

NÃO EXISTE ARQUITETURA DECOLONIAL PORQUE NÃO EXISTE ENSINO DE ARQUITETURA DECOLONIAL PORQUE NÃO EXISTE ARQUITETURA DECOLONIAL'



ANA PAULA BALTAZAR

MOM, LAGEAR, NPGAU/UFMG

A CAIXA PRETA DO PROCESSO DE PROJETO COLONIAL

Do centro do pensamento colonial, o crítico de arquitetura inglês Reyner Banham discute o que ele chama de *modo architectorum* — a reprodução de prescrições não ditas e não questionadas —, no último texto que escreveu antes de falecer. No caso do ensino de arquitetura, a crítica de Banham se aplica ao “sistema secreto de valor” que determina o que é arquitetura, o projeto “desenhado no estilo certo” (BANHAM, 1999). A caixa preta desse estilo certo é adaptada ao longo do tempo, adequando-se às imposições externas – sem questioná-las² e sem alterar de fato sua dinâmica interna, sempre pautada pela produção de espaços extraordinários.

Para a produção de tais espaços extraordinários, forja-se, no Renascimento, um processo de trabalho que estabelece a arquitetura como campo e o arquiteto como profissional, separando o trabalho intelectual do braçal. A arquitetura nasce para representar o poder e não para lidar com o cotidiano. Ao arquiteto é demandado o trabalho intelectual abstrato da representação do poder na forma de projeto (e eventualmente na construção do edifício), que pouco tangencia as demandas ordinárias da vida cotidiana. O processo de projeto que se desenvolveu nesse período dependia de um mecenas, que financiava os arquitetos para que ficassem à sua disposição fazendo inúmeras versões de desenhos de projetos acabados. Tais projetos-produtos eram então submetidos ao mecenas, que solicitava ajustes de toda ordem até que se desse por satisfeito. Sempre houve muito retrabalho, para justificar o tempo comprado, e o processo jamais foi aberto e dialógico. Prescrição e formalismo estão na gênese do processo de projeto que, de certa forma, perpetua-se até hoje, apesar da diferença de contexto espaciotemporal.

Embora a partir da segunda metade do século XX os processos participativos tenham vislumbrado alguma mudança, a caixa preta do *modo architectorum*, forjada para a produção de espaços extraordinários, tende a prevalecer na produção do projeto-produto. Mesmo quando um arquiteto trabalha com projetos de habitação de interesse social,³ adapta o *modo architectorum* para o tempo e os recursos disponíveis, sem de fato alterar a caixa preta que aprendeu, na escola, para a produção de projetos extraordinários. Para Banham (1999) o grande problema é que é na escola que os futuros profissionais “adquirem atitudes, hábitos de trabalho e valores que vão acompanhá-los em suas vidas” – ou seja, é nas escolas que os futuros arquitetos são socializados com o *modo architectorum*, introjetando-o. Mas tal *modo architectorum* é uma espécie de cortina de fumaça que tenta velar o fato de que a arquitetura se resume a fazer desenhos para edifícios na maneira praticada na Europa desde o Renascimento (BANHAM, 1999), subordinada a uma série de relações de poder das quais os envolvidos nem sequer têm consciência. Pode-se dizer que o canto do cisne de Banham sintetiza o fundamento da colonialidade na arquitetura, mostrando que o “sistema secreto de valor” iniciado no Renascimento Italiano vem sendo reproduzido, desde então, no ensino e na prática da arquitetura ocidental.

Alberto Pérez-Gómez (1994), historiador de arquitetura mexicano, mostra como lenta e progressivamente o paradigma da representação vai dominando a arquitetura desde o Renascimento, primeiro desvalorizando a dimensão de profundidade e posteriormente chegando a “promover uma divisão entre construção e arquitetura” (PÉREZ-GÓMEZ e PELLETIER, 1997). A consolidação de tal divisão, atribuída a Jean-Laurent Legeay, “inaugurou uma tradição que levaria a obras críticas do modernismo na forma de projetos teóricos” (ibid.). Em meados do século XVIII, a perspectiva começa a ser usada para apresentar uma imagem final do futuro edifício, para representar a aparência de um objeto projetado. “De fato, embora a perspectiva permitisse uma comunicação abrangente da ideia, sugeria implicitamente que o conhecimento da construção não era responsabilidade do arquiteto” (ibid.). Este é um momento crucial na arquitetura, porque consolida a representação como paradigma e a separação entre projeto e construção.

