tecnológica em relação aos demais materiais e despertando a sensibilidade para a valorização da sua apropriação popular (saberes populares)⁴. As metodologias verificativas abstratas são reduzidas ao mínimo, aparecendo em alguns momentos para facilitar o dimensionamento de sistemas e componentes, geralmente focados nas soluções mais comuns demandadas pelas moradias populares.

A disciplina de Sistemas Estruturais II, ministrada duas vezes por outro professor do curso, se aproximou mais, em sua segunda edição, da disciplina de Canteiro Experimental II, aproveitando a oportunidade de serem ministradas no mesmo semestre letivo (sexto). A abordagem dos sistemas estruturais correu em paralelo à abordagem dos sistemas construtivos, procurando evidenciar a íntima relação que ocorre entre ambos. Nesta experiência de interseção dos conteúdos de disciplinas do mesmo Eixo, houve o foco nas estruturas recíprocas, por meio de modelagens e experimentações e uso de maquetes físicas em escala reduzida e real.

Merece destaque, ainda, a centralidade que a multi, inter e transdisciplinaridade tem nos cursos da UNILA e como tal encontro de conhecimentos está registrado no PPC do curso, reconhecendo que:

a estrutura curricular em muitos cursos de arquitetura e urbanismo é pautada por uma multiplicidade de conhecimentos e abordagens, característica da área, mas nem todas evitam o mero encontro de monólogos temáticos, em que cada disciplina mantém seu método ou teoria. A interdisciplinaridade, ao contrário, pressupõe o esforço de desenvolver perspectivas teórico-metodológicas comuns. Por sua vez, a transdisciplinaridade inaugura outro modo de pensar o mundo (MIGNOLO, 2003; SANTOS, 2003; MORIN, 2011), na UNILA pautado sob a égide do pensamento decolonial. [...] Neste sentido as práticas construtivas indígenas, por exemplo, são inseridas tanto em disciplinas do eixo de instrumentação crítica quanto de instrumentação técnica ou nos Ateliês integrados de projeto; ou ainda, disciplinas optativas são pensadas de forma a priorizar discussões de temas constantemente ignorados na área (UNILA, 2014, p. 25).

4 Um relato mais específico da experiência com as disciplinas de Canteiro Experimental se encontra em Cunha e Vitorino da Silva (2015).

O texto ora apresentado ilustra bastante bem o esforço interdisciplinar registrado no projeto político pedagógico do curso, na medida em que docentes oriundos de distintas subáreas do conhecimento se lançam ao desafio de correlacionar saberes, cuja articulação no ensino tem potencializado novas descobertas e reflexões, difíceis de classificar dentro das usuais fronteiras disciplinares. Certo está que a garantia da permanente interdisciplinaridade não é dada pelo simples registro textual no PPC do curso, nem tampouco pelo esforço isolado de docentes. Todavia, a recente prática instaurada no curso da UNILA demonstra uma potencial continuidade estruturante do curso neste sentido, que apenas o tempo poderá dizer.

Outra inovação registrada no PPC do curso concernente ao ensino de Sistemas Estruturais diz respeito à sua natureza necessariamente multidisciplinar, contando permanentemente com docentes da matemática como colaboradoras/es da disciplina. De igual modo, não há no curso disciplinas independentes para o ensino de física, absorvido como física aplicada à arquitetura, nas disciplinas de Conforto Ambiental e em um dos semestres do Ateliê Integrado. É importante observar que a própria ABEA há mais de vinte anos já recomendou ao MEC que os cursos não adotem disciplinas de física ou matemática desconectadas da realidade aplicada à arquitetura e ao urbanismo. Tal prática, ainda mantida na maior parte dos cursos, leva comprovadamente a reprovações excessivas, o que a ABEA definiu como “procedimentos didáticos inaceitáveis” (BRASIL, 1995, p. 6). De fato, temos observado no curso da UNILA um bom aproveitamento do conteúdo por parte dos alunos e alunas neste sentido, sem que tenham sido verificadas lacunas significativas na formação do futuro e da futura profissional pela ausência do ensino abstrato tanto de física quanto de matemática, especificamente das usuais disciplinas de cálculo.

No âmbito do Eixo de Instrumentação Técnica, a função das disciplinas de Sistemas Estruturais, na forma como está proposta no projeto político-pedagógico do curso da UNILA, é de estabelecer os conhecimentos mínimos necessários para a conquista da autonomia profissional, o que depende necessariamente da interdisciplinaridade e da integração curricular com as demais disciplinas, como procuramos demonstrar aqui. Estes dois componentes curriculares voltados para esta área não seriam suficientes para, por si só, possibilitar esta autonomia. No caso do CAU UNILA, a prática cotidiana tem mostrado o quão desafiadora e trabalhosa é esta tarefa interdisciplinar e dialógica com outros/as docentes, e que é inviável, pelo conjunto de argumentos apresentados durante este trabalho, a adoção de um perfil assemelhado ao dos cursos de Engenharia. Em outras palavras, em nossa experiência na UNILA, as disciplinas de estruturas só são potencializadas e viáveis quando aproveitamos outros componentes curriculares para lhes dar suporte material e cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do trabalho, procuramos mostrar a necessidade de debater alternativas ao modelo tradicional de ensino de estruturas, a partir de aportes epistemológicos que superem a universalidade, neutralidade e abstração das metodologias verificativas, hegemônicas na área, assentes exclusivamente em cálculos matemáticos. Utilizamos como referencial a virada decolonial, extraindo dela as lições que julgamos válidas para repensar o assunto nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A que ou a quem servem os saberes estruturais geralmente selecionados nas disciplinas de estruturas nos cursos de Arquitetura? Estes saberes não são neutros. Esta seleção também não. A histórica dificuldade de encontrar um patamar ideal destas disciplinas e de seus conteúdos é acompanhada de sua inadequação à realidade e da colonialidade do saber (LANDER, 2005).

Cada tecnologia traz em si sua programação tecnológica, seu código técnico, os quais mobilizam um conjunto de saberes. A tecnologia do concreto armado tem seu código técnico, produzido e aprimorado em função dos interesses das empresas que o fabricam. Ele é fruto da “autonomia operacional” (FEENBERG, 1991) das empresas, isto é, uma decisão tecnocrática oriunda do corpo dirigente e das altas cúpulas. Na lógica dominante do saber eurocentrado, cabe aos cursos de graduação a capilarização dos saberes necessários para preparar os alunos e alunas a tais códigos técnicos. O conjunto de disciplinas de estruturas (tectônica), quando bem estruturado, quando bem-sucedido, coloca no mercado profissionais aptos/as e seguros/as quanto aos saberes cultivados, fazendo emergir uma pergunta bastante necessária: a serviço do quê? Quais decisões devemos tomar? Acreditamos que não bastam mudanças metodológicas e didáticas das disciplinas, é fundamental um ajuste epistêmico. A universidade é um dos pilares de construção de um país, um no qual são formados pensadores, professores e profissionais das próximas gerações. Sugerir um ajuste epistêmico, sob esta perspectiva, é vislumbrar uma possibilidade de mudança dentro dos auspícios majoritariamente conservadores dos estudos acadêmicos. Defendemos, em outra ocasião, que o lugar das ciências sociais e humanas na universidade do futuro deve ser pensado a partir de uma ecologia de saberes. Nesse rumo, acreditamos caber às humanidades a função de tutoras para fazer valer dentro da universidade os diversos conhecimentos que ao longo de séculos foram negligenciados pela ciência hegemônica moderna (MOASSAB, 2012).

Historicamente, as primeiras universidades originárias do modelo contemporâneo foram implantadas na Europa, no final da Idade Média, coligando projetos ligados às monarquias e ao clero. Nascida da institucionalização do ensino, sua prática não estava voltada para a emancipação social, mas para a formação de elites educadas, com vistas a ocupar cargos nos quadros de Estado e outras instituições. Com o avanço do modo de produção capitalista, a universidade é um dos lugares privilegiados de produção e reprodução do paradigma cultural da modernidade ocidental.

A partir dos anos 60 e adotando-se como marco as revoltas estudantis de maio de 1968 em Paris, as perspectivas kantianas da razão e humboldtianas da cultura têm

sido rapidamente substituídas por preceitos basilares à eficácia de mercado (BELLEI, 2006). Neste sentido, as humanidades perdem verbas e espaço em detrimento dos saberes das ciências exatas, nomeadamente as engenharias e as novas tecnologias. O saber científico supostamente objetivo e neutro subsidia a formação de técnicos mais voltados ao aumento da eficiência e da eficácia, segundo padrões de medidas da produtividade capitalista, e cada vez menos aptos à reflexão crítica destes próprios padrões.

O avanço dos valores de mercado, acirrados especialmente nas últimas décadas com a consolidação da globalização neoliberal, tem penetrado diversos espaços da vida social, e não é diferente na universidade, nem tampouco nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Pelo contrário, a ausência da perspectiva crítica no debate da área tem colaborado para a sua instrumentalização a serviço do capital e para seu afastamento crescente das demandas sociais.

Em síntese, acreditamos que, mais do que reproduzir conhecimentos tectônicos dos povos latino-americanos, deseja-se mostrar a diversidade da tectônica como fonte de contestação da universalidade e neutralidade, centradas na matemática ou na física. Isto significa uma revisão paradigmática, descentrando as metodologias verificativas abstratas do ensino e da prática profissional, em favor daquelas de caráter empírico, intuitivo e contextualizado, mais apropriadas para as diversidades de contextos construtivos latino-americanos.

REFERÊNCIAS

ABEA. Cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil: atualizado dezembro 2015. ABEA, 2015. Disponível em: http://www.abea.org.br/?page_id=11. Acesso em: 11 set. 2020.

AGÊNCIA CÂMARA. *Cartilha divulga lei que prevê assistência técnica gratuita para construção de moradia*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/549342-cartilha-divulga-lei-que-preve-assistencia-tecnica-gratuita-para-construcao-de-moradia/>. Acesso em: 11 set. 2020.

AMARAL, I. Quase tudo que você queria saber sobre tectônica, mas tinha vergonha de perguntar. *Revista Pós*, São Paulo, v. 16, n. 26, p. 148-167, dez. 2009.

ARRUDA, A. Assistência técnica: sonho e realidade chegam. *FNA*, 22 nov. 2008. Disponível em: <http://www.fna.org.br/2008/11/22/assistencia-tecnica-sonho-e-realidade-chegam/>. Acesso em: 11 set. 2020.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.

BELLEI, S. Universidade, mercado e crise do pensamento. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). *Universidade e compromisso social*. Brasília: INEP, 2006. p. 53-64.

BRASIL. Portaria nº 1.770, de 21 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília-DF, n. 243, p. 20.346, 23 dez. 1994.

BRASIL. *Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

BRASIL. Lei nº 11.888, de 24 de dezembro de 2008. Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 26 dez. 2008.

CAMPOS, P. *A ditadura dos empreiteiros: as empresas nacionais de construção pesada, suas formas associativas e o Estado ditatorial brasileiro, 1964-1985*. 2012. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

CANDELA, F. *Hacia una nueva filosofía de las estructuras*. Buenos Aires: Ediciones, 1962.

CUNHA, G. R.; VITORINO DA SILVA, M. E. S. Canteiro experimental: experiências didáticas e sua articulação com o projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo da UNILA. *In: SEMINÁRIO PROJETAR*, 7., 2015, Natal. *Anais [...]*. Natal: UFRN, 2015.

CUNHA, J. C. *A história das construções*. v. 1. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DAGNINO, R. *Tecnologia social: contribuições conceituais e metodológicas*. Campina Grande: EDUEPB, 2014.

ESCOBAR, A. *El final del salvaje*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 1999.

FATHY, H. *Construindo com o povo*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

FEENBERG, A. *Critical theory of technology*. Nova York: Oxford University Press, 1991.

FEENBERG, A. *Alternative modernity: the technical turn in philosophy and social theory*. Los Angeles: University of California Press, 1995.

FEENBERG, A. *Questioning technology*. Nova York: Routledge, 1999.

FEENBERG, A. *Transforming technology*. Nova York: Oxford University Press, 2002.

FRANCO, M. O papel da história no ensino da teoria das estruturas. *In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE ESTRUTURA PARA ESCOLAS DE ARQUITETURA*, 1., 1974, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: FAUUSP, 1974.

GALDINO, L. *Peabiru: os incas no Brasil*. Santa Bárbara: Estrada Real, 2002.

INSTITUTO DOS ARQUITETOS DO BRASIL (IAB). *Manual para a implantação da assistência técnica pública e gratuita a famílias de baixa renda para projeto e construção de habitação de interesse social*. Curitiba: Tecnodata Educacional, 2010.

JOVER, J. N. *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: lo que la educación científica no debería olvidar*. Havana: Editorial Félix Varela, 1999.

LANDER, E. *La ciencia y la tecnología como asuntos políticos*. Caracas: Universidad Central de Venezuela, 1992.

- LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LEITE, M. A. D. F. A. *A aprendizagem tecnológica do arquiteto*. 2005. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- MARQUES, L. *Capitalismo e colapso ambiental*. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.
- MENEGA, E. Crise urbana na atualidade: indagações a partir do fenômeno da concentração espacial dos pobres em assentamentos ilegais. *Cadernos da América Latina*, Buenos Aires, v. XI, p. 93-104, 2009. Encarte.
- MIGNOLO, W. D. *The darker side of the Renaissance*. Michigan: University of Michigan Press, 1995.
- MOASSAB, A. *Brasil Periferia(s): a comunicação insurgente do hip-hop*. São Paulo: EDUC; FAPESP, 2012.
- MOASSAB, A. Por um ensino insurgente fincado no seu tempo/espaço: o projeto pedagógico do CAU UNILA, a América Latina e o século XXI. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 32., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: PUC-GO, 2013.
- MOASSAB, A.; CARDOSO, D. *Projeto Caipora: unidade habitacional ribeirinha*. [S. l.: s. n.], 2004. Relatório técnico. Mimeografado.
- NAVARRO, A. G. *Breve história da arquitetura maia*. São Luiz: EDUFMA, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Report of the Special Rapporteur on adequate housing as a component of the right to an adequate standard of living*. United Nations, 2005. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/117/55/PDF/G0511755.pdf?OpenElement>. Acesso em: 13 set. 2012.
- POLILLO, A. *Considerações sobre o ensino de estruturas nos cursos de formação de arquitetos*. 1968. Tese (Concurso para a Cátedra de Concreto Armado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1968.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.

SARAMAGO, R. C. P. *Ensino de estruturas nas escolas de arquitetura do Brasil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Projeto político-pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo*. Foz do Iguaçu: CAU UNILA, 2014.

CAPÍTULO 15

O CANTEIRO EXPERIMENTAL E A FORMAÇÃO DO ARQUITETO E URBANISTA¹

Reginaldo Ronconi

É preciso manter acesa a reflexão sobre a importância de garantir o Canteiro Experimental como parte integrante do Projeto Político Pedagógico dos cursos de Arquitetura e Urbanismo. O uso do Canteiro Experimental sempre foi uma reivindicação de grande parte dos estudantes, sempre observável nos encontros estudantis onde o tema é debatido. Como a abordagem pedagógica e a forma do Canteiro podem variar muito, é importante discutir esses aspectos.

Por isso, creio ser relevante, inicialmente, apresentar algumas ideias com vistas a melhor se compreender o papel proposto para o Canteiro Experimental.

Sabe-se que a melhor forma de reter um aprendizado se dá por meio de atividades que envolvam vivências a serem experimentadas pelos estudantes, de modo a aprender sobre determinado objeto ou questão. Edgard Dale trabalhou esse assunto desde a primeira edição de seu livro *Audio Visual Methods in Teaching*, de 1946, quando apresentou entre seus estudos o conhecido “cone de aprendizado”. Nele, o autor organizava as possibilidades de interação com os processos de transmissão de conhecimentos. Mais tarde, uma diferença de gradiente passou a marcar o quanto de um conhecimento transmitido é retido por estudantes, após duas semanas.

O trabalho de Dale faz entender que atividades de caráter ativo são mais interessantes do ponto de vista da retenção do conhecimento. Trata-se de situação que se pode notar em atividades prosaicas, como, por exemplo, quando nos dirigimos pela primeira vez a um destino e o fazemos passivamente, como passageiros ou passageiras, com outra pessoa nos conduzindo. Dessa forma, dificilmente conseguiremos reproduzir, tempos depois, o deslocamento. No entanto, quando somos quem conduz o veículo, mesmo seguindo indicações produzidas por outrem, tendemos a construir

1 O texto que se segue é uma revisão, com atualizações e correções necessárias, de artigo de 2005 publicado na revista *Pós*, n. 17. Essa releitura é uma importante oportunidade para que eu esclareça um equívoco cometido nas referências obtidas na legislação citadas naquela ocasião. No artigo, eu dava a entender que, a partir da LDB de 20 de dezembro de 1996, o Canteiro Experimental seria equipamento exigido nos cursos de Arquitetura e Urbanismo. Na verdade, a referência encontra-se no relatório elaborado pela Comissão de Especialistas de Ensino de Arquitetura e Urbanismo intitulado *Perfis da Área e Padrões de Qualidade – Expansão, Reconhecimento e Verificação Periódica dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo* (BRASIL, 1995), que propõe, à página 15 e quando fala das atividades de extensão, a existência de um “Canteiro de Obras de Arquitetura e Urbanismo”. Esse relatório encontra-se no site do Ministério de Educação como documento de apoio. Agradeço à professora Dra. Érica Yoshioka, que comigo coordenou o Canteiro Experimental durante os últimos 20 anos, cuja contribuição está presente em cada conquista e, certamente, na formação de cada estudante que pelo Canteiro passou.

relações com a paisagem que nos permitem refazer o caminho quando necessário. E o mais interessante: essas relações, construídas por nós, não necessariamente nos foram transmitidas pela outra fonte – foram construídas em um processo próprio de aprendizado.

Essa construção do conhecimento ou reconstrução do conhecimento é um fator importante no enfrentamento de situações novas: situações problema.

Na mesma direção, o método conhecido como PBL (em inglês: *Problem Based Learning*), cujo desenvolvimento começou na Universidade McMaster (1969), no curso de Medicina, propõe apresentar um problema aos estudantes e incentivar alunos e alunas a criarem sua própria organização de trabalho para elaborar uma solução que necessariamente exige organizar conhecimentos antigos e novos, agora orientados pelo problema apresentado. O método propõe que o conjunto de estudantes seja organizado em grupos com no máximo dez integrantes. Com vistas a fomentar uma discussão, há um processo de tutoria no lugar tradicional do professor: seu principal papel é manter o foco do trabalho de pesquisa produzido, participando das discussões com os alunos e alunas, propondo questões e esclarecendo situações mais complexas. Assim formado, esse grupo enfrenta o problema e constrói a proposta de uma solução.

Essas duas referências teóricas, rapidamente lembradas aqui, são importantes suportes da proposta de trabalho para o Canteiro Experimental.

O CANTEIRO EXPERIMENTAL

Não posso ver o Canteiro Experimental senão como uma proposta pedagógica cuja meta é colaborar para a autonomia de estudantes de arquitetura e urbanismo. A autonomia é compreendida como a capacidade de mobilizar seus próprios recursos sem a interferência externa. O Canteiro, portanto, é mais que um espaço para construção de obras; é um espaço de produção do conhecimento e um espaço emancipador.

Com muita frequência, porém, esta proposta que exige um espaço para ser desenvolvida é confundida com outras, com outros espaços; e que, se são parecidos na forma, são completamente diferentes nos objetivos.

É muito comum, por exemplo, confundir-se o Canteiro Experimental com o canteiro de obras. Isso se deve ao fato de que ambos são espaços para a materialização de projetos, utilizam os mesmos materiais e exercitam as mesmas técnicas. Se aceitamos, porém, que o Canteiro Experimental seja igual a um Canteiro de Obras, o espaço a ser implantado nos cursos de Arquitetura e Urbanismo seria um local de mero treinamento de habilidades construtivas – de fato desejáveis de serem conhecidas por profissionais de arquitetura –, sem nenhum questionamento à organização do trabalho que aliena trabalhadores e trabalhadoras e atende aos interesses da reprodução do capital empregado na obra.

O Canteiro Experimental é diferente: deve libertar e dar espaço para que estudantes possam construir com maior complexidade uma visão sobre a responsabilidade de sua profissão. Atende ao interesse voltado para a produção do conhecimento, reintegrando o saber e o fazer como conhecimento único – o que é vital para a realização da

capacidade transformadora do ser humano. O Canteiro Experimental também visa a auxiliar aos estudantes compreender suas potencialidades e fragilidades tanto na elaboração de soluções quanto na avaliação de problemas. Constrói, assim, jovens com mais segurança de suas potencialidades.

Outro desentendimento a respeito do que é um Canteiro Experimental é pensá-lo como um laboratório de materiais dirigido para a pesquisa analítica, onde são analisadas suas propriedades isoladamente. Claro que esse conhecimento é muito importante e, por ser normalmente produzido nos laboratórios de Engenharia Civil, podemos obtê-lo sempre que necessário. O Canteiro Experimental, entretanto, precisa estimular atividades voltadas para a compreensão das relações sistêmicas que conectam os diversos aspectos do conhecimento humano. Ou seja, ao construirmos uma abóbada, por exemplo, a discussão referencia seus materiais e processos, mas pode e deve se direcionar, também, à organização do trabalho, às relações entre custos e benefícios, ao esforço humano necessário, ao modo de vida dos trabalhadores, ao impacto sobre a paisagem e o meio ambiente, às referências históricas, à pertinência da solução frente ao problema, dentre outros temas. São muitos, enfim, os fatores e as relações em torno de uma construção que precisam ser compreendidos também como de responsabilidade de profissionais de arquitetura.

Portanto, nosso esforço deve ser o de valorizar os propósitos pedagógicos que devem estar presentes no Canteiro Experimental.

A CONSTRUÇÃO DE PROFISSIONAIS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO CANTEIRO EXPERIMENTAL

Interessa, no contexto de atividades de um Canteiro Experimental, que estudantes reconheçam sua capacidade de trabalhar seus conhecimentos (aqueles adquiridos no curso e fora dele), respondendo a situações que ainda não tenham enfrentado. Vale lembrar que o conhecimento envolve a memória de realizações que foram bem ou malsucedidas (em qualquer campo) e que envolve e desenvolve a visão da realidade construindo-a e reconstruindo-a a cada momento.

No Canteiro Experimental, cada estudante deve trabalhar apoiado em intenções, em projetos (apresentados por uma disciplina ou devido às necessidades de seus próprios interesses). E o nível de independência para a organização desse trabalho deve ser compatível com o momento de cada estudante no curso – menor para quem é do primeiro semestre, maior conforme cada estudante avança na grade curricular, à medida que possa reconhecer sua capacidade de resolver problemas e sentir-se mais forte para exercer essa liberdade. A possibilidade que cada estudante terá para trabalhar a partir de uma própria escolha vai auxiliar no estabelecimento do que poderíamos chamar de segurança proativa, ou seja, uma confiança na própria capacidade de avaliar uma situação e agir conforme as possibilidades existentes naquele momento e naquele contexto.

Esse processo de descoberta, invenção ou reinvenção demanda o uso do tempo numa dimensão cujo controle nem sempre é tão direto. Permite ou até quase exige o erro para encontrar a construção de soluções satisfatórias. Permite, também, que cada estudante desfaça e refaça o trabalho, inúmeras vezes, de modo que consiga aferição do processo laborioso que é a transferência de um desejo para a realidade. Não há cobrança semelhante àquela que ocorre no canteiro de obras, no qual não se pode errar e se deve ganhar em produtividade, executar sempre com precisão e no menor tempo, mesmo que uma única tarefa monótona e repetitiva. No Canteiro Experimental, as tentativas geram resultados, que precisam ser avaliados com espírito crítico, ajustado para o desenvolvimento da ideia. E não importa muito quantas sejam, quanto tempo tenham exigido. Importa que façam parte do processo de construção do acerto.

Não podemos entender esses sítios como espaços iguais apenas porque ambos trabalham com cimento, areia, pedra, cal, aço e outros materiais semelhantes. Não podemos entendê-los iguais porque em ambos encontramos prumos de centro, martelos, vibradores e betoneiras. Não podemos vê-los iguais porque neles trabalham pessoas usando capacetes, luvas e protetores auriculares. Não podemos concordar que a principal função do Canteiro Experimental seja limitada a treinar estudantes nas habilidades necessárias à execução das técnicas construtivas. O rigor na execução das técnicas é inegociável, porém os estudantes devem ir ao Canteiro Experimental não para meramente exercitá-las, mas para concretizar a solução de um problema que demanda, entre outras providências, a técnica construtiva em questão.

O Canteiro Experimental, assim, deve fazer parte da proposta pedagógica do curso e, portanto, deve acompanhar o desenvolvimento do currículo. Seu processo de implantação deve valorizar essa conexão mais que qualquer outra situação relativa a uma infraestrutura ideal, pois de nada adianta uma exposição de equipamentos de última geração se sua aplicação não apontar para os mesmos objetivos pedagógicos do curso. Ali, estudantes devem encontrar apoio para desenvolverem ações que privilegiem um olhar sistêmico, apto a compreender que a relação entre eventos de diferentes amplitudes e significados, muitas vezes, é a chave para construir o entendimento de situações complexas. O propósito do Canteiro Experimental é lhes deixar explícita a oportunidade de vivência e interação de diferentes aspectos apresentados por seu problema, de modo que sejam relacionados com seus conhecimentos científicos, com sua intuição e com sua história.

Trata-se, portanto, de um espaço que talvez forneça a primeira oportunidade para que valorizem algumas de suas ferramentas intelectuais já esquecidas e, também, para retomar o sentido natural para a produção do conhecimento. As aquisições intelectuais não ocorrem pelos estudos de regras e leis – como por vezes se crê –, mas pela experiência. Estudar primeiro regras e leis é “colocar o carro na frente dos bois” (FREINET, 1998).

A convivência com trabalhadores e trabalhadoras da construção (geralmente a origem de técnicos e técnicas que trabalham no Canteiro Experimental) permite conhecer outras visões, outras organizações de ideias dirigidas ao mesmo problema, uma outra maneira de produzir, organizar e aplicar conhecimentos. Esse contato estimula

a sensibilidade para diversas discussões. Quando um estudante ou uma estudante carrega um carrinho com material para construir seu projeto, é possível que lhe surja a oportunidade para discutir a situação do trabalho na construção civil, conectando-a com outros aprendizados da sala de aula, e o desejo de realizar uma discussão pertinente naquele preciso (e precioso) instante.

Assim há uma produção cooperada de conhecimentos realizada por meio da participação dos docentes, estudantes e técnicos. Cada uma destas vidas construídas em situações e momentos diferentes contribui para o compartilhamento de pontos de vista e a intenção de superar o problema apresentado no Canteiro Experimental. Relações sistêmicas não se limitam ao campo das técnicas construtivas, devendo estar presentes no cotidiano que encobre a desigualdade – por sua vez, socialmente imposta, naturalizada e reforçada na estrutura tradicional de ensino.

Cabe dizer, por tudo isso, que o Canteiro Experimental não é o lugar da atividade prática em detrimento da atividade intelectual (tal separação não existe). É, na verdade, o local da atividade plena.

O CANTEIRO E A TECNOLOGIA

Creio que, se por um lado, muito do que disse até este ponto auxilia-nos a relativizar uma visão tradicional que aponta que o Canteiro Experimental é espaço restrito ao campo da tecnologia, por outro lado é de fato impossível contestar a tecnologia como parte da organização das atividades que nele ocorrem.

A palavra “tecnologia”, aliás, assume significados diversos. Atualmente, é comum que a relacionemos ao universo da informação digital. Também é usual complementos acompanharem a palavra, que dão mais precisão ao entendimento: “tecnologia da medicina”, “tecnologia das comunicações”, “tecnologia da produção” (“de alimentos”, “tecidos”, “energia” etc.).

Cabe então a possibilidade de ampliação do significado da palavra se, com isso, procuramos compreender a tecnologia como a lente pela qual se observa algum fenômeno existente (e por meio de qualquer área de interesse), pela qual se escolhem e organizam conhecimentos e ações sobre ele. Essa lente varia ao longo da história, evolui, ganha novas propriedades e amplia sua capacidade de investigação. Quem se apoia em uma compreensão dos fenômenos, possibilitada em parte pelo uso dessa lente e em parte pelo uso que outras pessoas fizeram dessas lentes (pois o conhecimento se estabelece em um processo social de ação atemporal), cria a interpretação que julga adequada, necessariamente inserida em seu momento histórico². Cada técnica (em cada área) representa um passo dessa caminhada.

2 “Por isso desde já saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realizará à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão dos velhos temas” (FREIRE, 1967, p. 44).

Importa saber como se posicionar nesse processo, que é, ao mesmo tempo, universal e profundamente pessoal. Pois é a postura frente ao problema desconhecido que vai determinar a capacidade de superação.

A faina no Canteiro Experimental traz, para as disciplinas, o aspecto do trabalho como parte importante da construção. Não apenas o tijolo é importante, não apenas a resistência do aço é importante, mas também tem fundamental importância e significado quem faz o trabalho. O trabalhador ou trabalhadora da construção, desse modo, ganha visibilidade na formação em arquitetura e urbanismo: aparece tanto na presença de técnicos ou técnicas no Canteiro quanto na do estudante trabalhador e da estudante trabalhadora que, neste espaço, têm a chance de vivenciar as dificuldades impostas por um sistema que organiza o trabalho, na construção civil, explorando ao máximo as forças da mão de obra – situação que pode estimular uma discussão normalmente dissociada do estudo das técnicas construtivas.

Há, então, uma preocupação ética no Canteiro Experimental – e é bom que assim o seja. É preciso preparar a juventude que chegou à universidade para uma ação responsável com a realidade social, em vez de apenas treiná-la para atender ao modo como o mercado organiza o consumo de sua profissão.

A ação pedagógica corresponde à visão política com a qual a universidade compreende seu papel na sociedade. Assim, se a ideia do compromisso com o bem da coletividade está prevista na lei³ que dá diretrizes ao ensino e, também, ganha voz nos juramentos pronunciados nas colações de grau, nem sempre é avaliado se a formação ofereceu a quem está colando grau processos de aprendizagem que permitissem a reflexão sobre a extensão dessa responsabilidade. Discutir a inserção do profissional de arquitetura na cadeia produtiva é mais do que discutir o espaço do Ateliê ou escritório. Ao Canteiro Experimental, cabe a tarefa de estimular, então, uma discussão mais qualificada.

3 “Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. II – Formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a sua participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua. III – Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive. IV – Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, publicações ou de outras formas de comunicação. V – Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizada do conhecimento de cada geração. VI – Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados a comunidades e estabelecer com estas uma relação de reciprocidade. VII – Promover a extensão aberta à participação da população visando a difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerados na instituição” (BRASIL, 1996).

O CANTEIRO EXPERIMENTAL E SUAS POSSÍVEIS RELAÇÕES

É possível visualizar a operação do Canteiro Experimental no processo de formação de profissionais de arquitetura e urbanismo, mas é preciso enxergar que esse processo também será mais rico se outras inserções forem viabilizadas. Por exemplo: ao prestar apoio aos projetos de pesquisa, sejam eles oriundos de iniciação científica, das ações de extensão ou da Pós-Graduação, o Canteiro pode auxiliar na convivência entre as várias categorias (docentes, discentes e corpo técnico) e, ao possibilitar uma dinâmica diferente daquela contida na visão tradicional das disciplinas, passos e saltos seriam estimulados e descortinados. Outra possibilidade é a inclusão de funcionários e funcionárias da universidade em atividades com propósitos especiais desenvolvidas no Canteiro, o que abriria possibilidades para identificar novos canais para a fundamental comunicação entre os diversos representantes da comunidade universitária.

Além disso, oficinas abertas à comunidade, ocorridas neste espaço, podem ajudar na difusão de pesquisas e na interação com a população. Afinal, projetos de extensão, por sua natureza de envolverem a comunidade externa, permitem o estabelecimento de dinâmicas essenciais para a formação. Neles, as demandas nascem de necessidades reais da população e exigem respostas consistentes e criativas. Essa relação faz que o trabalho de arquitetura crie vínculos indissociáveis com os caminhos para o seu reconhecimento como um trabalho social.

O potencial de uso do Canteiro Experimental é, então, muito significativo, havendo muito ainda por explorar. Por isso mesmo, é um espaço que deve ser considerado de fundamental relevância nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

O CANTEIRO EXPERIMENTAL DA FAUUSP

Procurarei apresentar o Canteiro Experimental da FAUUSP indicando os pontos que julgo importantes para o estabelecimento desse equipamento em qualquer instituição. Não há, nessas indicações, nenhuma intenção de apresentar receita ou modelo: trata-se de uma contribuição ao debate, oriunda do meu trabalho como professor e coordenador. Outras tentativas⁴ de trabalho com um canteiro foram realizadas no passado, na FAUUSP, e as considero fundamentais para a sensibilização da instituição para a questão. Os conceitos que suportam a proposta da FAUUSP foram expostos até aqui, porém é preciso compreender que a experiência é dinâmica e no seu movimento descobrem-se novos caminhos e conexões.

4 Antônio Domingos Bataglia (já falecido), Érica Yoshioka e Elizabeta Romano usaram o próprio canteiro de obras do edifício do Laboratório de Modelos e Ensaios para oferecer aos estudantes a experiência de construção.

Em sua atual versão, o Canteiro Experimental da FAUUSP foi inaugurado em 1998. Ele ocupa uma área de 3.000 metros quadrados, sendo 380 metros quadrados de área coberta, que possui iluminação, pontos de fornecimento de energia elétrica e duas bancadas fixas para apoio geral. Respeitando-se os limites orçamentários, a cobertura utilizada procurou alcançar a maior área possível e também foi definida com a intenção de apresentar uma solução estrutural com propósitos didáticos, por ser de fácil entendimento pelos estudantes.

A definição do projeto arquitetônico e da infraestrutura do Canteiro Experimental foi objeto de um trabalho específico em 1998 e realizado de acordo com a disponibilidade de recursos existentes (RONCONI, 2002). O partido adotado organiza a circulação definindo área de “processos” e estocagem de material a granel. Estabelece também uma área coberta e outra ao ar livre para receber experiências construtivas de diversos tamanhos. Esta organização não considera nenhuma técnica determinante das operações, de modo a se evitar um Canteiro exclusivamente de madeira, ou de terra, ou de concreto, por exemplo.

Para amparar a área de processos, foram implantados em uma primeira fase os seguintes itens: betoneiras, mesas vibratórias, triturador de entulhos, tanques para cura submersa (preparados para cura a vapor) e prensa para produção de blocos comprimidos. Nesse momento, utilizávamos uma sala dentro do Laboratório de Modelos e Ensaios (LAME) da FAUUSP para guardar ferramentas e máquinas de operação manual.

O Canteiro foi implantado próximo às instalações do LAME, por ser situação favorável já que o Laboratório possui corpo técnico especializado nas áreas de marcenaria, mecânica, resinas e, mais recentemente, modelagem 3D. Trata-se de uma oficina muito completa e fundamental para o desenvolvimento das pesquisas dos estudantes. E se nem todo curso de arquitetura e urbanismo dispõe de uma oficina com essa característica, creio que deveria ser uma meta a ser alcançada por todos – na medida em que numa oficina como essa é possível trabalhar-se com modelos em diversas escalas e realizar importante apoio para desenvolvimento dos trabalhos.

O acesso é disciplinado por um alambrado instalado em seu perímetro, que conduz para uma única entrada: o objetivo é evitar a ocorrência de acidentes envolvendo os demais usuários e usuárias do *campus*. O alambrado não fazia parte do projeto inicial, mas durante o período inicial de operação sua necessidade ficou evidente: eram muito grandes os riscos para quem não soubesse da condição experimental dos trabalhos em andamento.

O processo de construção do Canteiro Experimental é constante e é bom que seja assim para permitir revisões e avanços necessários à prática pedagógica. Nesse movimento, conquistamos redes de dados e telefonia, ampliando as conexões do Canteiro; com o uso de módulos metálicos (com modulação de containers), construímos um pequeno escritório para apoio ao trabalho desenvolvido pelos estudantes da graduação e também montamos um almoxarifado bastante completo. Em 2020, ainda estava em andamento a construção de um deck, que irá unir esses espaços, feito em argamassa armada e cujas peças foram fabricadas pelos estudantes. No ano anterior,

conseguimos renovar a cobertura substituindo a antiga membrana por um nova constituída de material mais resistente e equipada com soluções mais eficientes para os componentes de tração.

As considerações expostas até aqui permitem refletir sobre o projeto do equipamento didático que é o Canteiro Experimental e sua proposta pedagógica. Ouso sugerir, então, um resumo dos principais pontos desejáveis para sua implantação nos cursos de arquitetura e urbanismo:

- vínculo entre o Canteiro Experimental e o projeto pedagógico do curso;
- local específico, de tamanho coerente com a quantidade de estudantes do curso, e considerando-se todas as implicações das atividades desenvolvidas: descarga de material, almoxarifado para suprimentos, máquinas e ferramentas, geração de entulhos, abastecimento de água, energia, sistemas de comunicações, acessibilidade etc. Em outras palavras, o Canteiro Experimental não pode ser “o cantinho que sobrou no quintal da lanchonete”, por exemplo;
- obrigatoriedade de projeto que considere a instalação de equipamentos básicos e a base para o atendimento de necessidades especiais, tendo-se o cuidado de não se vincular equipamentos e ferramentas a nenhuma técnica construtiva em especial;
- implantação de oficinas de apoio;
- implantação de procedimentos visando à segurança de usuários e usuárias;
- Previsão orçamentária para operação e manutenção do espaço, e que seja independente de recursos provenientes de financiamentos para pesquisas.

COMO TEM OPERADO O CANTEIRO EXPERIMENTAL DA FAUUSP

Em 2019 quatro disciplinas utilizaram o Canteiro Experimental. Três disciplinas são do Departamento de Tecnologia da Construção, sendo duas delas obrigatórias para estudantes no primeiro ano; e uma delas, optativa, é dirigida a estudantes do final do curso⁵. A outra disciplina, está alocada no Departamento de Projeto e é também dirigida a estudantes dos últimos semestres⁶.

5 As disciplinas obrigatórias, Construção I (AUT 182) e Construção II (AUT 184), após a aposentadoria da professora Érica Yoshioka, que foi parceira de trabalho por vinte anos, estavam sob a responsabilidade dos professores José Eduardo Baravelli, Caio Santo Amore e do autor. A disciplina optativa, Técnicas Alternativas (AUT 131), estava sob responsabilidade do autor.

6 A disciplina Linguagem Visual Ambiental (AUP 0338) estava sob responsabilidade da professora Maria Tereza Kerr Saraiva.

A Escala do Modelo

A disciplina ministrada do primeiro semestre diz respeito à escala do modelo. No seu decurso, estudantes são desafiados a construir um modelo previamente desenhado no Ateliê e a considerar, também, um processo construtivo que mantenha alguma viabilidade na escala real. Utilizamos para a construção do modelo pequenos blocos de gesso, previamente moldados pelo técnico.

Percebeu-se, nessa oportunidade, que muitos alunos e alunas estão no primeiro contato com algumas ferramentas e materiais de uso muito comum em obras. Nesse sentido, o exercício proposto incita uma discussão sobre conceitos básicos de organização como: cuidados com a segurança (própria e dos demais usuários e usuárias do espaço), limpeza do local de trabalho e cuidado com o manejo das ferramentas, por exemplo, e que é longo o percurso que liga a organização do projeto à do espaço necessário para a sua materialização.

A transferência da ideia, já registrada no projeto (mesmo que precariamente), para a materialidade do modelo confere ao ambiente do Canteiro Experimental e das oficinas de apoio uma atmosfera de reconstrução de conhecimentos, em alguns casos da invenção, em outros da correção e aprimoramento de experiências anteriores. Temos observado que resulta da dinâmica proposta um processo de motivação pessoal e único. Outrossim, o trabalho em equipe demanda um tipo de atenção especial e enseja um período, intenso e potente, de reconhecimento da capacidade coletiva de transformação, explicitando a responsabilidade existente na relação entre indivíduo e equipe.

Depois de pronto, o modelo é submetido a um ensaio de ruptura realizado no próprio Canteiro Experimental. Utilizamos um método que pretende abrir possibilidades para a discussão de (no mínimo) alguns fenômenos estruturais.

A organização de um ensaio sem os usuais equipamentos para testes de carga, tais como prensas, pretende não apenas demonstrar as questões da forma e do processo construtivo, mas também evidenciar a possibilidade de, em qualquer contexto ou situação, fazer ensaios com critérios – em outras palavras, submeter a própria ideia a uma avaliação crítica, honesta e produtiva. O exercício busca recolocar a ocorrência do erro dentro da perspectiva da construção do conhecimento.

A Escala do Material

Na disciplina do segundo semestre, estudantes trabalham com a escala do material, ou seja, com tijolos, blocos cerâmicos, barras e telas de aço, cimento e areia, escolhendo dentre algumas técnicas as que julguem adequadas a determinado projeto. Cada projeto demanda serviços auxiliares para a confecção de formas, gabaritos e estruturas de apoio, por exemplo. Até o momento, já trabalhamos com as técnicas de argamassa armada, alvenaria portante, alvenaria armada e ferro cimento, mas não há impedimentos para que outras técnicas sejam utilizadas futuramente.

Para cumprir o exercício, os estudantes utilizam colheres de pedreiro, mangueira de nível, prumos e carrinhos para transporte, dentre outras ferramentas e equipamen-

tos. E se há, com certeza, um aprendizado inicial das atividades de construção ao qual qualquer pessoa inicialmente precisa se submeter, o contato de alunos e alunas com as técnicas e, sobretudo, com o manejo das ferramentas em sua correta utilização surge como necessidade para se atingir o objetivo da materialização do projeto da melhor maneira possível. É isso o que incita a vontade de aprender e, por isso, facilita o uso das ferramentas. Cada equipe recebe orientação do docente e dos técnicos do Canteiro Experimental e do LAME.

Cabe aqui falar um pouco sobre o perfil de um técnico ou técnica que venha a trabalhar em um Canteiro Experimental de uma universidade. É muito importante ressaltar que sua responsabilidade deve ser considerada como a de um instrutor ou instrutora que trabalha em parceria com as equipes de estudantes em propostas para superar problemas, e não como a de quem apenas executa uma “encomenda” de estudantes. Além disso, é comum que sua experiência anterior tenha sido no setor tradicional da construção civil, onde costumava executar trabalhos sem questionar, e improvisar soluções. Devemos empreender um trabalho para desconstruir o perfil de alguém que somente faz as tarefas, substituindo-o pelo papel de quem instrui e é capaz de ensinar – e mais: ensinar permitindo que a tentativa de cada estudante aconteça, e que o erro aconteça.

Embora possa parecer óbvio, essa é uma parte da equação que pode demorar muito tempo para ser resolvida, sendo fundamental que o processo de seleção do técnico ou técnica esteja atento para essas características da função.

A Escala da Arquitetura

A disciplina optativa propõe um tema para ser desenvolvido por um conjunto de estudantes que já está em final do curso, no oitavo ou nono semestres. A partir do tema inicial, os estudantes pesquisam referências, organizam a leitura do problema e elaboram uma solução a ser construída no Canteiro Experimental. É uma atividade que provoca muita satisfação às pessoas envolvidas. Estudantes, corpo técnico e docentes trabalham em temas que não foram explorados antes, circunstância que maximiza o interesse e torna-se um estimulante desafio.

Os projetos, diferentes em cada semestre, não fazem parte do repertório de nenhum dos envolvidos. São criados durante a disciplina e basta isso para que seja alta a atenção de todos na atividade. Em alguns casos, abordaram-se questões ligadas ao interesse da pré-fabricação; em mais alguns, a racionalização de técnicas tradicionais; em outros, fez-se a releitura de trabalhos significativos, que exploram novos caminhos.

O valor que cada pessoa atribui à descoberta de suas próprias habilidades fica evidente nesse curso. O registro do processo é organizado em relatórios cujo espírito é permitir uma crítica do caminho percorrido e dar suporte para discussões de avaliação. Estudantes (e, ousado dizer, visitantes) que frequentam o Canteiro Experimental têm curiosidade ao se depararem com as construções realizadas. Certamente um dos fatores dessa atração é a escala dos objetos construídos, talvez as técnicas, mas com certeza esses exercícios propõem a reflexão sobre as oportunidades de aprendizado.

O LABORATÓRIO DE CULTURAS CONSTRUTIVAS E O CANTEIRO EXPERIMENTAL

O Laboratório de Culturas Construtivas (LCC) da FAUUSP nasceu como resposta à preocupação de manter o Canteiro Experimental voltado para o curso de graduação e, ao mesmo tempo, atender à demanda por pesquisas temáticas na pós-graduação. Foi construído com o esforço conjunto de estudantes, pesquisadores, pesquisadoras e técnicos. Desde as obras da fundação, estudantes da graduação trabalharam projetando, dimensionando e construindo a abóbada catenária.

O fechamento em taipa de pilão foi objeto de pesquisa de duas estudantes de graduação. Os tijolos foram produzidos no Canteiro Experimental e vêm do reaproveitamento de resíduos oriundos da demolição de exercícios antigos. A cobertura vegetal viva é resultado de um mestrado desenvolvido sob a orientação do Laboratório⁷.

Demonstrada, assim, a possibilidade de unir, num mesmo processo de experimentação, a formação na graduação, a pesquisa da pós-graduação e o interesse do corpo técnico, o LCC segue seu caminho: seja apoiando o desenvolvimento de pesquisas, seja procurando fortalecer suas linhas de pesquisa voltadas para a produção de conhecimento, por meio das atividades de construção.

O LCC iniciou a organização de linhas de pesquisa cujo objeto de estudo possa ser compartilhado com os estudantes da graduação. Vivemos as primeiras experiências com temas sobre o emprego do bambu, sobre as transformações possíveis com o resíduo das construções, sobre o uso de terra crua em várias técnicas. Participamos de grupos que estudam drenagem urbana em assentamentos precários e estudos de pré-fabricados em argamassa armada, dentre outros. Estudantes de graduação têm trabalhado em conjunto com pesquisadoras e pesquisadores de mestrado e doutorado, procurando desenvolver soluções adequadas, tanto no aspecto técnico como no aspecto participativo junto à população.

FINALIZANDO

O Canteiro Experimental da FAUUSP cresceu, ganhou almoxarifado e um escritório para apoio durante o atendimento de estudantes. Conta hoje com infraestrutura de dados e comunicação, estabeleceu o diálogo com a pós-graduação por meio do Laboratório de Culturas Construtivas. No entanto, se por um lado tem-se esses ganhos, conseguidos durante a imensa crise pela qual passa a Universidade de São Paulo, por outro lado ainda é pequeno o número de disciplinas que utilizam o Canteiro. Mostrase, com isso, que precisamos ampliar o diálogo com mais disciplinas e ganhar relevância no projeto do curso como um todo.

⁷ Ver a dissertação de mestrado *Coberturas Vivas, Algumas Sugestões Técnicas para sua Implantação* (GUERRA, 2013).

Acredito que todos os cursos de arquitetura e urbanismo devam investir no desenvolvimento de seus canteiros experimentais em virtude de seu grande potencial transformador. Um canteiro experimental amplifica o contato com a realidade e permite que estudantes, dos diversos semestres, desenvolvam seu próprio método de mediação entre projeto e obra.

Seria muito interessante, outrossim, sua presença ao longo de todo o curso, conectando diversas disciplinas (com suas especialidades), sempre em torno de um problema, um desafio comum. A possibilidade de trabalhar várias escalas (em termos tanto de tamanho quanto de complexidade) abre espaço para muitas abordagens distintas, podendo, por isso, acolher diversos conteúdos tradicionalmente integrantes dos currículos.

O Canteiro Experimental, portanto, é uma oportunidade ainda a ser reconhecida e usufruída – com vistas a uma renovação que se faz necessária e que já é demandada há algum tempo. Esse movimento em direção às novas perspectivas é, ainda, responsabilidade do corpo docente de arquitetura e urbanismo. É mister ampliar esse debate.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988.

BRASIL. *Perfis da área e padrões de qualidade: expansão, reconhecimento e verificação periódica dos cursos de arquitetura e urbanismo*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/1996*. Brasília: Senado Federal, 2005.

DALE, E. *Audio-visual methods in teaching*. Nova York: Dryden Press, 1946.

DALE, E. *Audio-visual methods in teaching*. Nova York: Rinehart & Winston, 1969.

ELIAS, M. *Uma pedagogia da cooperação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

FERREIRA, M. K. L. (org.). *Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos*. São Paulo: FAPESP; Global, 2002.

FREINET, C. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GUERRA, J. C. J. *Coberturas vivas, algumas sugestões técnicas para sua implantação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LEE, R. M. K. W.; CHIU, Y. K. *The use of problem based learning in medical education*. Ontário: McMaster University, 1997.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANO, E.; YOSHIOKA, E.; BATAGLIA, A. *Canteiro experimental da FAU: registro preliminar de uma experiência*. São Paulo: FAU-USP, 1993. Mimeografado.

RONCONI, R. L. N. *Inserção do canteiro experimental nas faculdades de arquitetura e urbanismo*. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

RONCONI, R. L. N. Canteiro experimental: uma proposta pedagógica para a formação do Arquiteto e Urbanista. *Pós*, São Paulo, n. 17, p. 142-159, 2005.

CAPÍTULO 16

ENSINO DE ARQUITETURA E TRABALHO LIVRE: A EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DAS DISCIPLINAS DE CANTEIRO EXPERIMENTAL DA UNILA

Gabriel Rodrigues da Cunha

A recente expansão do ensino superior brasileiro ampliou quantitativamente as vagas nas universidades e os cursos oferecidos, colocando-nos a tarefa urgente de refletir sobre a qualidade e atualidade dos currículos e os processos formativos de cada área. Neste trabalho, será discutida a contribuição que o Canteiro Experimental do curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) pode oferecer para um processo formativo condizente com os desafios atuais.

Entende-se que a existência de canteiros experimentais nas escolas de arquitetura só pode ser mais bem compreendida quando observada a partir da relação dialética que há entre o canteiro de obras e o próprio desenho e do papel que ambos têm desempenhado na construção civil, ou no ambiente construído, objetos de trabalho do arquiteto. O que há por trás desta relação é um processo histórico de redefinição da divisão do trabalho, na qual canteiro e desenho representam dois lados de um mesmo fenômeno, que define, inclusive, um percurso de formação acadêmica hegemônico, com uma matriz curricular muito característica, do qual o curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA pretende se distanciar.

O PAPEL DO CANTEIRO E DO DESENHO NA DIVISÃO DO TRABALHO

O trabalho, na concepção marxista, é tido como o processo de participação e objetivação do ser social na e para a vida social. Para György Lukács (2012), o trabalho é o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades e do domínio sobre si mesmo. Assim, o homem, entendido como um ser social, transforma a natureza em busca de sua sobrevivência e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo, elaborando e produzindo, simbólica e materialmente, as condições, modos e formas da vida em sociedade. O trabalho é, portanto, a base da existência humana, sua condição necessária e natural, onde o sujeito se cria e recria. No entanto, o trabalho, em sua

condição histórica modificada pelas relações sociais e econômicas, passa a responder também a outras exigências: no mundo da mercadoria, deixa de ser trabalho livre e serve ao regime de exploração do trabalho, reduzindo e reificando as potencialidades humanas, estabelecendo a alienação.

No caso específico da construção civil, o desenho, entendido como uma ordem de serviço ou forma de representação do objeto a construir tal qual é o projeto arquitetônico (e os projetos complementares), é uma construção histórica cujas origens também acompanham o modo de produção capitalista. Conforme Sérgio Ferro (1979, p. 174), a constituição do desenho com esta finalidade a partir do século XI bem como seus pressupostos e sua extensão, definidos a partir do século XVI, foram determinados pelas injunções deste sistema, mas foi somente a partir do século XIX que o desenho finalmente passou a ocupar posição central no processo de produção do ambiente construído, constituindo-se um mediador generalizado na construção. A existência desta forma de desenho, neste longo período em que se deu seu desenvolvimento e aprimoramento, foi acompanhada pelas transformações no canteiro de obras, que em grande parte se devem não apenas a razões econômicas, como também ao papel que elas delegaram progressivamente ao próprio desenho. O que motivou a implantação, a partir do final da Idade Média, do uso do desenho como mediador universal de relações de produção não foi uma necessidade natural e inevitável. Ao contrário,

o objetivo de seu uso não é nem a qualidade do produto (as normas da corporação [de ofício] eram muito mais rígidas e detalhadas) nem sua constância (a ausência do desenho fazia, se fosse o caso, da cópia direta um método mais fiel). O que constringe a história do desenho é a divisão desigual do trabalho que avança – e seu outro polo, o acordo a ser imposto aos componentes produzidos pelos trabalhadores divididos (FERRO, 1979, p. 154).

O desenho foi alterado pela divisão do trabalho e, dialeticamente, também é agente ativo desta divisão, impondo novas demandas ao canteiro de obras. Ou seja, é alterado pela divisão do trabalho e a altera, simultaneamente. Um dos pressupostos desta nova organização do trabalho é a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual típicos da manufatura e, de forma mais ampla, a separação do trabalhador da propriedade das condições de seu trabalho.

Na construção civil, a forma manufatureira de produção deu seus primeiros passos no final da Idade Média, entre o século XIV e o XV, com Filippo Brunelleschi durante a construção da cúpula de Santa Maria del Fiori. Episódio conhecido entre historiadores de arquitetura: ele inverteu a lógica da produção vigente até então, colocando seu desenho abstrato e totalizador (a perspectiva exata, principalmente) da cúpula acima dos conhecimentos empíricos das diversas corporações de ofício que construíam o edifício, submetendo estes saberes coletivos aos de uma única pessoa (FERRO, 1979). A autonomia do trabalho e o domínio da cadeia de produção do início ao fim, próprios das corporações de ofício, cederam espaço, por meio do desenho, para a heteronomia do trabalho e a perda deste domínio dos trabalhadores do processo construtivo, conforme é típico da manufatura. Ao mesmo tempo, segundo Ferro (1979), o desenho tornou anacrônico o saber exclusivamente transmitido pela experiência,

típico do canteiro de obras, subjugando-o. Em suas próprias palavras: “A perspectiva, pelo próprio efeito de ilusão antecipadora, prepara a hegemonia do resultado a ser admirado em relação ao processo que entra em crise” (FERRO, 1979, p. 335). Brunelleschi adotou também medidas que foram decisivas para o sucesso da inversão da lógica produtiva: impôs uma nova *ratio* ao cotidiano do canteiro controlando o tempo não produtivo (reduzindo o tempo das pausas para descanso ou almoço e impedindo que durante estas pausas o trabalhador descesse dos andaimes, eliminando o “desperdício de tempo”), combatendo greves das corporações etc.

Este ato fundador da manufatura na construção civil fundou também a própria imagem moderna do arquiteto, que, séculos mais tarde, tornar-se-ia profissional regulamentado em todo o mundo. As bases do ensino de arquitetura que se estabeleceram no século XIX e se dividiam em duas correntes distintas, uma com base nas belas-artes e outra nos institutos politécnicos (BENÉVOLO, 1989), apesar de suas diferenças, não negaram a hegemonia da moderna figura do arquiteto da Renascença e o desenho que o acompanha. Nem tampouco o modernismo, a exemplo da Bauhaus fundada por Walter Gropius na Alemanha de Weimar, em 1920, a despeito de sua proposta de ensino incorporar preocupações com os processos produtivos, do artesanato à indústria, conseguiu escapar desta matriz fundada na virada do século XIV para o XV. O esvaziamento do conteúdo social da arquitetura observado por Anatole Koop (1990), logo nas décadas seguintes à Bauhaus, terminou de minar qualquer possibilidade de revisão da prática profissional do arquiteto ou do papel do desenho.

Foi somente entre as décadas de 1970 e 1980 que a reflexão crítica das relações de produção e do trabalho no canteiro de obras foi elaborada pela primeira vez por autores de alguns países, com diferentes abordagens e a partir de diferentes repertórios e trajetórias de pesquisa. Nos anos 1970, alguns autores da sociologia estruturalista francesa como Christian Topalov, François Ascher, Lacoste, Edmond Préteceille e Alain Lipietz já analisavam a indústria da construção civil e seu papel no sistema de acumulação capitalista, revelando as relações de produção que estruturavam a produção de edifícios e, principalmente, a produção urbana. Simultaneamente, em 1979, o arquiteto brasileiro Sérgio Ferro publica o livro *O Canteiro e o Desenho*. Resultado de debates que vinham ocorrendo desde a década anterior entre ele e os colegas de formação Flávio Império (1935-1985) e Rodrigo Lefèvre (1938-1984), a partir de sua participação em obras de Brasília onde constatou a exploração que ocorria nos canteiros de obras, o livro é fundamental e indispensável por analisar em profundidade as relações de produção existentes na construção civil brasileira – mas não apenas nela – a partir da função que o canteiro e o desenho desempenham nestas relações de produção. Introduziu, portanto, uma perspectiva de reflexão que até então nenhum outro trabalho abordou (e talvez, até hoje). Um pouco depois, em 1983, o sociólogo francês Benjamin Coriat publica o texto “O Processo de Trabalho do Tipo Canteiro e sua Racionalização”, onde, partindo da perspectiva da sociologia do trabalho, diferencia o processo de trabalho do canteiro de obras, sua manufatura específica, do processo de trabalho de uma fábrica, procurando quebrar a ideia de que as relações de produção encontradas no primeiro são mais atrasadas do que as do segundo (esta perspectiva também já havia sido criticada por Ferro). E para melhor definir as

diferenças entre ambos, cria as denominações “forma-canteiro” e “forma-fábrica”. Por fim, em 1988, o inglês Michael Ball publica o livro *Rebuilding Construction*, no qual analisa as mudanças ocorridas na organização econômica da indústria da construção britânica nos anos 1970 e início de 1980, levando em consideração a sua estrutura econômica e social e examinando as causas do seu fraco desempenho industrial.

De alguma maneira, tais autores fornecem contribuições para desmontar consensos e processos que parecem autoevidentes e naturais na atuação do arquiteto e urbanista, sobretudo Sérgio Ferro, único que problematiza a questão nos termos da atuação de uma categoria profissional, desde suas origens modernas, no Renascimento (FERRO, 1979). No entanto, em seu resgate histórico, não é dado muito destaque ao fato de que, em terras americanas, a aproximação do desenho em relação à lógica manufatureira só viria no final do século XIX, após a Revolução Industrial e o fim dos regimes escravocratas. Antes disso, em aproximadamente quatro séculos de dominação, o desenho assumiu outras formas e outras funções na divisão do trabalho. Este é um ponto não abordado na historiografia crítica dos autores mencionados, isto é, não abordam as particularidades deste processo de divisão do trabalho da construção civil em terras americanas. Evidentemente que os interesses da sociologia francesa ou do norte-americano Michael Ball não estavam focados na América Latina, nem em desvendar o desenvolvimento histórico do período colonial, o que explicaria em parte a ausência desta abordagem. No caso de Ferro, a ausência foi produzida porque suas análises deste período voltam as atenções ao centro do sistema, a Itália renascentista, só voltando a analisar o Brasil ou a América Latina após a Revolução Industrial. A outra parte das razões provavelmente está relacionada a uma *episteme* eurocêntrica que é assumida por todos eles, que deixa de perceber as diferenças entre ambos os contextos (do novo e do velho mundo), e que não se trata da replicação literal do contexto europeu em terras americanas, praticamente ignorando ou silenciando as diversas culturas construtivas e a divisão de trabalho locais e o seu papel para a definição da função do projeto de arquitetura no passado e no presente.

Esta tarefa de reconstrução histórica dos processos de divisão do trabalho no campo da construção civil a partir da perspectiva latino-americana é extensa e não caberia aqui fazê-la. Apenas será feita uma breve análise que aponta alguns aspectos fundamentais sobre as diferenças em relação ao que ocorreu na Europa e que têm sido discutidos no curso de Arquitetura da UNILA. Em vez de uma replicação local dos processos europeus desta divisão do trabalho, parte-se do pressuposto de que há uma especificidade latino-americana com características distintas da matriz europeia. Aqui havia diferentes povos ou civilizações com culturas construtivas próprias, articuladas a formas de divisão do trabalho também muito específicas. Tais aspectos se relacionaram dialeticamente com aqueles trazidos pela colonização europeia (por si só diferentes dos verificados nas próprias metrópoles), produzindo, obviamente, resultados diferentes. Como supor que em todas elas o desenho/projeto tenha sido necessário como ferramenta de mediação universal e de dominação sobre o trabalho prático da construção, como sugere Ferro? Como imaginar que esta ferramenta tenha atingido os mesmos resultados?

Dois aspectos são fundamentais para marcar as diferenças com relação à Europa: os padrões de colonização espanhóis eram diferentes dos padrões portugueses e os povos dominados por ambos, também (SCHÜRMMAN, 1999). Espanhóis e portugueses, cada um com a sua maneira específica de colonização, introduziram paulatinamente seus saberes e fazeres diferentes dos americanos. De todo modo, não havia no território americano, no seio das civilizações aqui existentes, a figura das corporações de ofício, nem a do arquiteto tal qual formulado no contexto da Renascença. Se os contextos eram diferentes, qual o papel que o desenho desempenhava no Novo Mundo?

Esta é uma pergunta que permanece em aberto e a historiografia tem dado mais atenção à função do desenho como instrumento de dominação territorial, deixando de esclarecer o papel desta ferramenta na divisão do trabalho colonial. A título de exemplo, Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, foi um dos primeiros a mostrar que o sistema de colonização espanhol baseou-se na criação de cidades como forma de dominação, de um modo diferente dos portugueses: a colonização para os espanhóis, desde seu início, era antes de tudo um trabalho de urbanização (HOLANDA, 2008). Tanto portugueses quanto espanhóis seguiam padrões de traçado determinados por decisão real, por meio de uma lei, e aplicados a todos os núcleos urbanos de suas colônias¹, com mínimas adaptações, apenas as necessárias demandadas pela condição geográfica dos sítios locais. Nestor Goulart Reis Filho (1968), em trabalho exemplar, também detalha como eram definidas as cidades da colônia portuguesa, utilizando como fonte de dados uma extensa iconografia de mapas urbanos e outras representações produzidas durante o período colonial. Entretanto, o interesse dos dois autores em seus trabalhos não contempla a relação entre o desenho e a divisão do trabalho durante este período.

Em trabalhos de destaque mais recentes, como o de Beatriz Piccolotto Siqueira Bueno (2011), em que se discute o papel dos engenheiros militares durante todo o período colonial brasileiro (1500 a 1822), as preocupações continuam voltadas ao desenho como instrumento ou mecanismo de conhecimento, controle e apropriação do território, oferecendo ao rei a medida do seu império. O que a autora mostra é que a prática do desenho foi sendo incorporada pelos engenheiros para integrar as expedições científico-demarcatórias enviadas ao Brasil, ou seja, para fins territoriais e cartográficos, sobretudo – estando ainda distante da preocupação das suas relações com a divisão do trabalho.

A grande questão que se pode levantar é: a inexistência de trabalhos conhecidos que tratam especificamente desta relação entre o desenho e a divisão do trabalho durante o período colonial se deve ao fato de o desenho ainda não desempenhar este papel, ou por esta não ter sido uma questão levantada pelos pesquisadores? Como ainda não temos esta resposta, temos feito algumas deduções a partir de outros trabalhos que lançam luz sobre as formas de divisão do trabalho no período colonial, que nos levam a crer que é mais provável que o desenho ainda não desempenhava claramente o papel que fora atribuído por Brunelleschi.

¹ Este padrão urbano, assim como outras questões, foi estabelecido pelo Estado espanhol nas *Ordenanzas de Descubrimiento, Nueva Población y Pacificación de las Indias*, em 13 de julho de 1573.

De uma maneira geral, a primeira questão que deve ser considerada é que a associação entre as diferentes civilizações encontradas no território americano e as diferentes formas de colonização entre portugueses e espanhóis gerou distintas formas de divisão do trabalho. Os portugueses já possuíam uma tradição de utilização de mão de obra escrava africana, que foi trazida para a sua colônia na América. Por vários motivos, ela se mostrou mais vantajosa aos portugueses do que a utilização de mão de obra indígena. No caso espanhol, a mão de obra escrava africana não foi predominante: foi utilizada de forma sistemática em regiões onde houve o despovoamento ocasionado pela conquista, como nas *plantations* caribenhas. Na fase inicial da conquista, nas ilhas do Caribe, quando a população indígena ainda não havia declinado drasticamente e a presença efetiva do poder metropolitano ainda não havia consolidado um controle sob os interesses privados, predominou como forma de trabalho a escravidão indígena. Nestes dois casos, pode-se fazer uma primeira dedução: a divisão do trabalho escravista é diferente da manufatura, pois esta pressupõe a existência de trabalhadores livres e uma racionalidade do trabalho que lhe é própria. Consequentemente, os desenhos que existiam não poderiam ter o objetivo de introduzir ou controlar a manufatura, como no contexto europeu de Brunelleschi.

Além da mão de obra escrava, na América Espanhola havia outras formas de arregimentar mão de obra junto aos povos americanos que se tornaram predominantes, sendo as formas mais conhecidas o *repartimiento* e a *encomienda*². Desta forma, as tarefas relativas à construção de prédios, estradas e pontes, além do transporte de mercadorias e extração de minérios, foram atividades executadas principalmente por estas formas, que são diferentes da lógica da manufatura.

Em todos os casos, porém, há uma semelhança com a manufatura de Brunelleschi: a heteronomia nas decisões. Os colonizadores é quem determinavam onde e como seriam construídas as edificações, seguindo os padrões da metrópole, com as adaptações necessárias ao sítio local. As técnicas construtivas empregadas (ainda que utilizassem os materiais locais), a tipologia, o tamanho e a espacialização eram definidos à moda europeia e, com isso, impunham a hegemonia do saber-fazer europeu sobre os saberes dos povos americanos. A subjugação dos saberes das corporações de ofício no contexto florentino encontra sua correspondente em terras americanas, isto é, na anulação dos saberes das civilizações locais. A título de exemplo, os espanhóis ignoraram a lógica espacial da verticalidade típica dos povos andinos, que teria sido um dos motivos da prosperidade e expansão do Império Inca (MURRA, 1975).

A exceção à regra foram os jesuítas: além de terem compreendido as lógicas territoriais dos povos americanos, a exemplo da lógica espacial andina dos Incas, nas Reduções, presentes em grande parte do território guarani, na região platina (abrangendo desde setores do Sul do Brasil, Paraguai e Argentina), os jesuítas impuseram a

2 O *repartimiento* era uma modalidade já conhecida pelas populações indígenas anteriormente subjugadas ao império inca (mita) e asteca (cuatéquil). Esse tipo de sistema era usualmente gerido através de um sorteio onde os índios selecionados deveriam trabalhar compulsoriamente durante certo tempo e, ao fim da jornada, recebiam uma compensação financeira de baixo valor. A *encomienda* era um sistema no qual o rei espanhol concedia uma permissão à figura de um *encomendero* que poderia utilizar a mão de obra de toda uma comunidade indígena para a exploração dos minérios e terras disponíveis em troca da catequização de todos os indígenas sob a sua responsabilidade. Há ainda registro de momentos nos quais a falta de indígenas disponíveis para a execução das tarefas forçou a substituição do *repartimiento* pelo trabalho livre.

este povo uma nova divisão do trabalho, preparando-o às práticas culturais cristã-ocidentais, sustentadas pelo racionalismo econômico do trabalho, do tempo e do domínio da tecnologia. Assim, os missionários acabaram convertendo lentamente o índio em camponês, em peão, em tropeiro, em construtor, tornando-o apto para desempenhar funções muito adaptadas ao mundo capitalista mercantil, produtor e trabalhador na América Espanhola.

O exemplo das reduções jesuíticas também é importante porque revela outra forma de transmissão e assimilação da racionalidade mercantil, capitalista, que permitia algum grau de autonomia, diferentemente da *encomienda* ou do *repartimiento*. Santos (2012), por exemplo, mostra como nas reduções do século XVII já existia uma regulamentação do trabalho indígena, que incluía recebimento de salários por jornada de trabalho para as famílias guaranis que prestassem serviços fora da missão. Ao mesmo tempo, as reduções revelam a astúcia dos povos guaranis de negociarem com os espanhóis uma legislação trabalhista que “coibia a exploração do trabalho e oportunizava garantias de produção autossuficiente” (SANTOS, 2012, p. 27). O que se verifica nas missões e reduções é uma forma muito original ou particular de relação de trabalho, não comparável a outras na América após a chegada dos europeus:

Os indígenas enquanto sujeitos históricos dos acontecimentos, são vários os exemplos de diálogos entre os indígenas e os jesuítas, tais como: a organização e distribuição da produção, a organização de uma Redução, a forma de distribuição e disposição das residências, a participação no conselho político municipal – o *cabildo* – as formas variadas de trabalhar e de adaptação, a participação na liturgia cristã, a defesa do espaço reducional mediante ao avanço dos *encomienderos* paraguaios ou os bandeirantes escravistas de São Paulo (SANTOS, 2012, p. 28).

Diferentemente do sistema de trabalho escravo, seja indígena ou africano, do de *encomiendas* e do *repartimiento*, o sistema de trabalho das Reduções pressupunha grau considerável de colaboração, coparticipação e autonomia dos indígenas nas decisões. Como fica nítido na citação acima, os indígenas dialogavam com os jesuítas sobre a espacialização da Redução (SANTOS, 2012). Ainda que não se tenha informações específicas sobre a função do desenho ou do projeto neste processo, certamente sua principal função não era operar a cisão entre os que concebem e os que constroem, pois os missionários acabaram ensinando aos indígenas profissões próprias do universo mercantil, transmitindo-lhe saberes específicos deste universo, sem implantar uma divisão de trabalho heterônoma, como na manufatura de Brunelleschi (FERRO, 1979), ou nos regimes de escravidão, no de *encomiendas*, ou ainda no *repartimiento*. Entretanto, as reduções foram um episódio que durou pouco, que não se generalizou e que se encerrou no século XVII, quando os jesuítas foram expulsos do continente.

Estes aspectos nos levam a crer que, entre o século XVI e o XIX, a única questão que aproximava o desenho, o projeto, utilizado no Novo Mundo e nas metrópoles europeias era a associação deste com a heteronomia do trabalho, não necessariamente com a manufatura. Com relação a esta, ela só viria no século XIX, com a independência dos países americanos, com o fim da escravidão e a segunda Revolução Industrial. No caso do Brasil, a sucessão de fatos históricos que marcou o processo de guinada

das formas de divisão do trabalho parece se iniciar com a vinda da Família Real ao Brasil e, com ela, da Missão Francesa (que passou a impor mudanças culturais na capital que se irradiariam por todo o país); a independência em 1822; o fim da escravidão em 1888; a modernização implantada no país a partir do ciclo do café e o início da industrialização que trouxeram trabalhadores assalariados migrados da Europa: todos estes fatos colaboraram, cada um à sua maneira, para a modernização da divisão do trabalho e a difusão da manufatura (SANTOS, 1993).

O que sugerimos, finalmente, é que é a partir deste momento que se pode começar a falar no canteiro de obras heterônimo, manufatureiro e dominado pelo desenho a serviço do capital, nos moldes tratados por Sérgio Ferro (1979). A particularidade da manufatura brasileira e latino-americana está fundada em séculos de dominação, desde os tempos de colonização, que produziram grandes desigualdades, agora com uma roupagem mais moderna. A mão de obra oriunda da escravidão de negros e indígenas sob os auspícios do trabalho livre transmutou-se em trabalho assalariado mal pago, nas manufaturas típicas da forma-canteiro.

A modernização dos países latino-americanos, seus processos particulares de industrialização e urbanização perpetuaram tais relações de dominação, ao contrário do que apregoaram as teorias do desenvolvimento, como as da CEPAL que vigoraram entre os anos de 1940 e 60 e postulavam que a industrialização apoiada pela ação do Estado seria a forma básica de superação do subdesenvolvimento latino-americano, para a qual a presença da manufatura representava um sinal do atraso da indústria da construção civil. Para o pensamento cepalino, as relações de dominação existentes eram fruto, portanto, de relações “atrasadas” e, em tese, deveriam ser superadas por meio da modernização produtiva deste setor, com desenvolvimento de novos arranjos da cadeia de produção e uso de tecnologias que libertassem o canteiro de obras da manufatura (BAMBIRRA, 2012). Mais tarde, a teoria da dependência – da qual o livro *O Canteiro e o Desenho*, de Sérgio Ferro, se vinculava – propôs uma outra forma de interpretação desta realidade, contestando a visão cepalina do atraso: a manufatura, na verdade, era a forma mais atualizada de adaptação ao sistema de dependência “periferia-centro” do sistema capitalista, pois era mantida e justificada pela presença de abundante mão de obra barata e desqualificada, que caracterizaria o processo de modernização das economias dependentes (MARINI, 2017). De certa maneira, é o que ainda se observa atualmente. O desmanche³ neoliberal e, junto a ele, o toyotismo agudizaram as contradições destes processos de modernização das economias dependentes, ao fragilizar o já debilitado sistema de proteção social destes países e ao solapar o arranjo cepalino da industrialização apoiada pelo Estado, uma vez que neste novo momento passam a ser redefinidos os papéis dos Estados Nacionais e das relações de produção (MOTA, 2012).

3 A ideia de desmanche é utilizada aqui no sentido criado por Schwarz, em 1993, em resenha ao livro *O Colapso da Modernização*, de Robert Kurz, para nomear a combinação de globalização e desregulamentação que marcou a chegada do neoliberalismo à América Latina na década de 1990. Ver KURZ, Robert. *O colapso da modernização*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E O CANTEIRO EXPERIMENTAL

Voltando agora ao ensino de arquitetura e urbanismo, entende-se que foi a partir deste conjunto de reflexões inaugurado entre as décadas de 1970 e 1980 a respeito das relações de produção e a exploração do trabalho no canteiro de obras que começou a se repensar os currículos das escolas de arquitetura e urbanismo no Brasil, de forma a incluir os conteúdos relativos à “construção” e às contribuições do canteiro de obras.

No entanto, são conteúdos que nascem tardiamente e, no geral, subestimados no ensino de arquitetura. A defesa de que os cursos de Arquitetura e Urbanismo devam valorizar e incorporar os conhecimentos específicos do canteiro de obras levou à criação da ideia de “Canteiro Experimental”. Num sentido mais direto, a palavra “experimental” está vinculada ao caráter didático-formativo, cujo compromisso é a experimentação e a aprendizagem, diferenciando-o do canteiro de obras, comprometido com a produção de uma mercadoria a ser utilizada ou vendida. No entanto, Reginaldo Ronconi (2002) sugere que a ideia de “experimental” pode ir mais além: nas escolas de arquitetura, o canteiro teria a função de combater a cisão existente no fazer arquitetônico entre o momento da concepção (desenho/projeto/abstração) e o momento da realização (canteiro/produção/materialização), apresentando ao aluno uma experiência plena de aprendizagem, onde ele poderia ter uma melhor dimensão sobre o saber-fazer (a técnica), articulado a outros saberes que englobassem questões políticas e econômicas. Esta perspectiva se aproxima do pensamento de Sérgio Ferro, já apresentado, para quem, ancorado nos argumentos de autores como Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Leroi-Gourhan, J. P. Changeux e Jean Prouvé, sugere que há uma “estreita imbricação que liga fazer e conceber, praticar e pensar, experimentar e antecipar”, o que faz que o saber teórico e a simulação inerentes ao projeto arquitetônico sejam “insuficientes para alimentar, apoiar e inspirar a criação” (FERRO, 2006, p. 223). O que permeia o papel do canteiro, tanto na produção arquitetônica quanto na do ensino de arquitetura, é uma questão epistemológica, portanto.

Um dos primeiros canteiros experimentais surgiu em 1978, na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), por iniciativa do arquiteto e professor Vitor A. Lotufo e de João Marcos de Almeida Lopes. Em seguida, vieram outros, principalmente a partir dos anos de 1990, após iniciado o processo de expansão do ensino superior e aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996. A partir deste momento, o Canteiro Experimental tem se tornado uma exigência nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Com estas primeiras experiências de implantação de canteiros experimentais nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, passou-se à elaboração de uma significativa produção teórica recente com o intuito de reforçar a sua importância na formação profissional, boa parcela dela vinculada às experiências próprias de constituição destes espaços nas escolas de arquitetura brasileiras a que pertencem estes autores (PISANI *et al.*, 2006; RONCONI, 2002). O que aproxima estes trabalhos é a necessidade de

rever o ensino de arquitetura, de forma a posicionar-se criticamente em relação à cisão teoria/prática, para que a produção arquitetônica seja renovada por conhecimentos e pelas lições adquiridos em canteiro e desprezados, de maneira geral, pelos cursos de arquitetura. O Canteiro Experimental, portanto, pode e deve ser um instrumento a serviço desta conexão de saberes, forçando a inovação do próprio ensino de arquitetura.

Apesar disso, quando bem-sucedidos, os canteiros experimentais existentes nas escolas de arquitetura brasileiras, no geral, têm sido utilizados como ferramentas para colocar o estudante em contato com os problemas práticos da construção, como um laboratório de técnicas construtivas – o que não é pouco. Entretanto, a tão necessária valorização da prática construtiva muitas vezes serve como complementar ao projeto ou ao desenho e ainda mantém uma relação de subalternidade dos saberes empíricos em relação aos teóricos, abstratos. É evidente que a experiência prática propiciada por um Canteiro Experimental, nestes moldes, durante o processo formativo do aluno tende a modificar a forma histórica como este lida com o desenho: o raciocínio projetual torna-se mais factível, mais maduro, mais sensível às necessidades construtivas e tende a inibir abstrações fantasiosas que descolam o projeto arquitetônico da realidade material. Porém, ainda assim a formação do arquiteto está fundamentalmente calcada no projeto e no desenho, enquanto ferramenta de mediação universal. Uma análise da matriz curricular de qualquer curso de Arquitetura e Urbanismo é capaz de revelar rapidamente que disciplinas voltadas às questões construtivas são em menor número em relação às de projeto, e são poucos os casos onde há especificamente uma disciplina que aborde o canteiro de obras como tema central. Além disso, em muitos casos, o espaço físico destinado ao Canteiro Experimental pelas Instituições de Ensino Superior é inadequado, há falta de recursos para mantê-lo em funcionamento, entre outros problemas.

Esta realidade revela que a reflexão acadêmica sobre os valores que estão presentes na formação do arquiteto urbanista e seu papel no processo produtivo não é acompanhada de perto pela prática do ensino de arquitetura. Se é grande o desafio de pesquisar e conhecer sobre o assunto, o desafio de incorporar este conhecimento novo no ensino de arquitetura é ainda maior.

O CAU UNILA E A ABORDAGEM SOBRE O CANTEIRO EXPERIMENTAL

O CAU UNILA, que iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2012, se distingue de outros cursos de arquitetura tanto pelas inovações de seu PPC em específico, quanto pela singularidade do próprio projeto de universidade voltada a integração solidária da América Latina⁴. Em 2010, a UNILA abre os primeiros cursos com a

4 Ver o capítulo 1 deste livro.

pretensão de ser referência para induzir caminhos que conduzam ao respeito mútuo, ao aprofundamento da democracia e à cultura da paz no subcontinente (UNILA, [2015]). Entre os principais objetivos deste projeto singular, podem ser mencionados o fortalecimento das relações culturais e a valorização da cultura e da memória latino-americana; a promoção do intercâmbio e da cooperação respeitando as identidades culturais, religiosas e nacionais; e o maior conhecimento recíproco entre os países latino-americanos visando contribuir para a integração regional (UNILA, [2015]). Tendo por base estes objetivos, o CAU UNILA entre outras coisas já apontadas ao longo do livro, está imbuído de formar um/a profissional egresso/a com “profundo entendimento da função social do arquiteto e urbanista”, sendo indiscerníveis “as reflexões sobre o ensino, a prática e a crítica da arquitetura e do urbanismo no mundo atual, com especial atenção para a América Latina” (UNILA, 2014, p. 14).

Dois questões, em particular, representam o ponto de partida do PPC: “Como o ensino pode contribuir para um empoderamento local e mudanças significativas na qualidade do ambiente construído latino-americano? Teria o ensino a capacidade de difundir práticas insurgentes de arquitetura e urbanismo?” (UNILA, 2014, p. 15). A estas questões, os autores acrescentariam: como pode o Canteiro Experimental contribuir com o ensino para que este difunda tais práticas insurgentes?

A proposta expressa no PPC de resposta a estas questões é revelar ao aluno, durante a sua formação, as várias possibilidades profissionais do arquiteto urbanista, desenvolvendo habilidades como técnicas e metodologias para a participação popular, contribuindo com a construção coletiva e comunitária de projetos e a mediação de conflitos; criatividade na escolha de materiais e técnicas construtivas que atendam às possibilidades econômicas e saberes locais; capacidade de gerir e propor políticas públicas para municípios com fragilidades administrativas, ou então de elaboração de projetos (não arquitetônicos) para acessar verbas públicas ou de financiamentos nacionais e internacionais, entre outros.

Sobre a abordagem do Canteiro Experimental, o PPC incorpora-o à grade curricular, possuindo quatro disciplinas regulares (Canteiro I, II, III e IV), de forma integrada às disciplinas de projeto (denominadas ateliês integrados) e ocorrendo ao mesmo tempo que outras disciplinas da área de tecnologia, como Sistemas Estruturais, Instalações Prediais, Conforto Ambiental etc. Além de favorecer regularmente a reunião dos saberes práticos e teóricos na atividade projetiva, evitando que esta seja acidental no currículo, isso contribui para quebrar a centralidade representada pelas disciplinas de projeto, a qual muitas vezes secundariza as demais atividades, como as relacionadas ao Canteiro Experimental. A articulação direta com as disciplinas de Ateliê, além das disciplinas de tecnologia, traz também uma novidade em relação ao que se costuma verificar nos cursos de Arquitetura e Urbanismo: o Canteiro Experimental não funcionaria apenas como um laboratório para suporte de experimentações tecnológicas das disciplinas desta área (usado para verificar comportamentos estruturais ou aplicações de diferentes traços de argamassa, por exemplo), mas ensinaria a materialidade do projeto arquitetônico, testando hipóteses dos ateliês e, muitas vezes, antecipando-as.

No que se refere às quatro disciplinas de Canteiro Experimental, estas têm caráter teórico-prático e seguem a seguinte sequência de conteúdos, acompanhadas de temas similares ou afins nos Ateliês integrados, conforme tabelas a seguir (foram realçadas as disciplinas da experiência aqui relatada):

Tabela 1 – Matriz Curricular das Disciplinas de Canteiro Experimental – CAU UNILA

Disciplina	Tema/Conteúdo	Período	Créditos	Carga Horária
Canteiro Experimental I	Materiais e Técnicas	5º Semestre	4	60
Canteiro Experimental II	Sistemas de Construção	6º Semestre	4	60
Canteiro Experimental III	Restauração e Conservação	7º Semestre	4	60
Canteiro Experimental IV	Custos e Gestão de Obra	8º Semestre	3	45

Fonte: O autor (2020).

A matriz curricular das disciplinas de Canteiro Experimental permite que o aluno percorra um itinerário amplo de possibilidades profissionais e criativas, integradas ao núcleo do curso e não de forma secundária ou a reboque de outras disciplinas. A existência de disciplinas regulares de Canteiro Experimental garante a autonomia necessária para suas atividades, evitando que seus conteúdos específicos se percam. As disciplinas regulares garantem também que o Laboratório de Canteiro Experimental não fique ocioso à espera de atividades não permanentes, à mercê de iniciativas particulares de pesquisa ou extensão. O laboratório abarcará uma diversidade de usos: num período da semana, será utilizado como espaço de disciplinas próprias (o que já ocorre hoje), noutro estará disponível para atividades de pesquisa, noutro de extensão, e assim por diante.

O PPC prevê ainda que o Canteiro Experimental esteja associado a outros dois laboratórios de caráter permanente, vinculados à extensão universitária: o Laboratório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (LaMAU), destinado à prestação de serviços técnicos à comunidade, e o Laboratório de Práticas Participativas em Arquitetura e Urbanismo (LaPPRAU), voltado a oferecer cursos à comunidade ministrados por professores e alunos extensionistas com vistas ao atendimento de demandas locais de capacitação, desde a formação de mão de obra para a construção civil até a inserção, nas escolas, de temas relevantes para o aprofundamento da democracia participativa. Todas estas possibilidades ainda estão por ser construídas, tendo em vista que o CAU UNILA está ainda em fase de estruturação e, até 2020, tinha apenas 60% do quadro completo do corpo docente necessário. Apesar disso, as experiências realizadas neste espaço já foram capazes de revelar as suas potencialidades, que serão discutidas a seguir.

PROBLEMATIZANDO A DIVISÃO DO TRABALHO: AS EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS DO CANTEIRO EXPERIMENTAL DA UNILA

As experiências didáticas que aqui serão descritas foram realizadas ao longo de três semestres (entre o segundo semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015), quando foram realizadas as disciplinas de Canteiro Experimental I, II e III, sucessivamente. Todas estas disciplinas foram coordenadas por dois professores do CAU UNILA, sendo que o autor participou de todas, e apenas uma delas (Canteiro Experimental I) contou com o apoio financeiro de um programa da universidade, denominado Programa de Apoio à Vivência de Componentes Curriculares (PVCC), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, cujo objetivo é viabilizar a realização de atividades pedagógicas de acordo com o planejamento dos componentes curriculares⁵. No caso da disciplina de Canteiro Experimental I em questão, os recursos do PVCC se destinaram à compra de material de consumo (cimento, madeira, tijolos etc.), ferramentas e recipientes que seriam utilizados. Complementarmente, foram solicitados junto à seção de almoxarifado da UNILA os materiais de consumo que fossem úteis para a Disciplina Canteiro Experimental (lonas plásticas, luvas, areia, brita, algumas ferramentas) e também o armazenamento e aproveitamento de materiais recicláveis⁶.

Segue abaixo a descrição de cada uma das experiências didáticas destas disciplinas.

Canteiro Experimental I – A manufatura em questão

Esta disciplina inaugurou o Canteiro Experimental da UNILA. Sua ementa previa a aprendizagem por meio da observação e experimentação dos materiais e técnicas de construção tradicionais, vernáculos e convencionais (normatizadas), desenvolvendo noções das propriedades mecânicas e aplicações dos diversos materiais e de técnicas construtivas. A ementa sugere que o aluno seja colocado em contato direto com as técnicas construtivas e com os materiais, “aprendendo com as mãos”. Este foi o mote utilizado para introduzir paralelamente as formas do trabalho coletivo utilizado na construção, debatendo especialmente a manufatura.

O ponto de partida foi buscar a integração da disciplina com as disciplinas de Ateliê Integrado V. A equipe de professores responsáveis pelas disciplinas em questão se reuniu no início do semestre letivo, antes do início das aulas, para fazer o planejamento conjunto das atividades didáticas que seriam desenvolvidas (todas estas disciplinas foram ministradas pela primeira vez). O tema sugerido pelas disciplinas

5 São financiáveis as atividades de campo, visitas curriculares e material de consumo, no valor máximo de R\$ 8 mil por componente curricular, sendo R\$ 3 mil para materiais de consumo. O orçamento estimado pelos professores para esta edição da disciplina foi de R\$ 2.846,00.

6 A ideia é que o estoque de materiais seja sempre alimentado por estas duas fontes, o PVCC, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, e o almoxarifado da universidade, vinculado a Pró-Reitoria de Administração, Gestão e Infraestrutura, o qual possui reposição frequente.

de Ateliê (Arquitetura V, Estudos do Território, Planejamento Territorial e Regional I e Paisagem I) foi moradia estudantil e o local escolhido para a intervenção prática da disciplina foi no terreno da Moradia Estudantil própria da UNILA. Além desta reunião, fez-se uma visita às instalações da Moradia, conduzida pelos professores das disciplinas mencionadas, para conhecer melhor os espaços e as construções ali presentes, chamando a atenção para os aspectos relacionados a cada uma e, após isto, o tema foi desenvolvido ao longo do semestre separadamente em cada disciplina.

Especificamente para a disciplina de Canteiro Experimental I, as atividades teóricas aconteceram na sala de Ateliê e as práticas, no canteiro que foi montado no terreno da Moradia Estudantil, pois a UNILA ainda não possuía espaço próprio para Canteiro⁷.

Para o primeiro bimestre, enquanto os alunos fundamentavam os conhecimentos sobre o tema da moradia estudantil, foi feita uma primeira atividade relacionada à pesquisa de alguns materiais e técnicas construtivas que faziam parte da ementa, tais como a terra crua, madeira, e alvenaria convencional, apreendendo a riqueza tecnológica do continente latino-americano. Depois desta pesquisa, foram escolhidas, para experimentação, as técnicas com terra crua, consideradas as mais adequadas para ser realizadas na sala de Ateliê. Os alunos deveriam escolher uma das técnicas discutidas em aula (adobe, taipa, palha encofrada, cob, entre outras) para reproduzir em escala reduzida.

A opção por esta atividade na sala de Ateliê foi conveniente para este momento por dois motivos, pelo menos: primeiramente, era necessário aguardar a construção de um conhecimento mínimo dos alunos acerca do tema da moradia estudantil, nas disciplinas do Ateliê V. Em segundo lugar, a manipulação direta dos materiais foi a opção didática mais adequada devido a sua menor complexidade para este momento inicial⁸. Posteriormente, só depois de consolidado este aprendizado, os alunos lidariam com situações mais complexas, incorporando a aplicação destas técnicas e de outras na temática da moradia estudantil.

Esta atividade manual dividida em grupos tinha também como finalidade a integração dos membros e a percepção da divisão do trabalho durante a sua realização. A organização da divisão das tarefas ficou a cargo dos próprios alunos, que, no geral, organizaram os momentos de concepção do projeto e de execução da construção de forma horizontal, compartilhando as decisões e buscando consensos, ao contrário do que ocorre nos canteiros de obra, cuja divisão é verticalizada e segrega os momentos de concepção e de execução. Foi solicitado aos alunos que não produzissem projetos detalhados e que não fizessem uso do desenho técnico, apenas esboços, ideias norteadoras. O objetivo desejado pelos professores foi correspondido: os alunos definiam melhor a edificação ao longo de sua construção, experimentando outra relação entre projeto e obra, entre concepção e execução. Ao longo destas aulas, aconteciam debates

7 A administração da Moradia Estudantil disponibilizou um depósito para materiais e uma área livre e descoberta, sem uso, para o CAU UNILA utilizar nos próximos anos, até que o espaço correto previsto na sede da universidade, também em construção, fique pronto.

8 Foi solicitado aos alunos que trouxessem sacos de palitos de madeira e um carretel de fio ou barbante; argila, terra, areia, fibras vegetais e demais componentes da argamassa foram recolhidos nos arredores do *campus*, sem nenhum gasto financeiro extra, garantindo o caráter experimental da atividade.

acerca da produção manufatureira, que cinde saberes e promove a heteronomia, contrapondo-a à experiência que vinham tendo nas aulas.

Em resumo, esta experiência didática teve condições de mostrar aos alunos aspectos importantes do momento da construção, sensibilizando-os sobre a necessidade de uma relação orgânica entre este e o momento da concepção, do projeto, experimentando a produção arquitetônica no sentido pleno da palavra, sem cisões. Ao mesmo tempo, perceberam a importância do cultivo da autonomia e da colaboração em cada etapa e a compreensão do processo de trabalho como um todo, por meio de um processo participativo com efetivas trocas de saberes, entre alunos e professores, ao contrário da manufatura onde estão presentes a heteronomia e a alienação. Por fim, ao evitar o uso do desenho técnico, criou-se condições para combater a relação de subalternidade dos saberes empíricos em relação aos teóricos, abstratos.

No segundo bimestre, já com os recursos financeiros disponíveis e com as atividades voltando-se a esta temática, foram feitos debates com os alunos para definir a proposta de intervenção. Inicialmente, os professores de Canteiro Experimental I, em comum acordo com os professores de Ateliê V, sugeriram uma intervenção na Moradia Estudantil própria da UNILA, que consistia na construção de equipamentos simples, de baixa complexidade que pudessem ser úteis aos moradores (como fornos a lenha, bancos, mesas etc.) utilizando os materiais estudados no primeiro bimestre, não apenas aqueles de terra crua, mas também a madeira, a alvenaria e o concreto. No decorrer do bimestre, após as visitas *in loco* e o levantamento das demandas, percebeu-se que a proposta de intervenção mais adequada não seria a inicialmente prevista, e decidiu-se, entre alunos e professores da disciplina de Canteiro Experimental I, que a melhor solução seria a reforma de um quiosque de churrasqueira existente e em mau estado de conservação, com a inserção de novos elementos construtivos naquele espaço, de forma que a experimentação de todo o processo construtivo pudesse estar inserida nesta atividade. Esta mudança também parecia fazer mais sentido, tendo em vista os conteúdos didáticos a serem desenvolvidos que englobavam a atividade projetiva, aliada a uma intervenção prática *in loco*.

Assim, após a divisão dos trabalhos em grupos de até cinco alunos, foram feitos levantamentos arquitetônicos, seguidos pelo desenvolvimento de estudos básicos de intervenções, quantitativo de materiais, chegando à demolição de partes degradadas e de novas construções. Os estudos básicos consistiam no esboço da proposta de reforma onde cada grupo deveria formular soluções para o espaço da churrasqueira utilizando uma linguagem de projeto diferente da utilizada no Ateliê Integrado V, isto é, o projeto feito pelos alunos deveria ser mais intuitivo, à mão livre e sem detalhamentos, com o objetivo de evitar fazer uso da racionalidade arquitetônica aprendida no curso, evitando sua normativa, padronização e codificação, reduzindo o peso da linguagem arquitetônica em benefício da linguagem construtiva e dos saberes práticos. Cada proposta foi debatida coletivamente em uma aula destinada para esta finalidade.

Em seguida, houve a preparação do canteiro de obras, que consistiu em separar o espaço para os materiais de obra, para preparação de argamassa, para o depósito de entulho, para os lanches etc. Iniciada a execução, percebeu-se a necessidade de reformulação das propostas, tendo em vista o estado de conservação da churrasqueira.

Após a reformulação, os alunos iniciaram a construção da nova área para churrasqueira, que não foi concluída ao final da disciplina.

Canteiro Experimental II – Problematizando a racionalização construtiva

Nesta edição da disciplina, a ementa solicitava trabalhar com temas centrais para o debate da forma-canteiro, entre eles os sistemas construtivos racionalizados e industrializados, coordenação modular, standardização e pré-fabricação.

As primeiras aulas foram teóricas e nelas foram debatidos os conceitos de sistema construtivo, racionalização, pré-fabricação e industrialização da construção, seus significados e contextos de aplicação. Em seguida, foi analisado com os alunos o panorama da indústria da construção civil latino-americana, com especial atenção à evolução histórica do desenvolvimento tecnológico deste setor e também do canteiro de obras. Esta análise contrapôs o pensamento da CEPAL com o da teoria da dependência, mostrando como o primeiro considerava a manufatura um sinal do atraso da indústria da construção civil e o segundo a considerava como a forma mais atualizada de adaptação ao sistema de dependência capitalista “periferia-centro”. Nessa direção, analisou-se a ideia de forma-canteiro de Couriat, para quem o canteiro, por sua especificidade, não permite que a manufatura seja superada ou eliminada totalmente, como em outros setores industriais (COURIAT, 1983). Neste caso, a manufatura não é atraso, nem somente uma manifestação da dependência econômica, mas também é uma especificidade da forma-canteiro. Por fim, foi dada a continuidade da discussão iniciada na disciplina anterior sobre as técnicas de dominação aplicadas no canteiro e o papel do desenho na produção de componentes e sistemas construtivos em sistemas fechados, nas fábricas e, também, como esta racionalização poderia ser direcionada na produção de tecnologias sociais.

Quanto à parte prática da aula, foi proposto aos alunos que fizessem, ao longo de todo o semestre, o desenvolvimento de um componente construtivo pré-fabricado e racionalizado (porém não industrializado, devido ao fato das limitações didáticas em reproduzir as condições de uma fábrica) que pudesse ter aplicação em contextos de populações de baixa renda. Após a divisão dos grupos de alunos, a tarefa era elaborar o seguinte roteiro: 1. fundamentação teórica do componente construtivo (definição, aspectos técnico-mecânicos, dimensionamento); 2. planejamento da execução; e 3. execução no canteiro experimental.

Seguindo a perspectiva da disciplina de questionar a divisão do trabalho, nesta disciplina foi fundamental preservar algumas das características já desenvolvidas em Canteiro Experimental 1, de cultivar a produção autônoma com a participação de todos nas decisões, durante todo o processo de trabalho. A diferença aqui é que a fase de concepção deveria fazer uso de desenho técnico de projeto convencional, utilizando as técnicas de representação mais conhecidas, detalhando com plantas, cortes, perspectivas e demais elementos que se julgasse necessários. O objetivo foi desenvolver a percepção dos alunos acerca do papel desta forma de representação no

contexto industrial e de racionalização construtiva. No Canteiro Experimental, durante a execução da tecnologia concebida no Ateliê, foi possível perceber as dificuldades e desafios da produção racionalizada de seguir o desenho em seus detalhes, a necessidade de conhecer e manipular ferramentas mais elaboradas, como serras, furadeiras, lixadeiras etc.⁹ E, principalmente, como pensar a organização deste trabalho de forma a evitar relações de dominação já estabelecidas e qual o espaço da manufatura neste processo. Foi possível perceber, na prática, que no canteiro há limites para a realização plena da pré-fabricação e da racionalização.

Importante destacar que, com a presença do desenho convencional (ao contrário do ocorrido em Canteiro Experimental I), a questão da subalternidade dos saberes empíricos em relação aos teóricos, abstratos, precisou ser trabalhada de outra forma. A atividade dos grupos, durante todo o processo, deveria levar em conta que o desenho estivesse vinculado organicamente ao canteiro, por meio das seguintes estratégias:

- a equipe que projetasse deveria ser a mesma que executasse, garantindo condições para o conhecimento de todo o processo de produção; desde as fases de concepção/projeto;
- o planejamento da produção/canteiro deveria ser pensado, assim a própria concepção/projeto foi sensibilizada pela execução/canteiro;
- a execução/canteiro deveria estar atenta às falhas, correções e imprevistos da fase de concepção/projeto.

Canteiro Experimental III – Para além do moderno

Esta disciplina possui um tema diferente das duas anteriores. Sua ementa sugeria que fossem tratados assuntos como a patologia das edificações, métodos e técnicas de restauro e conservação de edificações de valor histórico e a valorização dos processos imateriais da construção arquitetônica (saber-fazer). A equipe de professores entendeu que a ementa, por lidar com sítios e edifícios de valor histórico, tombados ou não, abria a possibilidade de lidar com outros períodos históricos anteriores à era industrial, o que poderia complementar os conteúdos das disciplinas anteriores.

As atividades didáticas aconteceram da seguinte maneira: 1. Inicialmente, foi feito um exercício de arqueologia, simulando um sítio arqueológico em ambiente construído, no qual os alunos foram divididos em dois grandes grupos. A proposta era introduzir conhecimentos básicos da Arqueologia, como a datação histórica e a Estratigrafia; 2. Depois, foi realizado um levantamento em um sítio ou edificação de valor histórico-cultural na região da UNILA. Este levantamento contou com visitas *in loco* com levantamento fotogramétrico, pesquisa documental e bibliográfica, levantamento arquitetônico e Mapa de Danos. Todas estas informações foram registradas num relatório final.

⁹ Acrescem-se as dificuldades da não existência de um laboratório bem equipado e estruturado que dê suporte adequado às atividades de execução concebidas em ateliê.

O intuito de ambas as atividades, além de oferecer o instrumental técnico necessário para os alunos lidarem com tais temas em sua vida profissional, foi sensibilizá-los sobre a necessidade de preservar a produção autônoma, participativa e de reflexão sobre as formas de divisão de trabalho presentes neste ramo de atividade profissional. Quando se trata da preservação de bens de valor histórico-cultural ou artístico já edificados, a interdisciplinaridade se faz ainda mais necessária. A participação de vários profissionais com diferentes formações é condição indispensável para a salvaguarda de um bem. Pensar a contribuição específica do arquiteto e urbanista neste contexto é, portanto, fundamental e foi este o debate proposto com os alunos.

Com relação ao exercício simulado de arqueologia, a escolha de três estratos fictícios levou em conta três sítios arqueológicos possíveis de encontrar na América Latina. O mais antigo foram ruínas de cabanas ou moradias enterradas de tribos Kaingang que viveram na Região Sul do Brasil no primeiro milênio da era cristã; o segundo, uma ruína de uma redução jesuítica do século XVII; e o mais recente, um fragmento de parede de alojamento operário da época da construção da Usina de Itaipu, na década de 1970. Esta opção permitiu fazer um contraponto entre as técnicas construtivas existentes na América Latina, antes e depois da colonização europeia, antes e após a Revolução Industrial. Desta vez, o interesse estava em compreender e respeitar as diferentes técnicas construtivas, incluindo as que não são mais praticadas atualmente, possibilitando entender, também, os diferentes níveis tecnológicos e as diversas formas de organização do trabalho. A manufatura, que vinha sendo discutida nas disciplinas anteriores, só se fez presente no terceiro caso e o exercício possibilitou entrar em contato com formas pré-colombianas de organização do trabalho na construção, contribuindo para uma ampliação do repertório do aluno para além do moderno cuja atenção se volta aos temas da industrialização.

O exercício de levantamento, por sua vez, objetivou fazer os alunos entrarem em contato com a cidade concreta, buscando informações na imprensa local, nos acervos históricos, visitando locais históricos¹⁰ e o local escolhido para intervenção e, finalmente, compreendendo as técnicas construtivas locais e suas patologias. Também, neste caso, um dos objetivos deste contato com a cidade era oferecer a possibilidade de os alunos pensarem as técnicas construtivas e as diferentes organizações de trabalho e de produção para além da positividade que convencionalmente se atribui ao modernismo ou ao pós-modernismo arquitetônico, ou ainda à produção industrializada. Estes últimos foram debatidos como momentos importantes dentro de um recorte temporal muito mais amplo e procurou-se estimular a percepção dos alunos de que a superação de determinadas tecnologias pré-colombianas não foi um processo dialógico, compartilhado e tranquilo, mas sim uma técnica de dominação, com a intenção de suprimir valores culturais preexistentes.

10 Foram feitas duas excursões na cidade de Foz do Iguaçu e redondezas com o intuito de que os/as estudantes conhecessem os diferentes edifícios e sítios históricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência didática que aqui foi apresentada teve como objetivo mostrar que é possível atribuir outros sentidos às atividades de Canteiro Experimental, para além daqueles relacionados à experimentação técnica, simplesmente. Destes sentidos, aquele para o qual se chamou atenção aqui foi o trabalho livre, isto é, aquele que preserva autonomia, igualdade de participação e a consciência de todo o processo, ao contrário do trabalho alienado, encontrado nos canteiros de obras de todo o país. Com toda a limitação de uma experiência didática, foi possível criar condições de ensino nas quais, sem abrir mão da aprendizagem de conteúdos técnicos necessários para a formação do arquiteto urbanista, os alunos ficassem sensíveis à organização do trabalho e sua relação com os conteúdos técnicos.

Entende-se que o Canteiro Experimental é o espaço no qual este tipo de experimentação consegue atingir maior alcance porque oferece ótimas condições aos alunos de perceberem, com os professores, as distintas dimensões que envolvem o fazer arquitetônico: a análise de uma realidade concreta que será objeto de intervenção (a Moradia Estudantil ou um edifício histórico); a contextualização da prática projetual; o conhecimento da lógica e da dinâmica do trabalho do canteiro de obras como um local de produção coletiva e portadora de saberes próprios; a necessidade de uma negociação das soluções de projeto entre os integrantes dos grupos para se chegar a soluções únicas que contemplates as diferentes contribuições individuais; e, finalmente, a possibilidade de um fazer pleno, integrando saberes do projeto e da execução, um alimentando contínua e reciprocamente o outro.

No geral, as principais estratégias utilizadas em aulas das três disciplinas para problematizar a questão da divisão do trabalho foram a preparação teórica (leituras de textos), seguida de debates e, por fim, os critérios estabelecidos para a organização e realização dos trabalhos práticos. Estes critérios incluíram a necessidade de o mesmo grupo acompanhar o desenvolvimento do trabalho desde a fase de concepção, passando pelo planejamento da execução até a execução de fato. Além disso, os alunos expunham publicamente suas propostas para os demais grupos, podendo receber críticas e contribuições.

Quanto aos professores, houve orientação constante dos trabalhos e avaliações processuais, onde eram apontadas as falhas e méritos do processo. Em vários momentos, especialmente os de execução prática no canteiro, os professores acabaram estabelecendo uma relação horizontal com os alunos, ajudando nas atividades de construção, compartilhando decisões, aprendendo com as experiências de alguns alunos que já trabalharam em canteiros de obras anteriormente. Os técnicos de manutenção da Moradia acabaram se envolvendo em alguns momentos das atividades práticas, ajudando na execução, sugerindo ideias e soluções, incentivando, compartilhando ferramentas que não estavam previstas inicialmente e que não foram adquiridas etc.

As particularidades desta experiência e seus elementos inovadores dizem respeito à definição clara de um perfil profissional do egresso e a como as atividades do Canteiro Experimental devem colaborar. A prática construtiva sensibiliza o aluno a

valorizar o “saber-fazer” presente nas comunidades em que futuramente trabalharão, favorecendo a criação de um projeto socialmente embasado. Conforme explicitado no trecho que segue, “espera-se que o egresso do CAU UNILA atue de maneira a territorializar e especializar os conhecimentos apreendidos, dotado de uma visão crítica e apto a contribuir na valorização e visibilidades de saberes, práticas e técnicas locais de habitar e construir (UNILA, 2014, p. 49).

Outro aspecto fundamental nesta experiência foi a importância do suporte curricular que o PPC do CAU UNILA oferece às atividades de Canteiro. Este suporte garante um oferecimento regular destas disciplinas (obrigatórias na grade curricular), com uma carga horária bastante expressiva (225 horas no total), com atribuição garantida para dois professores (reduzindo e melhorando a relação docente/discente); favorecendo, ainda, a integração com outras disciplinas, como as de projeto¹¹.

Finalmente, há que se reconhecer o papel do alunado nestas disciplinas, cuja determinação e participação ativa, tanto nas atividades práticas quanto na construção dos exercícios propostos, foi fundamental. De igual modo, o ambiente acadêmico do CAU UNILA tem proporcionado ricas parcerias e trocas entre docentes colegas professores, com as quais avançamos no debate sobre ensino de arquitetura e urbanismo. Além disso, dada ainda alguma precariedade infraestrutural do curso, foi apenas com a dedicação pessoal de da Coordenadoria de Atenção ao Estudante e às Moradias, que pudemos realizar as atividades de Canteiro nas dependências da Moradia Estudantil 1 aqui relatadas.

¹¹ Para mais detalhes destas possibilidades de integração das disciplinas de Canteiro Experimental com outras disciplinas, ver artigo do autor: CUNHA, G. R.; VITORINO, M. E. da S. Canteiro experimental: experiências didáticas e sua articulação com o projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo da UNILA. In: SEMINÁRIO PROJETAR, 7., 2015, Natal. *Anais* [...]. Natal: UFRN, 2015.

REFERÊNCIAS

- BALL, M. *Rebuilding construction*. Londres: Routledge, 1988.
- BAMBIRRA, V. *O capitalismo dependente latino-americano*. Florianópolis: Insular, 2012.
- BENÉVOLO, L. *História da Arquitetura Moderna*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- BUENO, B. P. S. A iconografia dos engenheiros militares: fonte essencial para o estudo do urbanismo no Brasil Setecentista. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DAS CIDADES E DO URBANISMO, 5., 1995, Campinas. *Anais [...]*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- BUENO, B. P. S. *Desenho e desígnio: o Brasil dos engenheiros militares (1500-1822)*. São Paulo: EDUSP; FAPESP, 2011.
- CORIAT, B. O processo de trabalho do tipo canteiro e sua racionalização. *Atas de Colóquio*. Paris: Université Paris VII, 1983. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5351113/mod_resource/content/1/CORIATbenjamin_tradOseki.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.
- FERRO, S. *O canteiro e o desenho*. São Paulo: Projeto Editores Associados, 1979.
- FERRO, S. *Arquitetura e trabalho livre*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- KOOP, A. *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa*. São Paulo: Nobel; Edusp, 1990.
- MARINI, R. M. *Subdesenvolvimento e revolução*. Florianópolis: Insular, 2017.
- MOTA, A. E. *Desenvolvimentismo e construção de hegemonia*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MURRA, J. *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1975.
- PISANI, M. A. J. *et al.* Canteiro experimental: prática ou invenção? *Aedificandi*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2006.

REIS FILHO, N. G. *Contribuição ao estudo da evolução urbana no Brasil, 1500-1720*. São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1968.

RONCONI, R. L. N. *Inserção do canteiro experimental nas faculdades de arquitetura e urbanismo*. 2002. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, J. A regulamentação do trabalho indígena nas Missões Jesuíticas. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 1, n. 3, p. 24-44, 2012.

SANTOS, T. *Evolução histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SCHÜRMAN, B. Urbanização colonial na América Latina. *Textos de História*, Brasília, v. 7, n. 1/2, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Projeto pedagógico do curso de arquitetura e urbanismo*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014. Disponível em: <http://cursos.unila.edu.br/arquitetura-e-urbanismo>. Acesso em: 29 maio 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Institucional. UNILA, [2015]. Disponível em <http://unila.edu.br/conteudo/institucional>. Acesso em: 29 maio 2015.

CAPÍTULO 17

VIAJANDO PARA O XINGU: TECNOLOGIAS INDÍGENAS E O ENSINO DE ARQUITETURA

José Afonso Botura Portocarrero

Comecei a pensar este artigo no início de uma tarde bem quente, no final de novembro de 2013. Estava em um pequeno barco de alumínio, a caminho da aldeia Yawalapiti, no Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso. Naquele dia, retomava reflexões iniciadas na sede do Núcleo Tecnoíndia¹, acerca de uma disciplina sobre arquitetura indígena e que agora vinham à tona.

Naquele novembro, pela terceira vez, ia ao Xingu. Com sol a pino e o vento batendo no rosto, descia pelo rio Kuluene enquanto procurava recordar a viagem anterior, quando lá estivera quase dez anos antes, em 2004. O barco, carregado e estreito, fazia o motor roncar forte e solitário na quietude do imenso rio, impedindo as conversas entre os passageiros ou com o piloto. Assim, eu admirava a paisagem naquele final de tarde chuvosa e abafada, comum na região nessa época do ano, enquanto imaginava o que poderia ter mudado na aldeia de nosso destino. Lembrei-me dos desenhos das suas casas, que vira pela primeira vez no belíssimo texto da professora Cristina Sá², e como ficara imediatamente surpreso e ansioso em conhecê-las de perto.

Muito antes mesmo, ainda na faculdade, já questionara o porquê da ausência das casas indígenas como tema em nossos cursos de arquitetura. Em Santos-SP ou em Barra do Piraí-RJ, onde também estudara, nada nos fora apresentado a respeito daqueles desenhos tão instigantes. Lemos e discutimos sobre história e teoria da arquitetura, mas não temos nenhuma aula sequer a respeito das habitações dos povos que habitavam e habitam o nosso país desde antes dos europeus. A chamada civilização da palha, como bem intitulou Berta Ribeiro (1980) em sua tese de doutorado. Casas muito leves, adequadas ao clima e relevo das regiões onde foram construídas, portanto, com seus desenhos carregados de tecnologia, e que descuidadamente relegamos a um plano secundário, negando e lhes subestimando valor. Ainda hoje, os estudos que se fazem a respeito quase não repercutem em nossas escolas de arquitetura, refletindo, assim, o imaginário da maioria de nossa população: a população indígena permanece invisibilizada no país e, muitas vezes, vinculada a um imaginário preconceituoso e racista que

1 Núcleo de Estudos e Pesquisas Tecnologias Indígenas – Tecnoíndia. O núcleo existe desde 2007 no *campus* da UFMT em Cuiabá e foi constituído após o encerramento da pesquisa sobre Casas de Saúde Indígenas (CASAI), convênio FUNASA/UFMT, coordenada pela antropóloga professora Dra. Maria Fátima Roberto Machado.

2 Ver também Sá (1983, p. 103-145). Tive acesso a este livro e a outros importantes títulos quando na pesquisa de mestrado em História, na UFMT. O mestrado na História, com orientação da Prof.^a Dra. Maria Fátima Costa, abriu um novo universo para minha formação de arquiteto, que se completaria no doutorado em Arquitetura, orientado pelo Prof. Dr. Carlos Zibel Costa. Tive ainda a sorte de ter a antropóloga Prof.^a Dra. Maria Fátima Roberto Machado, coordenadora da pesquisa, como guia nos caminhos de introdução à antropologia.

relaciona indígena com um tempo que já passou. Como falar em tecnologia indígena agora, no século XXI?

É necessário abrir parênteses aqui, para explicitar o entendimento sobre o que é tecnologia apropriada. Em 1982, havia participado do seminário sobre tecnologias apropriadas³ na USP, onde ao final formaram-se grupos para um exercício prático. Foi a oportunidade de conhecer e estar no mesmo grupo com a Professora Élide Monzéglio⁴, onde especialmente os textos de Eduardo Neira Alva e Fernando Tudela repercutiram e produziram as discussões mais interessantes acerca dessas tecnologias, influenciando muito tempo depois minhas pesquisas nas aldeias indígenas e a compreensão do desenho de suas casas. Para A. K. Reddy, citado no texto de Neira Alva (1982, p. 4), “a tecnologia é semelhante ao material genético que leva o código da sociedade que a concebeu e desenvolveu” e, segundo Alva, por essas razões, as tecnologias apropriadas podem constituir-se em fator importante para a preservação da identidade e autodeterminação de um povo. Essa compreensão é de fundamental valor no estudo das casas indígenas.

As habitações indígenas, como as conhecemos, são resultantes de longos processos de seleção e ajustes, formadores de desenhos apropriados e, portanto, constituintes de uma tradição. Segundo Fathy (1980), a quebra intencional de uma tradição numa sociedade basicamente tradicional seria uma espécie de assassinato cultural⁵.

A viagem então recém-iniciada ao Xingu era longa. O tempo estava a favor e alguns pingos da chuva que começavam a cair indicavam necessidade de atenção ao rio e à mata. A ideia da proposta da disciplina sobre as casas indígenas que valorizasse suas tecnologias surgiu novamente aí, como que induzida pela viagem e seu destino. Havia a conversa anterior com a Prof.^a Maria Fátima Roberto Machado, na época coordenadora do Núcleo Tecnoíndia, sobre a disposição de oferecer ao Departamento essa possibilidade, tendo inclusive manifestado a intenção no colegiado, porém a ideia não avançara. E ali, no meio do Xingu, aquela opção resilientemente voltava a se apresentar. Animado com a paisagem e com as pesquisas sobre os desenhos das casas, recomecei a imaginar sua inserção no currículo, aproveitando para articular um exercício de como poderia vir a ser estruturada: uma disciplina curricular semestral com carga horária de 60 horas ou uma disciplina optativa, talvez um piloto a ser testado? Estaria no programa do Departamento de Arquitetura e Urbanismo, também aberta a alunos da Antropologia, Engenharia e outros cursos da UFMT? Era essa a ideia primeira.

Estudos a respeito de casas indígenas na América do Sul são poucos, e quase não temos trocado informações com nossos vizinhos sobre este tema (PORTOCARRERO, 2006). Então, o mais acertado seria que a disciplina se estruturasse a partir do conhecimento acumulado sobre as habitações dos povos indígenas no Brasil, fazendo, porém, uma pequena e objetiva introdução sobre a situação da região, apresentando uma

3 *Seminário Tecnologias Apropriadas para os Assentamentos Humanos*, ocorrido em São Paulo, de 29 de novembro a 11 de dezembro de 1982.

4 O grupo 2 para o exercício prático era constituído por Lauro Bastos Birkholz, Élide Monzéglio, Rosa Maria Girardi, José Eustáquio Machado de Paiva e eu.

5 A Caixa Econômica Federal pretendia levar o programa Minha Casa Minha Vida às aldeias de Mato Grosso, praticando a repetição dos desenhos das casas do programa nas cidades. Através de um seminário promovido pelo Núcleo Tecnoíndia em 2014, esta possibilidade foi discutida e descartada inicialmente pela Caixa.

contextualização acerca dos povos indígenas sul-americanos. Isso já seria material mais do que suficiente para um primeiro bloco da disciplina. Nesta parte introdutória, a bibliografia seria apresentada, com destaque para a presença dos viajantes, cientistas e aventureiros que por aqui passaram, especialmente nos séculos XVIII e XIX. Embora não estivessem especialmente interessados nos desenhos das casas, suas observações e desenhos constituem hoje um acervo caríssimo para a memória das habitações indígenas. Karl von den Steinen (1942), Max Schmidt (1943), Paul Eherenreich (1948), entre tantos que contribuíram para a etnografia das casas indígenas no Brasil. A logística das expedições não dispunha de estradas, de luz elétrica, lanternas, rádio para comunicação, água potável ou outros meios que não aqueles da natureza. Era necessário apreender um novo comportamento para sobreviver na floresta, o que lhes foi ensinado pelos povos indígenas (PORTOCARRERO, 2006).

Enquanto a viagem prosseguia, naturalmente eu também ia fazendo uma revisão de minhas próprias experiências e pesquisas e aprofundando o esquema da disciplina sobre casas indígenas que começava a ganhar corpo. Após a introdução, pensava que seria necessária uma abordagem mais conceitual, que falasse das casas e suas qualidades, que ajudasse o estudante a se aproximar do objeto de estudo. Dois autores especialmente fazem essa interlocução: Luiz de Castro Faria e Claude Lévi-Strauss. Começar a segunda parte com o texto de Castro Faria (1951) seria também um reconhecimento por sua contribuição ao estudo das casas indígenas, pouco conhecido pelos arquitetos. Tendo acompanhado Lévi-Strauss em sua expedição de 1936, Castro Faria igualmente esteve em Cuiabá e fez anotações preciosas sobre as construções que viu na capital e no interior de Mato Grosso. De Lévi-Strauss, a leitura obrigatória do clássico *Tristes Trópicos*, onde descreve a aldeia Bororo como uma “leve e elástica armadura; mais próxima dos chapéus de nossas mulheres que de nossas cidades” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 202). Portanto, a segunda parte do curso faria uma discussão das observações dos dois antropólogos, que considero fundamentais, como precursoras para compreensão das casas que viriam a seguir. Completando esta parte, estariam ainda incluídas as imagens e textos produzidos pela Comissão Rondon, Roquette-Pinto e por Curt Nimuendajú, autor do referencial artigo sobre a habitação dos Timbiras.

O curso do rio abaixo parecia guiar os pensamentos, enquanto o barco descia, deslizando pelo Xingu. A terceira parte da proposta começou a ficar clara: o percurso exploratório exigiria ainda um reconhecimento anterior ao seu desenho, que é a conformação do espaço habitado enquanto tradição, cosmologia, hábitos e costumes. O espaço interior. Esse capítulo seria a partir do livro organizado por Sylvia Caiuby Novaes (1983), onde vários autores apresentam as casas de povos com os quais tiveram contato. Ali me encontrei pela primeira vez com Cristina Sá, Renate Brigitte Viertler e todos os outros excelentes textos. Seriam complementados pela antropóloga Maria Heloisa Fénelon Costa e pelo arquiteto Hamilton Botelho Malhano (1987), no artigo publicado no livro editado por Darcy Ribeiro e coordenado por Berta Ribeiro, *Suma Etnológica Brasileira*.

Tendo realizado a aproximação da casa indígena, com a ajuda da antropologia e da história, finalmente poderíamos estudar os seus desenhos tradicionais, para entender como funcionam. Esta seria a quarta parte do curso, as habitações e suas tecnologias

construtivas. De que maneira essas frágeis habitações podem ser tão confortáveis, sob clima tão agressivo, construídas “empregando materiais e técnicas conhecidas nossas como expressões menores” (LÉVI-STRAUSS, 1996, p. 202)? Onde está a tecnologia? O caminho para a resposta pode ser encontrado numa paciente observação ao longo de centenas de anos. Materiais e técnicas foram testados e ajustados até atingirem uma condição equilibrada de conforto e segurança. É provável que muitas das informações sobre essas casas, a maneira de construí-las, o manejo dos materiais disponíveis no meio ambiente, um verdadeiro acervo de conhecimento precioso acumulado e repassado entre várias gerações, tenham se perdido ao longo dos 500 anos de contato. A possibilidade de estudar o quanto desse conhecimento chegou até nós e introduzir essa discussão no curso de Arquitetura é o objetivo da proposta de uma disciplina no currículo dos arquitetos. Segundo Élide Monzéglio, o homem e meio-ambiente vivem numa troca contínua de ensino e aprendizado, onde o poder perceber e o saber perceber se manifestam em constante dialética (MONZÉGLIO, 1984). Nesse sentido, concordando com Monzéglio (1984), para quem o arquiteto organiza espaços como suportes de desígnios para novas inter-relações entre o homem e o meio ambiente, a importância para o estudante de arquitetura do intercâmbio de percepções que os estudos sobre os desenhos das casas indígenas representam, considerando a carga cultural e histórica que contêm, configura um meio atrativo, especial e adequado no sentido da introdução à tecnologia das nossas casas ancestrais, anterior aos projetos contemporâneos com suas complexidades, equipamentos e novos materiais.

Dessa forma, o curso prosseguiria com o estudo detalhado das casas de dez povos contidas no livro *Tecnologia Indígena em Mato Grosso: Habitação* (PORTOCARRERO, 2010). A escolha desses povos se dá em função do material já pesquisado e catalogado pelo Núcleo Tecnoíndia, que conta com imagens e maquetes das habitações em seu acervo e cuja sede está instalada em uma construção projetada como protótipo da pesquisa que lhe empresta hoje o próprio nome. São os povos Bakairi, Bororo, Irantxe, Kamayurá, Karajá, Myky, Paresí, Yawalapiti, Umutina e Xavante. Esta seria a base da disciplina.

Durante esta etapa, seria realizada uma viagem de campo a uma aldeia dos povos estudados. Também seria feito convite para que representantes dos povos indígenas pudessem participar em sala de aula, especialmente Jucimar Paikirê, primeiro índio arquiteto no Brasil e atualmente pesquisador voluntário do Núcleo Tecnoíndia e que, enquanto estudante, foi estagiário, sendo o responsável pela execução das maquetes que compõem hoje o acervo do núcleo. Pelo menos uma maquete de habitação indígena seria executada pelos alunos dentro da carga horária prevista.

Agora já próximo da aldeia, localizada na foz do rio Tuatuari, o desenho inicial parecia estar se completando. Os estudantes de arquitetura seriam orientados para pensar as casas indígenas com o cuidado de integrá-las em seus exercícios acadêmicos, de maneira a serem consideradas na complexa realidade do século em que vivemos, com todas as suas extensões. Usar o conhecimento dos desenhos ancestrais é ser criativo e inovador. Rafael Cardoso (2013), no seu livro *Design para um Mundo Complexo*, lembra o “menos é mais” de Robert Browning e depois Mies van der Rohe,

para afirmar que a artesanaria contém um alto grau de atenção ao detalhe e de cuidado na execução, agregando certo orgulho de fazer bem-feito. A propósito, Adélia Borges e Cristina Barreto já comentaram sobre o interior das casas indígenas, informando que as populações indígenas “permanecem num despojamento que o homem branco começa a chegar hoje – como chega, nos celebrados lofts, à ausência de divisões internas dos ambientes, característica inerente à oca indígena” (BORGES; BARRETO, 2006, p. 23). Portanto, estudar os desenhos das casas indígenas é também concordar com Lucio Costa referindo-se às casas tradicionais brasileiras, citado pelos portugueses Oliveira, Galhano e Pereira, para quem devemos encarar “com simpatia coisas que sempre se desprezaram ou mesmo se procuram encobrir, a oportunidade de servir-se delas como material para novas pesquisas, e também para que nós, arquitetos modernos, possamos aproveitar a lição de sua experiência” (COSTA apud OLIVEIRA; GALHANO; PEREIRA, 1994, p. 9-10).

Após nove horas descendo o rio Kuluene, finalmente chegamos. O barco encostou na margem do Tuatuari quando ainda chovia um pouco; alguns índios que estavam tomando banho nos ajudaram a descarregar e em seguida subimos o talude, quase barranco, através das trilhas abertas em meio ao caminho gramado. Logo foi possível vislumbrar a aldeia, mesmo no lusco-fusco do final de tarde – quase noite, que chegava. Atravessamos o pátio. A aldeia Yawalapiti continuava bonita, muito parecida com aquela de dez anos atrás.

Só na manhã seguinte, bem cedo, pude perceber que alguma coisa estava diferente. A intensa luz do novo dia xinguano que começava a raiar mostrava um desenho em transformação. Observando com atenção algumas casas ao redor do imenso pátio, percebi que eram um pouco diferentes daquelas que conhecera nas outras viagens. Cristina Sá (2002) já havia notado que novas tradições construtivas são reinventadas, e eu acabava de me deparar com um exemplo em andamento.

Acreditamos, além disso, que a ênfase na tradição, real ou inventada, notada em vários povos ou comunidades indígenas brasileiras, pode ter um caráter estruturador e de resistência cultural que a caracteriza como agente de adaptação a novas regras de vida, reforçando a identidade étnica e estabelecendo pontes com o futuro, ou com a esperança de um futuro (SÁ, 2002, p. 401).

Motivos para novas pesquisas, e talvez outros artigos, temas para a disciplina Tecnologias Indígenas.

CONCLUSÃO

Em 2015, no segundo semestre letivo do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFMT, a disciplina foi aprovada como optativa. Das 30 vagas oferecidas, todas foram preenchidas, mostrando o interesse dos alunos. O título foi formalizado como “Arquitetura Vernacular: Introdução à Arquitetura Indígena Brasileira”, de acordo com a sugestão da arquiteta Cristina Sá. As professoras Maria Fátima Roberto e Dorcas Araújo ministraram aulas especiais como convidadas e o arquiteto Jucimar Paikirê foi responsável pela oficina de maquetes. A aula de campo, com a visita programada para uma aldeia, não pôde ser realizada devido a dificuldades para obter a autorização da FUNAI, uma vez que o processo seria encaminhado à sede da fundação em Brasília, em uma longa e difícil tramitação burocrática.

Após uma interrupção no primeiro semestre de 2016, em função de meu afastamento para pesquisa, a disciplina optativa voltou a ser oferecida no primeiro semestre de 2017, para 20 alunos.

Muitos ficam surpresos ao perceber que as habitações indígenas estão carregadas de tecnologia. Seu corte ogival confere aerodinâmica ao desenho, fortalecendo a estrutura quando da existência de ventos fortes; sua cobertura-parede revestida de palha facilita o escoamento das águas de chuvas e permite que o ar quente atravesse as camadas de palmas, proporcionando tiragem térmica. E muito mais. Estudar esses desenhos e suas características, suas belas formas, e assim adentrar aos poucos no campo cultural de cada etnia, é caminho novo para os arquitetos e carece de mais estudos. A introdução a estes estudos e o reconhecimento de suas tecnologias é o objeto da disciplina que havíamos imaginado.

REFERÊNCIAS

- ALVA, E. N. *Tecnologias apropriadas para os assentamentos humanos*. São Paulo: ONU; CEPAL; FAUUSP; CNPq, 1982.
- BORGES, A.; BARRETO, C. *Bancos indígenas: entre a função e o rito*. São Paulo: Museu da Casa Brasileira, 2006.
- CARDOSO, R. *Design para um mundo complexo*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- EHRENREICH, P. Contribuições para a etnologia do Brasil. *Revista do Museu Paulista*. São Paulo: Nova Série, v. II, 1948. p. 7-135.
- FARIA, L. C. Origens culturais da habitação popular no Brasil. *Boletim do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, v. 12, 1951.
- FATHY, H. *Construindo com o povo: arquitetura para os pobres*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1980.
- FÉNELON, M. H.; MALHANO, H. Habitação indígena brasileira. In: RIBEIRO, D. (org.). *Suma etnológica brasileira: tecnologia indígena*. v. 2. Petrópolis: Vozes; Finep, 1987. p. 27-92.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- MACHADO, M. F. R. Mato Grosso indígena: territórios e culturas no processo histórico regional. In: MACHADO, M. F. R. (org.). *Diversidade sociocultural em Mato Grosso*. Cuiabá: Entrelinhas, 2008.
- MACHADO, M. F. R. *Museu Rondon: antropologia e indigenismo na universidade da selva*. Cuiabá: Entrelinhas, 2009.
- MONZÉGLIO, E. A comunicação visual como tecnologia educacional: uma proposição didática de projeto. *Sinopses*, São Paulo, n. 5, p. 5-63, 1984.
- NOVAES, S. C. *Habitações indígenas*. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1983.
- OLIVEIRA, E. V.; GALHANO, F.; PEREIRA, B. *Construções primitivas em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote, 1994.
- PORTOCARRERO, J. A. B. *Tecnologia indígena em Mato Grosso: habitação*. Cuiabá: Entrelinhas, 2010.

PORTOCARRERO, J. A. Tecnoíndia: tecnologias de construção e adaptação de unidades de saúde para os povos indígenas em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, B. G. *A civilização de palha: a arte do trançado dos índios do Brasil*. 1980. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

SÁ, C. Observações sobre a habitação em três grupos indígenas brasileiros. *In: NOVAES, S. C. (org.). Habitações indígenas*. São Paulo: Nobel; EDUSP, 1983. p. 103-145.

SÁ, C. Projetos arquitetônicos para comunidades indígenas. *In: SEMINÁRIO IBERO AMERICANO VIVIENDA RURAL Y CALIDAD DE VIDA EN LOS ASSENTAMIENTOS RURALES*, 4., 2002, Puerto Montt. *Memorias [...]*. Puerto Montt: Universidad de Chile, 2002.

SCHMIDT, M. Los Paressís. Assunción: *Revista de la Sociedad Científica del Paraguay*. Tomo VI, n. 1, 1943. p. 1-67.

SILVA, D. F. A. *Infraestruturas indigenistas e (des)configurações dos espaços de vivência indígenas: atores, demandas e políticas públicas*. 2015. Tese (Doutorado em Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

STEINEN, K. v. d. *O Brasil Central: expedição em 1884 para a exploração do rio Xingu*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1942.

TUDELA, F. *Seleção de tecnologias apropriadas para os assentamentos humanos: um guia metodológico*. São Paulo: ONU; CEPAL; FAUUSP; CNPq, 1982.

PARTE V

**PAISAGENS E
PAISAGISMOS CRÍTICOS**

CAPÍTULO 18

POR UM ENSINO DE PAISAGISMO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO NA AMÉRICA LATINA: UM DEBATE SOBRE TIPOS E PAISAGENS DOMINANTES E SUBALTERNOS¹

Leo Name e Andréia Moassab

Este texto dá continuidade a outros capítulos deste livro, os quais debatem vários aspectos do CAU UNILA, propondo uma revisão crítica do ensino de paisagismo nos cursos de arquitetura e urbanismo no país, em diálogo com a missão da UNILA em “promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina” (UNILA, 2014a) e com o pensamento decolonial². No contexto de uma produção do conhecimento no seio da UNILA, é tarefa apontar a continuidade do eurocentrismo nas ciências – particularmente as sociais –, desenvolver uma episteme do Sul como base para o fazer científico na UNILA. Diversos e diversas docentes do curso de arquitetura e urbanismo têm feito esforços nessa direção. Vimos adicionar, aos demais temas já tratados, as especificidades, questões de partida e desafios no que tange ao ensino de paisagismo.

Sabe-se que escolas tradicionais de ensino de arquitetura, no Brasil, pouco debatem a produção arquitetônica do continente. Ao passo que nas grades curriculares do país contemplam-se as arquiteturas grega e romana, as cidades medievais com suas grandes catedrais e outros referenciais arquitetônicos europeus, mantêm-se ignorados exemplos latino-americanos: tanto referenciais históricos, como Chan-Chan, no Peru, um dos maiores exemplares de arquitetura de terra e organização urbana dos séculos X ao XV, quanto os referenciais tectônicos, como as construções indígenas, que passam ao largo do *currículum* nacional. O ensino de arquitetura e urbanismo e, por consequência, de paisagismo, ainda que indiretamente, vem contribuindo para a subalternização de alguns saberes construtivos, compreendendo sob a égide da alteridade as paisagens resultantes de tempos históricos ou racionalidades não modernos.

Quais as consequências desta formação que distancia o futuro arquiteto de práticas que ou jamais serão parte de seu repertório ou serão deliberadamente desvalorizadas

1 Artigo originalmente apresentado no 12º Encontro de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil, no ano de 2014, na cidade de Vitória, Espírito Santo.

2 Ver: “O Projeto Pedagógico do CAU UNILA, a América Latina e o século XXI” (capítulo 1); “Os Desafios de Introduzir as Categorias Gênero e Raça no Ensino de Arquitetura e Urbanismo” (capítulo 10); “Decolonizando o Ensino de Estruturas em Arquitetura: uma Proposta a Partir da Experiência na UNILA” (capítulo 14); e “Ensino de Arquitetura e Trabalho Livre: a Experiência Didática das Disciplinas de Canteiro Experimental da UNILA” (capítulo 16).

enquanto tal? O texto subsequente refletirá, em caráter inicial, sobre um ensino de paisagismo que se integre à perspectiva latino-americanista da UNILA: valorizadora do subcontinente e suas paisagens, capaz de realizar intercâmbios culturais e propiciar a emancipação e o empoderamento de pobres ou subalternizados.

DEBATE: TIPOS E PAISAGENS DOMINANTES E SUBALTERNOS

O estudo da paisagem é presente em diversas disciplinas e, dada a extrema polissemia em torno do termo, promove muitas discussões – particularmente na geografia, que a tem como conceito-chave (HOLZER, 1999; NAME, 2010). Por essa vultosa literatura, pode-se concluir que a paisagem não é meramente um dado objetivo da realidade: é tanto traço da natureza quanto objeto da cultura. É uma construção social que dota de maior inteligibilidade a produção, a representação, a experiência sensorial do espaço e as filiações territoriais identitárias. Deriva, contudo, de uma racionalidade europeia, extremamente ocularcêntrica e gestada no cerne da Modernidade: a ideia de paisagem, como atualmente a compreendemos, foi resultado do progresso técnico renascentista, o cartográfico em particular; do alargamento dos horizontes consecutivos às grandes navegações e aos processos do colonialismo e do imperialismo; do projeto, positivista e totalizante, de classificação da natureza que, conduzido por ciências como a história natural, anulou tanto as formas de saber campestres europeias quanto as indígenas nas Américas (RONAI, 1976; PRATT, 1999; MIGNOLO, 1995). Por esta leitura estetizante, exotizante e excludente, o espaço

torna-se **cena**, percebida de um ponto de vista privilegiado [...]. As contradições entre natureza e sociedade, entre modos de produção, entre aparelhos de Estado, entre classes, são cobertas por uma ilusão de harmonia. Há na valorização estética da paisagem uma ocultação das contradições em que o espaço é a base. Há na contemplação, no deleite e no gozo da paisagem uma participação, uma aceitação, uma conivência com o ordenamento espacial. Esse vínculo está de mãos dadas com uma repulsão, um esvaziamento das relações sociais: os homens não fazem parte da paisagem, ou, se fazem, são um acessório ou um intruso (Assim, para o fotógrafo, o indígena faz parte da paisagem, mas o turista é estrangeiro). É assim que a paisagem funciona como um anestésico (RONAI, 1976, p. 127, tradução nossa, grifo no original).

O ensino de projeto de paisagismo não está livre desta concepção hegemônica de paisagem, discernente de outras cosmologias (BERQUE, 1994; MIGNOLO, 2000). Por isso, suas teorias e práticas projetivas, ainda muito pautadas por discussões sobre morfologias e tipologias, apresentadas sob o viés falso da neutralidade científica, merecem ser debatidas por meio de um prisma crítico que desvele sua elaboração eurocêntrica.

Na geografia, a discussão morfológica da paisagem foi de grande destaque. Noções de forma (resumo dos diversos elementos em conexão em determinada área geográfica) e de fisionomia (expressão da singularidade de cada localização) eram acionadas nas monografias regionais, de modo a se validar a ideia de que a cada “gênero de vida” (relação que um grupo social traça com seu meio físico, mediada pelas técnicas) corresponderia a localização e paisagem específicas (VIDAL DE LA BLACHE, 1954). Diante de tamanha diversidade, autores como Sauer (2007) e Troll (2007), por exemplo, advogaram em prol de uma análise “mais objetiva” das paisagens, por meio de tipos sintéticos, as “paisagens-tipo”. Elas derivariam de uma classificação resultante da contínua comparação de traços e características: por exemplo, da hidrologia (rios, aluviões, mares etc.); dos biomas (tundra, taiga, savana, floresta pluvial etc.); dos ecossistemas (brejo, pântano, pradaria etc.).

Na arquitetura e no urbanismo, estudos de tipologia constituem um método de análise que investiga os componentes físico-espaciais e socioculturais (uso, apropriação e ocupação) da forma edificada e como ela varia em função do tempo (CERVELATTI; SCANNAVINI; ANGELIS, 1981; BUTINA, 1987). Tipologia arquitetônica e morfologia urbana são, então, noções profundamente relacionadas, uma vez que o conjunto urbano e a paisagem resultante são diretamente configurados pelas tipologias das edificações. Para a escola italiana de arquitetura, o tipo e a tipologia são elementos fundamentais, cuja composição e forma de agrupamento geram bairros e cidades (ROSSI, 1995). Na perspectiva histórica, estes elementos materializariam uma memória coletiva: os tipos seriam soluções “consagradas”, inerentes ao imaginário, referência inexorável para o exercício projetivo e condição do significado em arquitetura (COLQUHOUN, 2006). Por sua vez, Argan (2006), a despeito de também considerar os tipos “elementos originais” da configuração formal, estrutural e decorativa, inferidos a uma cultura particular, não os considera entidades fixas, mas variáveis ao longo do tempo. Os autores elencados – todos europeus, diga-se – convergem ao menos em um ponto: tipo e tipologia possuem relação, afinal, com sistemas de classificação e com repertórios preexistentes.

Cumprido esclarecer, entretanto, que sistemas e repertórios não são instituídos por uma neutralidade objetiva; são geo-historicamente determinados, traduzem seletividades do olhar e, por isso, são potencialmente limitadores da prática projetiva. Assim, o estudo dos diversos signos que constituem a composição dos edifícios (disposição das unidades de habitações e circulações, função, material construtivo) ou das regras inerentes à composição urbanística (forma e disposição dos edifícios e dos quarteirões, por exemplo), influentes na produção e na valoração de paisagens, deve levar em conta que:

- a classificação de paisagens tem pressupostos etnocêntricos que condicionam o olhar, dotando algumas delas de significação moral, tornando-as distintas do que previamente é concebido como “normal”;
- a repetição e a consagração de determinadas soluções e linguagens arquitetônicas foram condicionadas pela reinvenção renascentista da arquitetura greco-romana como “arquitetura clássica”, influenciando a produção posterior e sua valoração (SUMMERSON, 1994);

- a difusão de linguagens arquitetônicas se deu *pari passu* com os processos de conquista territorial de fins do século XV em diante, que, nas Américas, incluíram a destruição de sítios, a obliteração de saberes construtivos e a eliminação ou ressignificação violenta de concepções do espaço-tempo – em particular, simbologias da arquitetura e da paisagem (GRUZINSKI, 1991, 2006; MIGNOLO, 2000);
- os discursos referentes à edificação e à paisagem não são indiferentes às instituições que conformam cada sociedade: são dispositivos de produção de verdades (MOASSAB, 2013b); e, uma vez que o espaço é uma categoria política (FOUCAULT, 1988), a sua produção é prática de poder, da escala da casa e do lote à cidade e à paisagem.

Se a paisagem é uma gramática que estrutura e é estruturada pela produção simbólica dominante, com sua organização, manutenção e transformação baseadas em pressupostos ideológicos, os quais produzem sentido (COSGROVE, 1998b; DUNCAN, 1990), os tipos consagrados no exercício projetivo em arquitetura, urbanismo e paisagismo são veículos do eurocentrismo e da ideologia excludente da Modernidade, auxiliando na instituição de “paisagens dominantes” (COSGROVE, 1998a). E, mais amplamente, as ciências da paisagem e o paisagismo tendem a tornar-se parte da chamada “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2002), uma estratégia eurocêntrica de produção de saberes concebidos e utilizados para descartar outras formas de saber (de racionalidade não moderna): por exemplo, as cosmologias dos povos africanos e dos indígenas, sua arquitetura e seus modos de habitar.

Dito de outra forma, uma miríade de materiais, técnicas construtivas e outras relações com a paisagem estão sendo efetivamente desperdiçadas, caracterizando o que Boaventura de Sousa Santos (2006; 2007) denomina “desperdício de experiências”. A reversão deste quadro pressupõe, necessariamente,

um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante os últimos duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tenderão a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito (SANTOS, 2006, p. 94).

Numa cultura arquitetônica de sobrevalorização do concreto, é evidente que correm o risco de desaparecer as ocas indígenas, as casas quilombolas, as palafitas e flutuantes ribeirinhos, as vilas de pescadores, as casas caiçaras e todo o vasto leque de tipologias construtivas que configuram diversas paisagens latino-americanas.

DIRETRIZES PARA UM ENSINO DE PAISAGISMO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

Inserido numa universidade pública brasileira com o objetivo da integração continental, o CAU UNILA está estruturado para a formação de profissionais aptos a dar respostas para uma produção habitacional de qualidade em contextos de limitações econômicas ou de recursos materiais, o que guiará o ensino, a pesquisa e a extensão.

Neste cenário, como deve ser a atuação profissional em termos de intervenção na paisagem? É com o ensejo de vislumbrar a potência do paisagismo como possibilidade de emancipação que se torna fulcral analisá-lo numa perspectiva crítica à modernidade, da qual as ciências são parte indiscernível. Derivam desse entendimento as principais questões a serem tomadas em conta para um ensino de paisagismo libertário, descritas subsequentemente.

O assentamento informal como paisagem possível

Dada a enorme parcela da população mundial a viver precariamente, que pode chegar, na América Latina, a um terço de seus habitantes (MENECA, 2009), os chamados “bairros marginais” não são, portanto, exceção no espaço urbano. Não obstante, denominadas rotineiramente de “favelas”, essas paisagens são tratadas como fora da norma e do “normal” pela teoria urbana, pela prática projetiva e pelo Estado, que exigem sua modificação ou extirpação.

No imaginário global, contraditoriamente, vêm se convertendo em “paisagens-tipo”, com vistas à apropriação mercadológica e por meio de ao menos dois movimentos. O primeiro diz respeito à sua estetização como referência tipológica de estabelecimentos comerciais, interessados em proporcionar experiências de alteridade a seus visitantes: têm como base a morfologia da autoconstrução de casas de padrões diversos, coladas umas nas outras e em meio a ruas estreitas, sinuosas e escuras a formar cruzamentos aleatórios, eventualmente praças – uma descrição, aliás, muito semelhante à das cidades medievais europeias ou das cidades latino-americanas com traçado colonial preservado (GOMES, 2002, p. 73). O segundo se dá por intervenções para a espetacularização, tornando-as cartões postais da pobreza turística: este é o caso da implantação de teleféricos nas *comunas* de Medellín, na Colômbia, ou nos Morros do Alemão e da Providência, no Rio de Janeiro (FREIRE-MEDEIROS, 2009b, 2013; FREIRE-MEDEIROS; NAME, 2017).

Considerar os assentamentos informais como paisagens possíveis, de linguagens e racionalidades morfologicamente instituídas não só por uma, mas por múltiplas tipologias, é tarefa do ensino de paisagismo; que, nesse sentido, pode estimular o proveito de suas características positivas como elemento projetivo: relações de vizinhança, escala acolhedora, vistas inesperadas, valorização do percurso, mutabilidade constante da paisagem e a diversidade e copresença de usos e sociabilidades em espaços singulares – como no caso da laje (FREIRE-MEDEIROS, 2009a).

Revisão crítica à monumentalização e à patrimonialização da paisagem

Na América Latina, os quadrantes centrais de inúmeras cidades foram destinados às estruturas de poder, erguendo-se fóruns, igrejas, prefeituras, cadeias e fortificações que, mantidas no presente, perpetuam a narração do processo de conquista. É o caso de cidades de colonização espanhola como Cusco e Cidade do México, cujos sítios originais foram destruídos para dar lugar a praças centrais com arquitetura expressiva da violência imposta aos territórios. Já cidades como Buenos Aires, Manaus e Rio de Janeiro tiveram na sua *belle époque* a produção de paisagens urbanas que aspiravam ideais de modernidade a partir da incorporação de tipologias arquitetônicas do ecletismo europeu. E, no Brasil, dos quase mil bens arquitetônicos protegidos pelo Estado Nacional, quase a metade refere-se a estruturas religiosas de matriz católica. Outros 20% dizem respeito a edifícios e infraestruturas administrativo-institucionais, especialmente do período colonial (MOASSAB, 2013b).

Não são raros, na prática projetiva de paisagismo, a incorporação do método da visão serial com vistas à valorização de visadas (CULLEN, 1996) e o enquadramento de elementos arquitetônicos por massa arbustiva, que tendem a direcionar o olhar do observador justamente para estes monumentos. Todavia o ensino de paisagismo pode evitar o reforço desta monumentalização da paisagem. Assim, não reforçaria, também, certa valorização do patrimônio construído que difunde ideais de nação que mantêm invisibilizadas matrizes arquitetônicas não europeias como referencial válido da memória da paisagem construída.

Paisagismo como narração

O paisagismo torna-se auxiliar da monumentalização perversa na medida em que meramente elenca e enquadra cenas urbanas para surpreender o olhar de um observador em determinados pontos de um trajeto específico. Apoia-se, assim, no entendimento hegemônico da paisagem como suporte físico e visual para o deleite sensorial. O enquadramento é selecionado por critérios igualmente hegemônicos, a respeito do que deve ou não ser visualmente valorizado ou até não convém integrar à paisagem. Nesse contexto, as realidades conformadas pelas formas sociais desta inexistência são

obstáculos em relação às realidades que contam como importantes, sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas. São, pois, partes desqualificadas de totalidades homogêneas que, como tal, apenas confirmam o que existe e tal como existe. São o que existe sob formas irreversivelmente desqualificadas de existir (SANTOS, 2006, p. 104).

Necessário apontar, então, o quanto são ignoradas antigas culturas indo-americanas, mantidas no presente como herança, que possuíam cosmologias dinâmicas, valorizadoras da dimensão temporal da experiência humana, e que eram pouco ou nada

ocularcêntricas (MIGNOLO, 2000). Ademais, grupos sociais subalternizados acreditam haver em suas localidades patrimônio a ser protegido, seja material ou imaterial, o qual órgãos oficiais raramente têm reconhecido (MOASSAB, 2013b).

O paisagismo, destarte, exerce importante papel se apresentado por projeto que valorize o tempo, o percurso e a deambulação como insumos à criação coletiva (DOBRY-PRONSATO, 2006). Com efetiva participação comunitária, há como se compor micronarrativas do espaço-tempo, não oficiais, a serem dadas a ler pelos diversos usuários do território: em torno de símbolos locais, da memória impressa em rugosidades, de objetos considerados sagrados, de tudo que se julgar destaque nas práticas cotidianas. Se a paisagem é um conjunto de textos, a atividade projetiva a ela inscrita pode exigir a missão de produzir outras gramáticas.

Paisagismo como justiça ambiental e ressignificação de espaços livres

O ensino e a prática projetiva em paisagismo podem incorporar o debate da justiça ambiental, que revela a distribuição desigual tanto dos riscos ambientais quanto das funções ecossistêmicas por diferentes estratos sociais (ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009). Nas cidades latino-americanas, a exposição a eventos naturais extremos ou em decorrência de alocação de atividades tóxicas tem relação direta com a segmentação socioespacial: a periferia junto a áreas de risco ou desprovidas de serviços urbanos e amenidades ambientais usualmente é o local de moradia dos mais pobres e dos não brancos (NAME; BUENO, 2013). Além disso, o “*apartheid* residencial” (GOULD, 2004) naturaliza os espaços de lazer, prática esportiva ou contemplação como de utilização quase exclusiva de brancos das classes média e alta, uma das faces do que para muitos se chama “racismo ambiental” (HERCULANO; PACHECO, 2006).

Trata-se de cenário que dota o paisagista de ao menos quatro importantes papéis. Primeiro: exigir políticas públicas para a ampliação de espaços de lazer e amenização ambiental em territórios racial ou socialmente segregados. Segundo: incorporar, em seus projetos, as formas de sociabilidade destes grupos, ressignificando tipologias e usos. Terceiro: compreender que, em áreas segregadas, a produção de espaços livres públicos possibilita a expressão de culturas marginalizadas em outros espaços, amplia as possibilidades de exercício político e corrobora para a configuração de centralidades. Finalmente: comungar o desenho projetivo com a ecologia de paisagens, a agroecologia (agricultura familiar social e ambientalmente justa) e a infraestruturação da paisagem (contenções de encostas, reservação ou microdrenagem de águas pluviais etc.), com vistas à regeneração ambiental e à distribuição de funções ecossistêmicas concomitantes à contenção de riscos (MASCARÓ, 2008; DEMANTOVA, 2011).

O paisagismo, assim, torna-se veículo do direito à cidade, no que lhe tangem a inclusão social e a equidade ambiental.

Ressignificação da vegetação nativa

Não há dúvidas de que o uso de vegetação nativa é cada vez mais pressuposto em projetos paisagísticos, particularmente no Brasil, onde a arborização para amenização climática é historicamente recorrente e onde têm sido reforçadas as posições em favor da inserção de espécies do bioma local com vistas à conectividade ambiental. Todavia, de forma cada vez mais indiscriminada, a orlas, *resorts* e todo tipo de áreas turísticas vêm se adicionando fileiras e mais fileiras de palmeiras que, mesmo quando nativas, provocam homogeneização da paisagem.

Mais que isso, trata-se de exemplo de desenho da paisagem que atende às demandas do imaginário eurocêntrico sobre os Trópicos. Geo-historicamente construída, a ideia dos Trópicos se apresenta por discursos sobre paisagens de natureza ao mesmo tempo exuberante e débil e converte a imensa zona equatorial do planeta em região moral, que é cultural e ambientalmente distinta à normalidade percebida nas terras temperadas (ARNOLD, 2000; LIVINGSTONE, 2000).

Bromélias, palmeiras e vitórias-régias, além de bananeiras e abacaxizeiros, compõem repertório que converte a tropicalidade em exotismo, aplanando diferentes espaços pela via da alteridade e atualiza premissas do jardim eclético ao transformar paisagens em cenários. E se, por certo, há grande variedade de biomas na América Latina, há também sua associação, no exercício projetivo, a elementos estereotípicos: o cacto a referenciar o deserto mexicano ou a caatinga brasileira, por exemplo.

Importante lembrar, também, que nem todas as espécies nativas matam a fome de quem a tem (DOBRY-PRONSATO, 2006). Em contextos de pobreza, a inserção de árvores frutíferas, tubérculos e leguminosas, mesmo quando espécies exóticas, é importante medida de um paisagismo que promova acesso a uma função ecossistêmica muitas vezes posta em plano secundário: a subsistência de populações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Julga-se que as reflexões ora apresentadas fomentam um projeto de ensino emancipatório de paisagismo, devido a se livrarem de condicionantes de ordem geo-histórica, as quais têm efeitos bastante concretos sobre as paisagens latino-americanas e seus usuários: homogeneização de linguagens e repertórios, monumentalização, espetacularização e invisibilização de cosmologias e racionalidades construtivas apartadas da matriz de pensamento europeu.

A despeito da abordagem crítica, espera-se ter sido possível notar que não foi ignorada a produção acadêmica sobre paisagem e paisagismo, já posta por diversas disciplinas. Buscou-se, ao contrário, uma postura de “pensamento de fronteira” (MIGNOLO, 2000), fazendo o duplo exercício de, por um lado, traduzir esta literatura e demais saberes consagrados para o contexto da América Latina e, por outro, de conjugar de forma não hierárquica tais saberes com outros saberes, comumente

desprezados, de modo a possibilitarem conhecimentos que transcendam preceitos e preconceitos estabelecidos.

Tal debate, no entanto, necessariamente deve ser compreendido como mero esboço inicial de ideias para a implantação do ensino de paisagismo no contexto do CAU UNILA, não como uma teorização acabada e com a pretensão, universalista, de ser regra ou modelo – o que, inclusive, pretende-se evitar.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ARGAN, G. C. Sobre a tipologia em arquitetura. In: NESBITT, K. (org.). *Uma nova agenda para a arquitetura*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 268-273.

ARNOLD, D. *La naturaleza como problema histórico*. México: FCE, 2000.

BERQUE, A. Paysage, milieu, histoire. In: BERQUE, A. (org.). *Cinq propositions pour une théorie du paysage*. Seyssel: Champ Vallon, 1994. p. 11-29.

BRASIL. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília-DF, p. 1, 13 jan. 2010.

BUTINA, G. The use of urban history in the design of local urban areas. *Urban Design Quarterly*, Londres, n. 25, p. 7-8, 1987.

CERVELATTI P. L.; SCANNAVINI, R.; ANGELIS, C. *La nouvelle culture urbaine*. Paris: Le Seuil, 1981.

COLQUHOUN, A. Tipologia e metodologia de projeto. In: NESBITT, K. (org.). *Uma nova agenda para a arquitetura*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. p. 274-283.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo das paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998a. p. 92-123.

COSGROVE, D. Em direção de uma geografia cultural radical: problemas da teoria. *Espaço e cultura*, Rio de Janeiro, n. 5, p. 5-29, 1998b.

CULLEN, G. *Paisagem urbana*. Lisboa: Edições 70, 1996.

DEMANTOVA, G. C. *Redes técnicas e serviços ambientais*. São Paulo: Annablume, 2011.

DOBRY-PRONSATO, S. A. *Arquitetura e paisagem: projeto participativo e criação coletiva*. São Paulo: Annablume, 2006.

DUNCAN, J. *The city as text*. Cambridge: The Cambridge University Press, 1990.

- DUSSEL, E. *Filosofía de la liberación*. México: FCE, 2011.
- ESCOBAR, A. *La invención del Tercer Mundo*. Bogotá: Editorial Norma, 1998.
- ESCOBAR, A. *El final del salvaje*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 1999.
- FREIRE-MEDEIROS, B. *Gringo na laje*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009a.
- FREIRE-MEDEIROS, B. The favela and its touristic transits. *Geoforum*, Amsterdã, v. 40, n. 4, p. 580-588, 2009b.
- FREIRE-MEDEIROS, B. *Touring poverty*. Abingdon: Routledge, 2013.
- FREIRE-MEDEIROS, B.; NAME, L. Does the future of the favela fit in an aerial cable car? Examining tourism mobilities and urban inequalities through a decolonial lens. *Canadian Journal of Latin American and Caribbean Studies*, Kelowna, v. 42, n. 1, p. 1-16, 2017.
- FOUCAULT, M. Sobre a geografia. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 153-165.
- GOMES, P. C. C. *A condição urbana*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.
- GOULD, K. A. Classe social, justiça ambiental e conflito político. In: ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PACHECO, J. P. (org.). *Justiça ambiental e cidadania*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. p. 69-80.
- GRUZINSKI, S. *La colonización de lo imaginario*. México: FCE, 1991.
- GRUZINSKI, S. *A guerra das imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- HERCULANO, S.; PACHECO, T. (org.). *Racismo ambiental*. Rio de Janeiro: FASE, 2006.
- HOLZER, W. Paisagem, imaginário, identidade: alternativas para o estudo geográfico. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (org.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. p. 149-168.
- LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.
- LIVINGSTONE, D. N. Tropical hermeneutics: fragments for a historical narrative. *Singapore Journal of Tropical Geography*, Abingdon, v. 21, n. 1, p. 92-98, 2000.

- MASCARÓ, J. L. (org.). *Infraestrutura da paisagem*. Porto Alegre: Maisquatro, 2008.
- MENEGA, E. Crise urbana na atualidade: indagações a partir do fenômeno da concentração espacial dos pobres em assentamentos ilegais. *Cadernos da América Latina*, Buenos Aires, v. XI, p. 93-104, 2009. Encarte.
- MIGNOLO, W. D. *The darker side of the Renaissance*. Michigan: University of Michigan Press, 1995.
- MIGNOLO, W. D. *Local histories/global designs*. Princeton: Princeton University Press, 2000.
- MIGNOLO, W. D. Geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, Durham, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.
- MIGNOLO, W. D. *La idea de América Latina*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.
- MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (org.). *Globalization and decolonial option*. Abingdon: Routledge, 2010.
- MOASSAB, A. Por um ensino insurgente fincado no seu tempo/espaço: o projeto pedagógico do CAU UNILA, a América Latina e o século XXI. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 32., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: ABEA, 2013a.
- MOASSAB, A. O patrimônio arquitetônico no século XXI: para além da preservação uníssona e do fetiche do objeto. *SURES*, Foz do Iguaçu, n. 2, p. 23-39, 2013b.
- NAME, L. O conceito de paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. *GeoTextos*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 163-186, 2010.
- NAME, L.; BUENO, L. M. M. Contradição nas cidades brasileiras: “ambientalização” do discurso do planejamento com permanência dos riscos. In: LOURENÇO, L. F.; MATEUS, M. A. (org.). *Riscos naturais, antrópicos e mistos*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013. p. 727-739.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Report of the Special Rapporteur on adequate housing as a component of the right to an adequate standard of living. *United Nations*, 2005. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/117/55/PDF/G0511755.pdf?OpenElement>. Acesso em: 13 set. 2012.
- PRATT, M. L. *Os olhos do Império*. Bauru: EDUSC, 1999.
- RONAI, M. *Paysages. Hérodote*, Paris, v. 1, p. 125-159, 1976.

- ROSSI, A. *A arquitetura da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANTOS, B. S. *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- SAUER, C. O. The morphology of landscape. In: WIENS, J. A. et al. (org.). *Foundation papers in landscape ecology*. Nova York: Columbia University Press, 2007. p. 36-70.
- SUMMERSON, J. *A linguagem clássica da arquitetura*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1982.
- TROLL, C. The geographic landscape and its investigation. In: WIENS, J. A. et al. (org.). *Foundation papers in landscape ecology*. Nova York: Columbia University Press, 2007. p. 71-101.
- UNIÃO INTERNACIONAL DE ARQUITETOS (UIA); ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Carta para a formação dos arquitetos*. Tóquio: UIA, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Projeto pedagógico: ciclo comum de estudos*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2013.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Descrição do curso de arquitetura e urbanismo*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014a. Disponível em: www.unila.edu.br. Acesso em: 22 abr. 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Proposta pedagógica*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014b. Disponível em: www.unila.edu.br. Acesso em: 22 abr. 2014.
- VIDAL DE LA BLACHE, P. *Princípios de geografia humana*. Lisboa: Edições Cosmos, 1954.

CAPÍTULO 19

PAISAGENS PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE FAMINTOS: PAISAGISMO COMESTÍVEL COM BASE NOS DIREITOS HUMANOS E VOLTADO À JUSTIÇA ALIMENTAR¹

Leo Name

Faz quase sete décadas que tanto a moradia quanto a alimentação adequadas são direitos humanos (ONU, 1948). No entanto, estima-se que o mundo ainda possui, apenas nas áreas urbanas, por volta de 1 bilhão de pessoas vivendo em condições inadequadas de habitação (ONU, 2005) e, segundo dados da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), 795 milhões de pessoas passam fome, o que equivale a 10,9% da população mundial².

A América Latina e o Caribe possuem 30% de seus habitantes vivendo em bairros marginais – que, portanto, não são exceção (MENEGA, 2009) – e abrigam 4,3% dos subalimentados do planeta, participação que só é menor que na África Subsaariana e na Ásia Meridional – que possuem, respectivamente, 27,7% e 35,4% dos que sofrem com a fome –, e bem mais elevada que na Europa, no Canadá e nos Estados Unidos (1,8%) e na Oceania (0,2%): são 34,3 milhões de famintos naquela região, ou 5,5% de sua população. Embora este contingente represente uma redução – eram 66 milhões de pessoas, ou 15% da população latino-americana e caribenha, em 1990 –, a análise sub-regional revela que a diminuição da fome foi muito mais significativa na América do Sul do que na América Central e no Caribe, sendo que no último quase 20% de seus habitantes são subalimentados. O Haiti ainda tem mais da metade de sua população passando fome – atualmente, são impressionantes 53,4%, contra 61,1% em 1990 –, e na Guatemala a prevalência de famintos subiu de 14,9% para 15,6%, no mesmo período (FAO; FIDA; PMA, 2015; FAO, 2015).

Em continuidade à *Carta Mundial pelo Direito à Cidade* (FSM, 2005), que integrou esse direito ao direito à moradia, tem sido crescente o debate no ensino de arquitetura e urbanismo sobre sua centralidade na atuação para a provisão e assessoria técnica de habitação de interesse social, sobretudo em lugares pobres e subalternizados, como alguns da América Latina e do Caribe. Quanto ao paisagismo – que em determinados

¹ Este texto foi originalmente apresentado em 2016, em Salvador, no âmbito do 13º Encontro de Ensino de Paisagismo em Escolas de Arquitetura e Urbanismo do Brasil.

² Ver também FAO; FIDA; PMA (2015).

países da região é carreira à parte, em outros é atribuição profissional de arquitetos –, crescentemente vem ganhando feições mais ambientais, sendo importante instrumento do direito ao meio ambiente saudável.

O problema da fome, contudo, permanece distante das salas de aula.

Na medida em que, por um lado, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) recomenda o ensino de direitos humanos em todos os níveis e sob todas as formas de educação (TÜNNERMANN BERNHEIM, 1999) e que, por outro lado, as espécies vegetais que são matéria-prima de projetos de paisagens são também potencial alimento para seres humanos, a fome não deveria ser preocupação de paisagistas? De que maneira o ensino de paisagismo pode vir a contribuir com as questões da fome e da produção de alimentos, especialmente na América Latina e no Caribe?

Para responder a estas questões, balizo-me em diretrizes expostas em trabalho anterior (NAME; MOASSAB, 2014), ligadas à missão de uma universidade voltada à integração latino-americana e caribenha. Objetivo debater a ideia de um “paisagismo comestível” – entendido como um campo de atuação em projetos de paisagens que conjuguem o uso preferencial de plantas alimentícias, convencionais ou não, com outros interesses ornamentais e ambientais. Tendo como horizonte um ensino de paisagismo crítico, emancipatório e decolonial (LANDER, 2005; MIGNOLO; ESCOBAR, 2010), com base nos direitos humanos e voltado aos contextos de desigualdade da América Latina e do Caribe, meu objetivo é relacionar o exercício profissional de paisagistas à segurança e à soberania alimentares, isto é, à agenda da justiça alimentar.

FOME, SEGURANÇA, SOBERANIA E JUSTIÇA NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE

No pós-guerra, Josué de Castro (1992) foi um dos primeiros intelectuais a perceber que a fome não é um fenômeno restrito às situações de privação aguda e prolongada de alimentos, simbolizada pelas tristes imagens de corpos raquíticos. Ao mesmo tempo, questionou o crescimento populacional, sobretudo nos estratos mais pobres, como sua principal causa. Afirmou haver uma “fome crônica”, ou “oculta”, resultante de padrões dietéticos mais ou menos incompletos e desarmônicos, que, independentemente da ingestão ou não do mínimo diário de calorias para a sobrevivência, conduzem a uma ou mais carências alimentares que aumentam os riscos de doenças e morte. Por fim, divergiu de neomalthusianos ao argumentar que a fome não é um problema demográfico, mas político-econômico.

Para se reverter a fome presente em todo o mundo, o médico e geógrafo brasileiro sugeriu que mais terras fossem cultivadas. E ainda que tenha defendido um tanto passional e acriticamente o desenvolvimento tecnológico e científico como catalisador da produção agrícola – na qual deveriam se incluir os agroquímicos –, apontou as

urgentes necessidades da reforma agrária, do aumento da renda dos mais pobres, do enfrentamento das disparidades regionais e de políticas e práticas em educação debatedoras do problema da alimentação (CASTRO, 1984)³.

Especificamente sobre a América Latina e o Caribe, descreveu as várias carências de gordura, proteínas e minerais dos diferentes regimes dietéticos de suas diversas áreas, em contraste com o consumo um tanto excessivo de carboidratos, em especial o milho; relatou situações extremas como a de El Salvador, cujos habitantes à época consumiam em média menos de 500 quilocalorias diárias, e afirmou perceber que as favelas do Brasil, da Argentina e do Uruguai já se destacavam como lugares de maior fome crônica no contexto das cidades que tanto se adensavam. Afirmou, por fim, que a fome não tem relação com a escassez de recursos naturais, tão abundantes na região: é, na verdade, um dos legados do colonialismo, que destruiu saberes sobre alimentação e dietas autóctones mais variadas e fez que se mantivessem economias e estruturas agroindustriais direcionadas ao mercado externo, em detrimento das necessidades das populações latino-americanas e caribenhas (CASTRO, 1972).

Entre 1952 e 1956, Castro presidiu o Conselho da FAO, que ainda hoje utiliza seu termo “fome crônica”, considerando-a, contudo, uma privação *calórica* submetida a alguém por mais de um ano (FAO, 2012, p. 5). Os números desta organização internacional, apresentados anteriormente, são conseguidos por meio de uma metodologia que utiliza dados da produção, do saldo comercial agrícola e dos estoques de alimentos de cada país, confrontando-os com a distribuição de renda e o consumo alimentar. Assim se determina o mínimo necessário de calorias por pessoa, calcula-se a disponibilidade calórica total e *per capita* e, finalmente, a proporção de pessoas que têm um consumo calórico abaixo do recomendado (FAO, 2012).

Ainda que haja limites analíticos nesta metodologia e que para muitos ela subestime o quantitativo de famintos, a FAO é um importante agente político mundial no combate à fome: por afirmar que uma distribuição mais equitativa dos alimentos é possível, mesmo que a produção agrícola desacelere, e por defender e exigir das nações medidas e metas voltadas para a segurança alimentar.

Surgida em 1974, a noção de segurança alimentar inicialmente designava a manutenção da disponibilidade de alimentos mesmo em contextos de expansão de consumo e de flutuações de produção e de preços. Sofreu alterações, e, desde a Cúpula Mundial sobre Alimentação de 1996, em Roma, diz respeito à situação na qual “todas as pessoas têm, a qualquer momento, acesso físico, social e econômico a alimentos suficientes, inócuos e nutritivos que satisfaçam suas necessidades energéticas diárias e preferências alimentares para levar uma vida ativa e saudável” (FAO, 2011). A FAO defende que a insegurança alimentar resulta de longos períodos de pobreza e dificuldades de acesso a recursos financeiros. Para a mitigação da fome, confia na capacidade dos excedentes agrícolas, a serem conseguidos pela inovação tecnológica e pelo aumento das superfícies de produção (REHBER, 2012).

Movimentos sociais acusam que os discursos sobre segurança alimentar são restritos ao combate à desnutrição e insuficientes para dirimir o que veem como causa dos

3 Ver também Andrade (2003).

problemas da fome em meio à abundância agrícola: as grandes corporações transnacionais de alimentos e sua organização capitalista agroindustrial, que operam quantidades crescentes de monocultivos, homogeneízam o consumo, destroem ou descaracterizam culturas e saberes ancestrais sobre alimentação e cultivos, impossibilitam a concorrência para pequenos e médios produtores e reduzem o número de espécies vegetais dos ecossistemas onde se localizam.

Criada em 1992, em Manágua, Nicarágua, em ocasião do encontro de vários dirigentes camponeses da Unión Nacional de Agricultores y Granaderos, a Via Campesina é entidade internacional composta por 164 organizações camponesas de pequenos e médios produtores, trabalhadores agrícolas, mulheres rurais e povos indígenas, localizadas em 73 diferentes países – 80 delas (49%) estão na América Latina e no Caribe. Na mesma Cúpula Mundial sobre Alimentação de 1996 que renovou o conceito de segurança alimentar, a Via Campesina propôs a soberania alimentar como estratégia combativa, que a ela não é contraposta, mas que dela se considera uma pré-condição. Definiu-a como os direitos de cada nação de “manter e desenvolver sua própria capacidade de produzir os alimentos básicos dos povos, respeitando a diversidade produtiva e cultural” e de “praticar o manejo sustentável dos recursos naturais e de preservar a diversidade biológica”, assim como os direitos das comunidades camponesas de “usar livremente e proteger os recursos genéticos diversos, incluindo as sementes, desenvolvidos por estas mesmas comunidades ao longo da história” (VIA CAMPESINA, 1996).

A soberania alimentar é fruto de um enfoque crítico e propositivo que entende que, sendo os alimentos um direito humano, sua condição de mercadoria é secundária. E que, por isso, defende que povos e comunidades definam seus próprios sistemas produtivos, assegurando a diversidade de práticas alimentares, protegendo os recursos naturais como bens comuns e promovendo a autogestão territorial democrática. Assim, almeja-se que as políticas nacionais priorizem o cooperativismo com vistas à produção local diversificada, autossuficiente e de preços justos, e, sobretudo, a reforma agrária integral – indispensável para a redistribuição, sob a forma de propriedades comuns, dos recursos geo-historicamente expropriados pelos monopólios agroindustriais. Para se atingir a soberania alimentar, exige-se o abandono, por um lado, da distinção entre o campo, compreendido como espaço da natureza, da produção e da exploração, e a cidade, entendida como lócus do povo, da civilização, do sedentarismo e dos direitos; por outro lado, da hierarquização entre os saberes técnico-científicos “modernos” e os saberes “tradicionais” das comunidades camponesas, indígenas e quilombolas, por exemplo. Por fim, crê-se na agroecologia como paradigma alternativo para a produção de alimentos (ROSSET, 2008; DOMINGUEZ, 2015).

Se a abordagem da segurança alimentar é normalmente conduzida por intelectuais anglo-saxões e agências multilaterais globais, o discurso da soberania alimentar foi gestado pelos movimentos sociais camponeses da periferia global, em especial da América Latina e do Caribe. Seu lugar de enunciação permite, portanto, uma problematização do discurso ocidental, o que é o cerne da crítica decolonial.

Ambos, contudo, fazem parte do vocabulário de acadêmicos e ativistas defensores da justiça alimentar. Na esteira dos escritos sobre justiça ambiental que argumentam sobre fatores como os de classe, renda, gênero e raça terem relevância tanto na exposição a externalidades negativas e riscos ambientais quanto no acesso a recursos naturais e na distribuição dos benefícios ambientais (CUTTER, 1995; ACSELRAD; MELLO; BEZERRA, 2009), as abordagens sobre justiça alimentar apontam que a provisão de alimentos também é uma função ecossistêmica distribuída com iniquidade (GOTTLIEB, 2009; ALKON; AGYEMAN, 2011; GOTTLIEB; JOSHI, 2013; DIETERLE, 2015; BROAD, 2016). Assim, definir seu próprio sistema de produção de alimentos é uma possibilidade para as comunidades desestabilizarem as assimetrias de poder que manejam os recursos ambientais e atravessam as relações entre países, grupos étnicos, classes e gênero, além de subalternizarem o campo em relação à cidade.

SEMEANDO O PAISAGISMO COMESTÍVEL: LÁ E CÁ

Vertentes contemporâneas ou pretéritas do paisagismo (CESAR; CIDADE, 2003; BENEDICT; MCMAHON, 2006; MARTIGNONI, 2008; DEMANTOVA, 2011) raramente deram atenção teórica ou prática às espécies vegetais que possam servir à alimentação humana. Mesmo com o crescente aumento de interesse nas variadas formas de paisagismo ambiental, inclusive as que valorizam o uso de espécies nativas (CHACEL, 2004), a provisão de alimentos é um benefício ecossistêmico ignorado, assim como a justiça, a soberania e a segurança alimentares são aportes teórico-políticos largamente negligenciados no debate e na atuação projetiva.

Contraditoriamente, é em lugares menos famintos – Europa, Estados Unidos e Austrália – que o uso do termo “paisagismo comestível” tem sido mais frequente. O mercado editorial estadunidense tem lançado dezenas de manuais multicoloridos sobre *edible landscaping* (CREASY, 2010; BENNETT; BITTNER, 2013; NARDOZZI, 2015), que incentivam pessoas a introduzirem plantas alimentícias em seus jardins domésticos, informando seu bom resultado estético.

Além deste *boom* editorial, movimentos sociais urbanos, acadêmicos e profissionais das artes vêm pregando a produção autônoma de jardins e hortas comestíveis, caseiros ou comunitários. E, influenciados pelos debates sobre intercâmbio de sementes livres, urbanismo tático e “jardinagem de guerrilha”, também defendem o uso de plantas alimentícias em coberturas de edifícios, jardins, parques, passeios e outros espaços públicos, de forma permanente ou provisória (SÁNCHEZ-TORIJA, 2013; BRAGA; ZAMITH, 2014). Quando também com base em princípios da agroecologia ou da permacultura, propõem as florestas comestíveis, isto é, projetos com grupamentos heterogêneos que visem a recriar a interação ecossistêmica e os consórcios entre plantas que sirvam à alimentação humana (PEREIRA DA COSTA, 2012; POE *et al.*, 2013). Por fim, atualmente também germinam investigações sobre formas urbanas e tipologias arquitetônicas geradoras de espaços propícios à produção de alimentos (GORGOLEWSKI, 2008; PHILIPS, 2013).

Na América Latina e no Caribe, nos últimos anos, particularmente a discussão sobre plantas alimentícias não convencionais, ou PANC (KINUPP; LORENZI, 2014), ganhou força ao ser abraçada e popularizada por ativistas, em especial no Brasil. Em paralelo, timidamente avança a discussão sobre projetos de paisagens voltados à produção de alimentos – sob a alcunha de “paisagismo produtivo” e também influenciados por princípios da agricultura urbana, da agroecologia e da permacultura –, que é conduzida por profissionais ligados à agronomia e à botânica e, mais eventualmente, por paisagistas com foco em espaços livres públicos e privados de áreas rurais ou urbanas (NAHUM, 2007; BACKES, 2013). Nestes projetos, quer-se obter comida saudável e recuperar áreas degradadas.

Contudo o debate mais expressivo na região é sobre as hortas domésticas e comunitárias, compreendidas como herança pré-colombiana e estratégia de sobrevivência. Normalmente de pequenas dimensões, estão presentes em áreas rurais, periurbanas e urbanas, incluindo favelas, e às vezes estão associadas à criação animal. São manejadas pelos próprios moradores, em especial as mulheres, sem conhecimento técnico formal, mas respeitando princípios agroflorestais: têm variados estratos verticais e horizontais, espécies em consórcio e alta agrobiodiversidade. Por isso, proporcionam sombra e diminuição de temperaturas, além de fornecerem alimentos o ano todo, garantindo subsistência e possibilitando geração de renda (NIÑEZ, 1987; GILLESPIE; KNUDSON; GEILFUS, 1993; LOK, 1998; WINKLERPRINS, 2002; MARIACA, 2012).

Importante ressaltar que estas paisagens hortícolas autogeridas, quando, por exemplo, em meio a populações rurais ou indígenas, além de garantir acesso e certa autonomia em relação ao consumo de alimentos, podem ser importantes tanto para a preservação de saberes agrícolas e regimes dietéticos autóctones quanto para a resistência à pressão dos sistemas agroindustriais que deterioram seus recursos naturais e debilitam sua coesão social (GONZÁLES, 2012).

PARA COLHER FRUTOS DE UM ENSINO DE PAISAGISMO CRÍTICO E EMANCIPATÓRIO

Devendo estar presente em todos os níveis de ensino, a educação em direitos humanos visa ao fomento à apreciação do valor da liberdade e ao preparo de mulheres e homens para a autonomia, a emancipação e a visão crítica, indispensáveis no manejo de situações difíceis e incertas. Apoia-se num horizonte de respeito, cooperação e entendimento entre os diversos grupos sociais, de modo a nutrir o entendimento de responsabilidades coletivas e individuais em prol de uma sociedade justa e democrática (TÜNNERMANN BERNHEIM, 1999; BELTRÁN, 2006).

Com base nestes preceitos, como deve ser o ensino para uma atuação profissional em prol da transformação da paisagem e com vistas a intervir no quadro de injustiças alimentares contemporâneo?

Desde a década de 1960, sabe-se que a produção de alimentos é suficiente para todo o planeta. No entanto, as monoculturas avançam sobre os territórios não para garantir alimentos a todos, mas lucro e patentes milionárias a multinacionais, mesmo que às custas de danos à biodiversidade, riscos à saúde humana, biopirataria e apropriação de saberes autóctones (PORTO-GONÇALVES, 2006). A fome ainda é um problema na América Latina e no Caribe, a despeito de os países tropicais e subtropicais possuírem a maior parte das espécies vegetais vasculares do planeta e mais de um terço dos países megadiversos estarem no subcontinente latino-americano (Brasil, Colômbia, Equador, México, Peru e Venezuela).

O paisagismo comestível é um dos caminhos possíveis para se colaborar com a reversão destas contradições. É central, portanto, a investigação ininterrupta, em diálogo com a prática projetiva, sobre espécies que no todo ou em uma ou mais de suas partes – raízes tuberosas, tubérculos, bulbos, rizomas, cormos, talos, folhas, brotos, flores, frutas, sementes, látex, resinas ou gomas – possam: ser utilizadas diretamente na alimentação humana; ser especiarias; fornecer óleos e gorduras comestíveis, substâncias edulcorantes, substitutos do sal e amaciantes de carne; ou substâncias utilizadas no fabrico de bebidas. São inexoráveis, outrossim, não só o diálogo entre componentes curriculares e outros saberes como a indissociabilidade entre o conhecimento técnico-científico e os demais saberes.

Diante do exposto, subsequentemente retomarei diretrizes anteriormente apresentadas (NAME; MOASSAB, 2014), agora compreendendo-as e adaptando-as a partir das necessidades e possibilidades do paisagismo comestível.

O assentamento informal, rural ou urbano, como paisagem comestível possível

Haja vista a correlação entre pobreza, moradia precária e fome, o ensino crítico, emancipatório e decolonial que tenha como horizonte a justiça alimentar e como ação o paisagismo comestível deve compreender que atua para a formação de um profissional global, mas que seja mais solidário, dialógico e prioritariamente voltado aos direitos humanos e à intervenção em territórios precarizados.

No entanto, as palavras arquitetura, paisagismo e, sobretudo, *urbanismo*, definidoras de práticas profissionais geralmente segmentadas, naturalizam a exclusividade da intervenção sobre a *urbe*, isto é, a cidade, invisibilizando os assentamentos do mundo rural, justamente onde se concentram os cultivos de alimentos, como possibilidades de projeto. Considerar, portanto, tanto os assentamentos informais rurais como os urbanos como paisagens comestíveis possíveis, “de linguagens e racionalidades morfológicamente instituídas não só por uma, mas por múltiplas tipologias, é tarefa do ensino de paisagismo; que, nesse sentido, pode estimular o proveito de suas características positivas como elemento projetivo” (NAME; MOASSAB, 2014, p. 5). O espaço livre de qualquer território é passível de ser objeto do projeto paisagístico, inclusive aquele voltado à provisão alternativa de alimentação.

Há que se lembrar, sobretudo, que, em um contexto de uma universidade que se deseja crescentemente democrática e inclusiva, são amplas as chances de que parte do alunado seja composta por habitantes destes territórios rurais e urbanos marginalizados – com quem se terá, afinal, muito a apreender do conhecimento sobre plantas alimentícias em hortas ou quintais de seus lugares de origem. Projetos participativos, neste contexto, são condição inescapável.

Revisão crítica à patrimonialização para a valorização da memória biocultural

Na prática do paisagismo, o enquadramento por massa arbustiva e por meio da marcação de cones visuais é método recorrente e que tende a direcionar o olhar para monumentos, edifícios históricos – na América Latina e no Caribe, representativos de um passado colonial necessariamente opressivo – e outros elementos contemporâneos que se queiram destacados. No contexto de um paisagismo comestível, porém, tende-se a uma transformação radical desta situação.

As premissas de combate à insegurança alimentar e promoção da soberania alimentar das comunidades usuárias de projetos de paisagismo comestível ensejam fraturas nesta monumentalização da paisagem. Para auxiliar no acesso ao alimento, os cones podem se converter em modo de se saber onde está o alimento: no lugar ou ao menos em complementação a estátuas, pórticos ou edifícios aos quais se quer dar proeminência, há que se tornar mais facilmente vistas a partir de um ou mais pontos de um ou mais percursos do projeto as árvores frutíferas e outras espécies comestíveis – sejam preexistentes, sejam inseridas pelo próprio projeto.

Além disso, se o ensino em direitos humanos deve fazer que os cidadãos respeitem tanto o patrimônio cultural quanto o meio ambiente, a ação projetiva de paisagistas sobre espaços rurais, periurbanos ou urbanos da América Latina e do Caribe não deve supor ter a exclusividade do saber sobre como intervir para potenciar a justiça alimentar. Afinal, o cultivo de espécies comestíveis pelos pobres urbanos e rurais é prática bem antiga: à revelia de paisagistas, o paisagismo comestível é realidade tanto nos quintais urbanos com vistas à subsistência e obtenção de renda quanto nas comunidades camponesas e indígenas que resistem à pressão da agroindústria sobre seus territórios e culturas.

Este saber sobre a produção de alimentos é um patrimônio a ser preservado, que é tanto cultural quanto ambiental: chamado de memória biocultural por Toledo e Barrera-Bassols (2008), é o conhecimento transmitido ao longo do tempo sobre modos de plantar e colher e o que plantar e o que colher, que deixam marcas indeléveis na paisagem e são indissociáveis de outras práticas culturais e necessidades cotidianas. Na América Latina e no Caribe, afinal, há sistemas de alta complexidade técnica, como a milpa, o maizal e o ayllu (YAMPARA, 2008; RODRIGUEZ; ARIAS, 2014), que, associados a gêneros de vida específicos, produzem espaços de reprodução social, cultural e simbólica, dão sentido a identidades e auxiliam na proteção de espécies: por vezes

bastante nutritivas e outras vezes abundantes localmente, são conhecidas por seus cultivadores, mas desvalorizadas ou desconhecidas no mercado global (BENAVIDES; MANICAD, 2013).

Paisagismo comestível como narração

No contexto de um projeto de paisagismo comestível que objetive se afastar da monumentalização da paisagem e valorizar a memória biocultural mantenedora de patrimônios genéticos, “com efetiva participação comunitária, há como se compor micro-narrativas do espaço-tempo, não oficiais, a serem dadas a ler pelos diversos usuários do território: em torno de símbolos locais, da memória impressa em rugosidades, de objetos considerados sagrados, de tudo que se julgar destaque nas práticas cotidianas” (NAME; MOASSAB, 2014, p. 6-7).

A docência em paisagismo deve, portanto, estimular, no exercício projetivo de seu alunado, que as diferentes relações das comunidades com as plantas alimentícias sejam valorizadas: se “o povo andino encontra sempre no milho símbolos ou ícones que explicam seu mundo e suas crenças, de forma a expressar amor e orgulho por seu passado” (CAMARGO, 2014, p. 110), há também demais plantas alimentícias, em muitos outros lugares da América Latina e no Caribe, estreitamente ligadas a práticas materiais e simbólicas – sejam de povos originários, sejam de matriz africana, por exemplo – sobre as quais ainda pesa o culto a divindades e outras formas de explicação cosmológica.

Valorizando mais o tempo, o percurso e as práticas sociais do que o enquadramento de cenas espetaculares, o paisagismo comestível pode auxiliar na narração concernente a estas plantas alimentícias quando consideradas sagradas, informar sobre possíveis atributos medicinais ou destacar quaisquer valores julgados como especiais pelas comunidades.

Justiça ambiental, justiça alimentar e ressignificação dos espaços livres

A compreensão da segurança e da soberania alimentares sob a égide dos movimentos por justiça ambiental faz perceber que a distribuição desigual de alimentos gera maiores prejuízos para os mais pobres, as mulheres e os grupos étnicos marginalizados.

A insegurança alimentar é, assim, denunciada como uma das muitas injustiças ambientais com as quais o exercício projetivo deve colaborar. Complementam este quadro de vulnerabilidades socioambientais a combinação perversa entre pobreza, habitações precárias e exposição aos eventos naturais extremos e seus desdobramentos (terremotos, maremotos, vulcanismo, tempestades, inundações e deslizamentos de terra, entre outros), presentes em todos os países da América Latina e no Caribe, com grande número de atingidos e vítimas fatais (NUNES, 2015).

Para colaborar na tarefa de ampliar as justiças ambiental e alimentar, o paisagismo comestível deve fazer-se presente em diferentes componentes curriculares e nas diversas escalas de projeto do espaço livre: do cantinho remanescente num projeto de edificação às grandes unidades de paisagem do planejamento territorial, passando pelo jardim intralote, a arborização urbana, a praça, o parque, as áreas de preservação e as unidades de conservação. Desse modo, não somente se torna natural ao alunado o uso de espécies comestíveis em *qualquer projeto*, como exemplifica-se uma participação de paisagistas na gestão de riscos: em situações decorrentes de desastres naturais, os lugares onde o paisagismo comestível venha a existir podem por algum tempo ser uma das poucas fontes de alimento para as populações da área atingida e seus arredores.

Por conta de sua relação com a memória biocultural e as práticas socioespaciais que lhe são decorrentes, o paisagismo comestível deve minimamente dialogar com os componentes curriculares que definam ou intervenham projetivamente sobre o que é considerado patrimônio. Além disso, é fundamental que dialogue continuamente com disciplinas de urbanismo e planejamento, de modo a fazer que: seja esclarecida a dinâmica de cada comunidade, lugar ou região em relação à obtenção de alimentos e composições dietéticas, sobre as quais incide a disposição de equipamentos e funções como mercados, feiras, restaurantes, centrais de abastecimento e áreas de plantio; perceba-se vazios urbanos e terrenos subutilizados como potenciais hortas comunitárias ou praças, parques e florestas comestíveis, entendendo-se que esta forma de expansão de áreas de cultivo é uma das funções sociais que a propriedade urbana ou rural deve cumprir; compreenda-se, por fim, a inexorabilidade das reformas agrárias e urbanas para que se tenha garantida a soberania alimentar de comunidades camponesas, indígenas ou quilombolas e de moradores de favelas, assentamentos de sem-terra e ocupações de sem-teto, por exemplo.

Ressignificação da vegetação nativa

Se parte importante dos alimentos cultivados mundialmente é originária das Américas pré-conquista (NIÑEZ, 1987), contraditoriamente a quantidade de espécies comestíveis locais utilizadas com frequência nas dietas latino-americanas e caribenhas é mínima diante da biodiversidade disponível: em toda a região, come-se pouco das frutas locais e quase não se sabe que muitas das ervas daninhas, isto é, as plantas espontâneas presentes em diversos espaços públicos, são no todo ou em parte comestíveis, além de muito mais resistentes a pragas e intempéries (KINUPP; LORENZI, 2014).

Por isso, é importante que, por um lado, seja valorizada em sala de aula a comestibilidade de espécies normalmente utilizadas em projetos apenas por seus atributos ornamentais⁴ e, por outro, que se explore o potencial nutritivo da flora latino-

4 Entre muitos outros exemplos, possuem partes comestíveis: capuchinha (*Trapaolum majus*); girassol (*Helianthus annuus*); ipê-amarelo-cascudo (*Tabebuia chrysotricha*); ipê-branco (*Tabebuia roseoalba*); ipê-rosa (*Tabebuia heptapyla*); ipê-roxo (*Tabebuia impetiginosa*); paineira (*Ceiba speciosa*); palma (*Cactus ficus-indica*); papoula (*Hibiscus rosa-sinensis*); pata-de-vaca-lilás (*Bauhinia variegata*); piteira (*Agave americana*); suinã (*Erythrina falcata*); taioba (*Xanthosoma taioba*); vitória-régia (*Victoria amazonica*).

-americana e caribenha: suas frutas e hortaliças são muito ricas em minerais, sendo que muitas delas, indisponíveis nos mercados, também são ricas em fibras e compostos antioxidantes. Além disso, se

em relação às proteínas, é sabido que as de origem animal têm maior valor biológico em comparação com as proteínas vegetais, [...] populações de baixo poder aquisitivo têm acesso limitado a proteínas animais. Assim, a identificação de espécies vegetais ricas em proteínas e incentivos de cultivo e consumo destas espécies podem contribuir para diminuir as deficiências nutricionais destas populações (KINUPP; BARROS, 2008, p. 846-847).

O ensino voltado ao paisagismo comestível pode reforçar as posições cada vez mais comuns em favor da inserção de espécies do bioma do local do projeto. No entanto, essa escolha preferencial de espécies nativas não deve ser pautada restritivamente por metas de conectividade ambiental ou pelo desenho de corredores verdes, mas pela necessidade de se obter bons e variados alimentos. Justamente por isso, também não deve fechar os olhos para espécies introduzidas, seja porque façam parte da dieta usual das comunidades do local do projeto, seja porque tenham propriedades nutricionais, conjugadas a ornamentais, relevantes.

Finalmente, o exercício projetivo muito se beneficiará da experiência prática que faça compreender as características morfológicas e estéticas, os ciclos de vida e até mesmo o sabor de plantas alimentícias. Nesse sentido, o canteiro paisagístico é espaço de experimentação essencial ao ensino voltado ao paisagismo comestível, uma maneira lúdica e pedagógica e socialmente responsável de aproximar o alunado da experiência de mulheres e homens que semeiam a terra.

COMENTÁRIO FINAL

Introduzir a pauta de direitos humanos em uma instituição de ensino superior modifica suas finalidades, atravessando as atividades de docência (e também as de extensão e pesquisa). Neste trabalho, procurei aproximar o paisagismo de uma das exigências de Josué de Castro: políticas e práticas em educação debatedoras do problema da alimentação.

O paisagismo comestível foi aqui apresentado como instrumento de educação em direitos humanos voltado não só à reversão dos desconhecimentos sobre a flora latino-americana e caribenha como à ampliação das possibilidades de se acessá-la mais equitativamente. Trata-se, portanto, de uma prática e proposta de ensino a serviço da agenda política da justiça alimentar, para isso exigindo do paisagismo tornar-se uma prestação de serviço à sociedade, especialmente com vistas ao diálogo e ao empoderamento dos grupos mais pobres, marginalizados e subalternizados da América Latina e do Caribe.

Para colher bons frutos, a docência voltada a um paisagismo comestível deve compreender a paisagem latino-americana e caribenha não somente a partir de seus atributos estéticos: se ela necessariamente contém alimento para inúmeras espécies de biomas reconhecidamente ricos, não há razão para que não possa servir de alimento a pessoas.

Por fim, cabe dizer que tão importante quanto o auxílio no combate à fome é a possibilidade que tem o paisagismo comestível, ao colaborar com as formas de acesso e com a variedade de alimentos disponíveis a todos, de se apresentar como práxis de enfrentamento político de problemas específicos de nosso tempo: o fracasso da Revolução Verde e o avanço do injusto e predatório capitalismo agroindustrial.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; MELLO, C. C. A.; BEZERRA, G. N. *O que é justiça ambiental*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

ALKON, A. H.; AGYEMAN, J. *Cultivating food justice*. Londres: The MIT Press, 2011.

ANDRADE, M. C. Uma releitura crítica da obra de Josué de Castro. *In: ANDRADE, M. A. et al. (org.). Josué de Castro e o Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 73-82.

BACKES, M. A. Paisagismo produtivo. *Revista Brasileira de Horticultura Ornamental*, Campinas, v. 19, n. 1, p. 47-54, 2013.

BELTRÁN GAOS, M. La importancia de la educación en los derechos humanos: especial referencia a América Latina. *In: CARRASCO DURÁN, M. et al. (org.). Derecho constitucional para el siglo XXI: actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*. v. 1, p. 2.011-2.028, 2006.

BENAVIDES, L.; MANICAD, G. Las especies olvidadas e infrautilizadas y su papel en el bienestar y la seguridad alimentaria de los más pobres: la experiencia de OXFAM. *Ambienta*, Madri, n. 102, p. 72-78, 2013.

BENEDICT, M.; MCMAHON, E. T. *Green infrastructure*. Washington: Island Press: 2006.

BENNETT, L.; BITTNER, S. *The beautiful edible garden*. Berkeley: Ten Speed Press, 2013.

BRAGA, C. B.; ZAMITH, H. O jardim é uma arma de construção maciça! *In: PIRES, H. et al. (org.). Jardins-jardineiros-jardinagem*. Braga: Universidade do Minho, 2014. p. 158-173.

BROAD, G. M. *More than just food*. Oakland: University of California Press, 2016.

CAMARGO, M. T. L. *As plantas medicinais e o sagrado*. São Paulo: Ícone, 2014.

CASTRO, J. *Geopolítica del hambre*. v. 1. Madri: Ediciones Guadamarra, 1972.

CASTRO, J. A explosão demográfica e a fome no mundo. *In: CASTRO, A. M. (org.). Fome, um tema proibido*. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 28-50.

CASTRO, J. *Geografia da fome*. São Paulo: Círculo do Livro, 1992.

CESAR, L. P. M.; CIDADE, L. C. F. Ideologia, visões de mundo e práticas socioambientais no paisagismo. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 18, n. 1-2, p. 115-136, 2003.

CHACEL, F. *Paisagismo e ecogênese*. Rio de Janeiro: Artliber, 2004.

CREASY, R. *Edible landscaping*. São Francisco: Sierra Club Books, 2010.

CUTTER, S. L. Race, class and environmental justice. *Progress in Human Geography*, Nova York, v. 19, n. 1, p. 111-132, 1995.

DEMANTOVA, G. C. *Redes técnicas e serviços ambientais*. São Paulo: Annablume, 2011.

DIETERLE, J. M. (org.). *Just food*. Nova York; Londres: Rowman & Littlefield, 2015.

DOMINGUEZ, D. La soberanía alimentaria como enfoque crítico y orientación alternativa del sistema agroalimentario global. *Pensamiento Americano*, Barranquilla, v. 8, n. 15, p. 146-175, 2015.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL (FSM). *Carta mundial pelo direito à cidade*. Porto Alegre: FSM, 2005.

GILLESPIE, A. R.; KNUDSON, D. M.; GEILFUS, F. The structure of four home gardens in the Petén, Guatemala. *Agroforestry Systems*, Nova York, n. 24, p. 157-170, 1993.

GORGOLEWSKI, M. Food security and the design of sustainable buildings and cities. In: SUSTAINABLE BUILDING CONFERENCE, 6., 2008, Melbourne. *Proceedings* [...]. Ottawa: iiSBE, 2008.

GOTTLIEB, R. Where we live, work, play... and eat: expanding the environmental justice agenda. *Environmental Justice*, New Rochelle, v. 2, n. 1, p. 7-10, 2009.

GOTTLIEB, R.; JOSHI, A. *Food justice*. Londres: The MIT Press, 2013.

KINUPP, V. F.; BARROS, I. B. I. Teores de proteína e minerais de espécies nativas, potenciais hortaliças e frutas. *Ciência e Tecnologia de Alimentos*, Campinas, v. 28, n. 4, p. 846-857, 2008.

KINUPP, V. F.; LORENZI, H. *Plantas alimentícias não convencionais (PANC) no Brasil*. São Paulo: Instituto Plantarum, 2014.

LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LOK, R. (org.). *Huertos caseros tradicionales de América Central*. Turrialba: Centro Agronómico Tropical de Investigación y Enseñanza, 1998.

MARIACA MÉNDEZ, R. (org.). *El huerto familiar del sureste del México*. Chiapas; Tabasco: Secretaría de Recursos Naturales y Protección Ambiental del Estado de Tabasco; Ecosur, 2012.

MARTIGNONI, J. *Latinscapes*. Barcelona: Gustavo Gii, 2008.

MENEGA, E. Crise urbana na atualidade: indagações a partir do fenômeno da concentração espacial dos pobres em assentamentos ilegais. *Cadernos da América Latina*, Buenos Aires, v. XI, p. 93-104, 2009. Encarte.

MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (org.). *Globalization and the decolonial option*. Nova York: Routledge, 2010.

NAHUM, N. N. *Paisagismo produtivo na proteção e recuperação de vales urbanos*. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

NAME, L.; MOASSAB, A. Por um ensino de paisagismo crítico e emancipatório na América Latina: um debate sobre tipos e paisagens dominantes e subalternos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE PAISAGISMO EM ESCOLAS DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL, 12.*, 2014, Vitória. *Anais [...]*. Curitiba: UFPR, 2014.

NARDOZZI, C. *Foodscaping*. Minneapolis: Cool Springs Press, 2015.

NIÑEZ, V. Household gardens: theoretical and policy considerations. *Agricultural Systems*, Amsterdã, v. 23, p. 167-186, 1987.

NUNES, L. H. *Urbanização e desastres naturais*. São Paulo: Oficina de Textos, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Report of the Special Rapporteur on adequate housing as a component of the right to an adequate standard of living. *United Nations*, 2005. Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G05/117/55/PDF/G0511755.pdf?OpenElement>. Acesso em: 13 set. 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948. Disponível em: www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf. Acesso em: 25 maio 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). *La seguridad alimentaria: información para la toma de decisiones*. Roma: FAO, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). *The state of food insecurity in the world 2012: technical note*. Roma: FAO 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO). *Panorama de la inseguridad alimentaria en América Latina y Caribe*. Roma: FAO, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA ALIMENTAÇÃO E AGRICULTURA (FAO); FUNDO INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO AGRÍCOLA (FIDA); PROGRAMA MUNDIAL DE ALIMENTOS (PMA). *El estado de la inseguridad alimentaria en el mundo*. Roma: FAO, 2015.

PEREIRA DA COSTA, M. P. *Florestas urbanas comestíveis: uma rede que podemos cultivar*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura Paisagística) – Universidade do Porto, Porto, 2012.

PHILIPS, A. *Designing urban agriculture*. Nova Jersey: Wiley, 2013.

POE, M. R. *et al.* Urban forest justice and the rights to wild foods, medicines, and materials in the city. *Human Ecology*, Nova York, n. 41, p. 409-422, 2013.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

REHBER, E. Food for thought: “four Ss with one F”. *British Food Journal*, Bingley, v. 3, n. 114, p. 353-371, 2012.

RODRIGUEZ, A.; ARIAS, L. M. La milpa y el maizal: retos al desarrollo rural en México y Perú. *Etnobiología*, Cuernavaca, v. 12, n. 3, p. 76-89, 2014.

ROSSET, P. Food sovereignty and the contemporary food crisis. *Development*, Cambridge, v. 51, n. 4, p. 460-463, 2008.

SÁNCHEZ-TORIJA, J. G. Instalaciones hortícolas: embelleciendo la ciudad. *Arte y Ciudad*, Madri, n. 3, p. 539-556, 2013.

TOLEDO, V. M.; BARRERA-BASSOLS, N. *La memoria biocultural*. Barcelona: Icaria Editorial, 2008.

TÜNNERMANN BERNHEIM, C. Educación en derechos humanos en los sistemas educativos. *Estudios Básicos de Derechos Humanos*, San José, n. 9, p. 111-157, 1999.

VIA CAMPESINA. *Soberanía alimentaria, un futuro sin hambre*. Roma: [s. n.], 1996. Disponível em: <http://www.nyeleni.org/spip.php?article38>. Acesso em: 25 maio 2016.

WINKLERPRINS, A. M. G. A. House-lot gardens in Santarém, Pará, Brazil: linking rural with urban. *Urban Ecosystems*, Nova York, n. 6, p. 43-66, 2002.

YAMPARA, S. ¿Empresa ayllu ó ayllu qamaña? In: MEDINA, J. (org.). *Suma qamaña: la comprensión de la buena vida*. La Paz: PADEP; GTZ, 2008. p. 137-144.

AUTORAS E AUTORES

ALFREDO GUTIÉRREZ BORRERO é zootecnista (Universidad de La Salle, Bogotá, 1991). Professor de Desenho Industrial na Escola de Desenho de Produto da Universidade Jorge Tadeo Lozano, em Bogotá, Colômbia, desde 1993. Especialista em Docência Universitária (Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, 2007), mestre em Estudos de Gênero (Universidad Nacional, Bogotá, 2012) e doutorando em Projeto e Criação na Universidad de Caldas, Manizales (2014 até o presente). Interessado nas formas de projetar que não cabem no construto-profissional disciplinar de cunho norte-atlântico e que são utilizadas, em nível local, em boa parte dos contextos latino-americanos.

ALICE MATOS DE PINA possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014) com intercâmbio universitário pela Universität der Künste de Berlim (2011-2012), mestrado em Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) e especialização em Política e Planejamento Urbano pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017). É doutoranda no Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional da UFRJ (2018-2021) e participa da linha de pesquisa “Direito à cidade e habitação”, vinculada ao projeto “As metrópoles e o direito à cidade: conhecimento, inovação e ação para o desenvolvimento urbano”, da Rede Observatório das Metrópoles IPPUR/UFRJ.

ANA GABRIELA GODINHO LIMA é professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie, onde atua como coeditora dos *Cadernos de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo*. Líder do Projeto de Pesquisa “Cidade, primeira infância e gênero: instrumentos de projeto para atuação em territórios urbanos vulneráveis” (Universidade Presbiteriana Mackenzie/Instituto Brasileira). Coeditora do periódico *BaC – Boletín Académico – Revista de Investigación y Arquitectura Contemporánea* da Escola Técnica Superior de Arquitectura da Universidade da Coruña, Espanha. Editora dos blogs: inquietudesprojetuais.wordpress.com e femininoeplural.wordpress.com. Temas de pesquisa e ensino: prática projetual, teoria e crítica de arquitetura, estudos de gênero.

ANDRÉIA MOASSAB é arquiteta e urbanista, mestre e doutora pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da PUCSP. Autora do livro *Brasil Periferia(s): a comunicação insurgente do hip-hop* (Educ/Fapesp, 2011), finalista do prêmio Jabuti 2013 na categoria Ciências Humanas. Em 2007/08, fez seu estágio de doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (Portugal), sob orientação do prof. doutor Boaventura de Sousa Santos. Em seus artigos científicos, aborda habitação, cidades, movimentos sociais, gênero, racismo, identidade, tec-

nologias alternativas e patrimônio histórico. Desde 1992, trabalha com planejamento urbano e desenvolvimento regional, tendo coordenado projetos em diversas partes do Brasil (Amazônia, semiárido, Vale do São Francisco, RIDE e RMSP). Trabalhou com regularização fundiária na CDHU-Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (1996-2001). Nos anos 2000, se dedicou também a estudos de arte contemporânea, tendo desenvolvido trabalhos próprios em arte digital, performance e vídeo, além de colaborar em grandes projetos como Arte/Cidade e Amazing Amazon. Em Cabo Verde (África), foi consultora do Ministério do Desenvolvimento, Habitação e Ordenamento do Território (MDHOT) e das Nações Unidas. Foi coordenadora de investigação do Centro de Investigação em Desenvolvimento Local e Ordenamento de Território da Universidade de Cabo Verde (2009-2012) e docente do departamento de Ciência e Tecnologia. Integra o conselho editorial científico da *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação INTERCOM*. É parecerista *ad hoc* do processo de avaliação e seleção de periódicos da coleção “SciELO Brasil” (2014 e 2016). Em 2016, integrou a equipe de especialistas para os diálogos “Harmonia com a Natureza”, cujo relatório subsidiou a 71ª Assembleia Geral das Nações Unidas. Atualmente é professora do curso de Arquitetura e Urbanismo e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), onde foi coordenadora do curso de Arquitetura e Urbanismo [2013-2015] e responsável pela elaboração de seu primeiro projeto pedagógico. É líder do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Arquiteturas e Urbanismos do Sul (MALOCA).

ANTONIO CESAR BATISTA DA SILVA é arquiteto e urbanista, doutor. Professor associado da Universidade Federal de Pelotas, coordenador do Laboratório de Conforto e Eficiência Energética (LABCEE) e coordenador do Laboratório de Inspeção de Eficiência Energética em Edificações (LINSE). Consultor na área de eficiência energética, condicionamento natural e resfriamento evaporativo. Membro da Secretaria Técnica Edificações (Eletrobrás).

CARLOS LEODÁRIO MONTEIRO KREBS é arquiteto e urbanista, mestre, profissional na área de Projetos e Construções Sustentáveis. Professor substituto na Universidade Federal de Pelotas (2019). Auditor Interno ISO 14001 (2007). LEED Accredited Professional (2008). Arquiteto da Krebs Sustentabilidade (desde 2007). Consultor na área de Edificações e Comunidades Sustentáveis, com atuação nos temas projetos arquitetônicos, certificações green buildings, construções sustentáveis e gerenciamento de resíduos de construção e demolição.

CLÁUDIO REZENDE RIBEIRO possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), mestrado em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2006) e doutorado em Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atualmente é professor adjunto do Departamento de Urbanismo e Meio Ambiente da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (DPUR-FAU-UFRJ)

e também de seu curso de Pós-Graduação em Urbanismo (PROURB). Membro pesquisador do Laboratório de Direito e Urbanismo (LADU/PROURB), integrante do coletivo Urbanismo e Periferia (PERIFAU), e do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Arquiteturas e Urbanismos do Sul (MALOCA).

EDUARDO GRALA DA CUNHA é arquiteto e urbanista, doutor. Professor associado da UFPEL, coordenador do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPEL (PROGRAU/UFPEL). Atua nas áreas de eficiência energética e desempenho termoenergético de edificações com ênfase em simulação computacional. Líder do grupo de pesquisa Tecnologia e Gestão do Ambiente Construído. Bolsista Produtividade 2 CNPq.

FERNANDO LUIZ LARA é professor titular da University of Texas at Austin e diretor do PhD Program in Architecture daquela instituição. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Minas Gerais (1993), mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996) e doutor em Arquitetura pela University of Michigan – Ann Arbor (2001). Foi professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, professor assistente na University of Michigan e professor visitante no IEB-USP. Autor, com Romano Guerra, de *Excepcionalidade do Modernismo Brasileiro* (2018) e coautor de *Modern Architecture in Latin America* (2015), outros nove livros e uma centena de artigos em periódicos e revistas de arquitetura e urbanismo.

GABRIEL GIRNOS ELIAS E SOUZA é bacharel em Arquitetura e Urbanismo (2002); mestre em Teoria e História da Arquitetura e do Urbanismo (2006) pela Universidade de São Paulo (Escola de Engenharia de São Carlos – EESC-USP); e doutor em Design (2015) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Sua atuação acadêmica se estende pelas áreas de teoria, história e crítica de arte urbana; expressão e representação gráfica do projeto; análise da forma arquitetônica; desenho e ilustração; comunicação gráfica e narrativa visual. Desde 2009, é professor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (DAU-UFRRJ).

GABRIEL RODRIGUES DA CUNHA é doutor em Teoria e História de Arquitetura e do Urbanismo, com mestrado na mesma área pelo Instituto de Arquitetura e Urbanismo de São Carlos (USP). É professor de Tecnologia da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) desde 2014. Foi professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Votuporanga. Graduado em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005), em Bauru, trabalhou como Agente Técnico do Fundo Estadual de Recursos Hídricos de S. Paulo (Fehidro) quando era servidor do Departamento de Águas e Energia Elétrica São Paulo (2008-2010), analisando planos ambientais, planos diretores de drenagem urbana e fiscalizando obras dos municípios pertencentes às Bacias Hidrográficas Turvo Grande, São José Dourados.

GISELLE ARTEIRO NIELSEN AZEVEDO é professora associada da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FAU/UFRJ), docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura (PROARQ-FAU/UFRJ) e coordenadora do Grupo Ambiente-Educação (GAE), registrado no Diretório Nacional Grupos de Pesquisa CNPq. Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal Fluminense (1988), mestrado em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995) e doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002). Bolsista de Produtividade 2 CNPq. Foi coordenadora adjunta de extensão e coordenadora adjunta de ensino do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ-FAU/UFRJ). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projetos da Edificação, atuando principalmente nos seguintes temas: arquitetura escolar, territórios educativos, avaliação pós-ocupação, qualidade do lugar, percepção ambiental.

JOÃO PAULO OLIVEIRA HUGUENIN é arquiteto urbanista (2009) pela Universidade Federal Fluminense e mestre em Urbanismo (2012) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor da área de Projeto, Teoria e História do Urbanismo da Universidade Federal de Goiás-Regional Goiás, foi coordenador do curso de Arquitetura e Urbanismo (2015-2017) e coordenador-geral de graduação da Regional Goiás da UFG. Atualmente cursa o doutorado em Urbanismo na Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde desenvolve a pesquisa de tese sobre cooperativas habitacionais latino-americanas.

JOICE BERTH é arquiteta e urbanista. É membra do Grupo de Estudos Multidisciplinares em Arquiteturas e Urbanismos do Sul (MALOCA) e pesquisadora independente sobre direito à cidade, questões raciais e de gênero. Atualmente, é colunista da *Elle Brasil* e colaboradora da *Revista Piauí*, assessora parlamentar do mandato do Vereador Eduardo Suplicy e psicanalista em formação. Autora do livro *Empoderamento* (2019).

JOSÉ AFONSO BOTURA PORTOCARRERO é arquiteto, professor doutor do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Tecnologias Indígenas (Tecnoíndia), autor do livro *Tecnologias Indígenas em Mato Grosso: Habitação*.

LEANDRO DE SOUSA CRUZ é arquiteto e urbanista (2008) e mestre em Arquitetura e Urbanismo (2013) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi professor da área de Projeto, Teoria e História da Arquitetura da Universidade Federal de Goiás-Regional Goiás entre 2016 e 2017. Atualmente, é professor da Faculdade de Arquitetura da UFBA e cursa o doutorado na FAU-UnB, onde desenvolve pesquisa sobre colaborações acadêmicas envolvendo universidades estrangeiras no campo do Urbanismo no Brasil.

LEO NAME possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), especialização em Sociologia Urbana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002) e mestrado e doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2004 e 2008, respectivamente). Foi professor no Departamento de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) (2008-2013) e no Departamento de Urbanismo da Universidade Federal Fluminense (UFF) (2009-2010). Trabalhou na Divisão de Urbanismo e Meio Ambiente do Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM) (2002-2013). Atualmente, é professor adjunto da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) no Curso de Arquitetura e Urbanismo (CAU-UNILA), do qual foi vice-coordenador (2014-2015); no Programa de Pós-Graduação em Literatura Comparada (PPGLC-UNILA); e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos (PPGIELA-UNILA). É líder do grupo de pesquisa "Decolonizar a América Latina e seus Espaços – ¡DALE!" Suas pesquisas transitam entre diferentes eixos do pensamento decolonial, com ênfase nos temas de cultura urbana e cultura midiática, paisagem e paisagismo, ecologia política, soberania alimentar, justiça ambiental e combate ao racismo ambiental. É autor do livro *Geografia Pop: o Cinema e o Outro* (2013).

MARIA ESTELA RAMOS PENHA é arquiteta e urbanista formada pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestre e doutora em Arquitetura e Urbanismo pelo PP-GAU FAU da Universidade Federal da Bahia. Possui experiência profissional em projetos de arquitetura, projetos comunitários com técnicas construtivas tradicionais (taipa de mão) e assistência técnica em autoconstrução. Pesquisadora na temática de espacialidades e patrimônios culturais de comunidades negras urbanas e quilombolas. Participa dos grupos de pesquisa MALOCA, EtniCidades e ArqPop. É coorganizadora do livro *Espaço Urbano e Afrodescendência* e autora de diversos artigos publicados em anais de eventos acadêmicos e publicações. Lecionou na pós-graduação a disciplina Território Brasileiro e Diáspora Africana. De 2009 a 2011, prestou assistência técnica na Secretaria de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia. Em 2010, foi conferencista convidada no Festival de Artes Negras, em Dakar, Senegal, além de ter trabalhos apresentados em Moçambique, Canadá, Chile, Itália e Estados Unidos. Atua como arquiteta e professora no curso de Arquitetura e Urbanismo na UNIME/Lauro de Freitas-BA, na qual também coordena o Escritório Modelo de Arquitetura e Interesse Social e Iniciação Científica.

NORA ZOILA LAMFRI é professora em Planejamento da Educação, Política Educacional e Legislação Escolar na Universidade Nacional de Córdoba, Argentina. Tem graduação em Educação e mestrado em Pesquisa da Educação pela mesma universidade. É pesquisadora do Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon da Faculdade de Filosofia e Humanidades, na área da Política Educacional e Educação Comparada. É coordenadora-geral da Rede de Pesquisa do Projeto Internacional: "Dilemas de novas culturas de produção do conhecimento. A pós-graduação a distância no Mercosul. Formatos, regulações e acreditação", com cinco universidades

do MERCOSUL. É autora de livros, artigos publicados em anais de eventos acadêmicos e publicações periódicas. Atualmente é vice-diretora da Escola da Educação da UNC.

PAULO AFONSO RHEINGANTZ é arquiteto, doutor, professor colaborador associado do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da UFPEL. Líder do grupo de pesquisa Qualidade do Lugar e Paisagem (ProLUGAR). Bolsista produtividade 1D CNPq.

PEDRO FIORI ARANTES é professor adjunto da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e doutor pela FAU USP (2010). Tem graduação (1999) e mestrado em Políticas Urbanas (2004) pela mesma faculdade. É autor de diversos artigos sobre arquitetura, políticas públicas, habitação, tecnologia e cidades, e dos livros *Arquitetura Nova* (2002) e *Arquitetura na Era Digital-Financeira* (2012). Desde 1999, é integrante do grupo Usina, entidade sem fins lucrativos que presta assessoria técnica a movimentos populares na área de habitação e reforma urbana, da qual foi coordenador por seis anos. Atualmente é pró-reitor adjunto de Planejamento da Unifesp e coordenador do Escritório Público de Projetos e Obras da universidade.

REGINALDO L. N. RONCONI, mestre em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo, escola de Engenharia de São Carlos, na área de Tecnologia do Ambiente Construído, doutor pela Universidade de São Paulo, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, na área de Estruturas Ambientais Urbanas. Foi coordenador e responsável, na prefeitura de São Paulo (gestão 88/92), pela implantação do programa FUNAPS Comunitário; coordenou, por 12 anos, o grupo de Assessoria Técnica aos Movimentos por Habitação (GAMHA); atualmente, é professor na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Fundador e Coordenador do Canteiro Experimental, fundador e coordenador do Laboratório de Culturas Construtivas (LCC).

SYLVIA ADRIANA DOBRY-PRONSATO é graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Nacional de Córdoba (1969). Mestre em Estruturas Ambientais Urbanas pela Universidade de São Paulo (2002) e doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de São Paulo (2008). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo e Artes Plásticas. Atua, principalmente, nos seguintes temas: relação desenho-percepção-criação; paisagismo; educação; projeto participativo. Autora do livro *Arquitetura e Paisagem, Projeto Participativo e Criação Coletiva*. Entre outras, foi professora do curso de Mestrado Profissional em Arquitetura e Urbanismo: Projeto, Produção do Espaço Urbano na FIAMFAAM-Centro Universitário, e na graduação da mesma instituição orientou o Escritório Modelo. Atualmente, é pesquisadora no Laboratório Paisagem, Arte e Cultura (LabParc) da FAU USP.

VÍTOR HALFEN é bacharel em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014), com período sanduíche pela École Nationale Supérieure d'Architecture de Paris-Malaquais (2012). Mestre em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estuda temas relacionados à arquitetura e urbanismo, planejamento urbano e regional e produção do espaço, com ênfase na questão do trabalho.

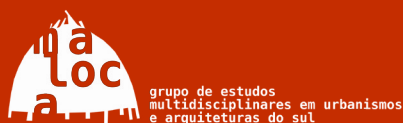
WILSON RIBEIRO DOS SANTOS JR. é professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 2 desde 2013. Membro do corpo docente permanente e ex-coordenador (2007-2014) do Programa de Pós-Graduação em Urbanismo POSURB-ARQ/PUC-Campinas. Docente e ex-diretor da FAU PUC-Campinas. Coordenador da área de Arquitetura, Urbanismo e Design da CAPES para o período 2018-2022. É doutor pela FAU USP (2001). Tem graduação (1977) e mestrado em Arquitetura e Urbanismo (1991) pela mesma faculdade. Avaliador *ad hoc* do Sistema de Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL (ARCU-SUL), consultor *ad hoc* da CAPES, do CNPq e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Líder do Grupo de Pesquisa Requalificação Urbana do CEATEC PUC-Campinas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de arquitetura e urbanismo, estudos da metrópole, requalificação urbana, sistema de espaços livres, projetos urbanos em áreas centrais.

Por um ensino insurgente em arquitetura e urbanismo

"Estudar o ambiente construído das Américas é lidar com uma contradição inerente. Enquanto as nossas disciplinas de arquitetura, desenho urbano, paisagismo e planejamento compartilham a crença fundamental no espaço como formador de sociedades, a esmagadora maioria do nosso conhecimento vem de outro continente. Elaborar um projeto emancipador e transformador a partir deste continente demanda documentar e teorizar estes espaços onde vivemos todos. É desta necessidade que emerge o projeto inovador e urgente da UNILA, uma universidade dedicada a pensar a América Latina e na qual metade das vagas para alunos é destinada a nossos países vizinhos. Vivemos, talvez, nosso momento Savonarola, queimando em praça pública as árduas conquistas dos últimos 30 anos de uma frágil democracia. Não tenho dúvidas, mais uma vez, do poder transformador do entendimento do espaço e do poder propositivo da prática da arquitetura e do urbanismo. As chaves da retomada do campo progressista estão nas cidades da América Latina. No momento em que o mundo, mais uma vez, se "brasilianiza" na forma de aumento das desigualdades, hegemonia de controle midiático e fragilização das instituições democráticas, é daqui que vem o impulso emancipador do entendimento da relação entre seres humanos e seus espaços. O desafio é enorme, mas, como bem demonstra este livro, estamos no caminho certo."

Fernando Luiz Lara

Realização:



EDUNILA
Editora da
Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

Av. Tancredo Neves, 6731 – Parque Tecnológico Itaipu (PTI),
Bloco 4, Espaço 2
Caixa Postal 2044
Foz do Iguaçu – PR – Brasil | CEP 85867-970
Fones: +55 (45) 3522-9832 | 3522-9843 | 3522-9836
editora@unila.edu.br
www.unila.edu.br/editora