Curiosamente, uma opção pela superação da representação como paradigma — seja representação da arquitetura existente ou representação como processo de produção da arquitetura (BAL TAZAR, 1998) — também acontece no Renascimento. Em 1499 é formulada pela primeira vez uma crítica contundente ao paradigma colonial na arquitetura, quando Francesco Colonna ([1499] 1999) propõe, em seu *Hypnerotomachia Poliphili*, a mudança da representação para a interação, trazendo para a arquitetura a possibilidade do tempo presente, para além das representações do passado e do futuro. No meio de seu sonho, em busca de sua amada Polia (pólis, que representa a arquitetura), Poliphilo se vê com

duas ninfas, suas conselheiras, diante de três portas, sendo que deve escolher uma delas para encontrar a amada. Cada porta propõe um tipo de vida diferente: *teodoxia*, *erototrofos* e *cosmodoxia*. A primeira porta que desperta a curiosidade de Poliphilo é *cosmodoxia*, através da qual ele vê um mundo modesto, sem graça e pobre, indicando uma vida de contemplação, que Pérez-Gómez associa “à metafísica e à teologia clássicas, mas também à arquitetura como arte e ciência liberal”. A segunda é *teodoxia*, através da qual ele vê um mundo rico e vigoroso, embora rígido, conquistado pelo trabalho árduo, que Pérez-Gómez associa à “arquitetura como arte mecânica, mas que ... levaria à tecnologia como realização física dos desejos materiais através da vontade de poder e seu ciclo machista de recompensa prazerosa e desilusão sem fim”. Por fim, Poliphilo olha através da porta do meio, *erototrofos*, e encontra um lugar voluptuoso e sedutor, que Pérez-Gómez associa a “uma arquitetura consciente de sua apropriação e totalidade”. Logística, a ninfa da razão, tenta convencer Poliphilo a trilhar o caminho contemplativo ou o laboral e faz um longo discurso para desencorajá-lo do caminho sedutor. Enquanto Thelemia, a ninfa do desejo, o alerta para o tédio dos espaços contemplativo e laboral e indica o espaço erótico como aquele onde encontraria o que mais ama. Poliphilo opta por *erototrofos* e não por *cosmodoxia* ou *teodoxia*. Escolhe a porta do meio, propondo uma crítica à arquitetura como arte liberal e ciência, e à arquitetura como arte mecânica. Aposto na arquitetura como processo contínuo, levando em consideração a necessidade de autonomia das pessoas para lidarem com seus próprios desejos (BAL TAZAR, 2014).

123

Essa opção implica não em uma satisfação dos desejos materiais, mas numa suspensão dos desejos, ou como argumenta Pérez-Gómez (1992), “uma vida de desejos em que a satisfação nunca está totalmente presente ou totalmente ausente”. Uma vida em tempo presente, em que pode haver simultaneamente lembrança do passado e projeção do futuro, não como paradigmas, mas como alimentos para um processo antropofágico. Essa é uma alternativa à arquitetura renascentista (racional) e também ao que poderia ser apresentado como seu contraponto medieval (visão romântica), que prevê a satisfação dos desejos por mero trabalho braçal. Poliphilo escolhe o espaço do devir da interação. Tal espaço processual não impõe ou prediz os comportamentos, mas também não leva a uma abstração romântica utópica que culmine em uma desilusão sem fim. Polia, ou arquitetura, está por trás das três portas, mas Poliphilo escolhe aquela que faz com que a arquitetura só chegue a sua completude temporariamente, por meio da interação, para além do espaço representacional.

Contudo, ainda que tenha sido feita a crítica às arquiteturas medieval e renascentista e que a modernidade seja questionada por Colonna ([1499] 1999), o paradigma colonizador da representação prevaleceu. Como aponta Sérgio Ferro (2006), crítico da produção arquitetônica brasileiro, prevalece a prática heterônoma de Filippo Brunelleschi, sistematizada nos escritos de Leon Battista

Alberti, enfatizando a representação (e o controle) como paradigma da produção arquitetônica. Ou seja, o desenho é instrumento de dominação, seja dos trabalhadores no canteiro de obras, seja dos usuários nos edifícios acabados. A prática colonizadora está implícita no processo de produção da arquitetura ocidental e vem sendo reproduzida inquestionavelmente na formação dos estudantes de arquitetura.

O título desse texto é uma provocação que atrela prática e ensino de arquitetura num *loop* infinito. Por um lado, ele levanta o problema do paradigma da representação na prática da arquitetura e, por outro, aponta o problema da reprodução desse paradigma na socialização dos futuros arquitetos, o que consequentemente leva à reprodução desse mesmo paradigma na prática. Embora pareça não haver saída desse *loop* infinito que reproduz a colonialidade na arquitetura, podemos nos inspirar em Poliphilo e pôr esse *loop* em xeque. Em vez de aceitar a representação como paradigma inquestionável, é possível pensar na antropofagia oferecendo uma perspectiva crítica para o modo de produção do espaço e no giro decolonial informando a crítica do processo de socialização dos futuros arquitetos.

ANTROPOFAGIA DA CAIXA PRETA: INTERFACES PARA ALÉM DO PARADIGMA DA REPRESENTAÇÃO

A representação na arquitetura pode ser incorporada a processos de produção sem manter sua centralidade, deixando de ser paradigma para ser pensada como ferramenta (BAL TAZAR, 2012). Conforme já dito anteriormente, tanto a lembrança do passado quanto a projeção do futuro poderiam alimentar um processo antropofágico. No *Manifesto Antropófago*, Oswald de Andrade ([1928] 1990) questiona a dependência cultural brasileira e propõe a canibalização da cultura estrangeira, resgatando a essência do ritual antropofágico, em que humanos comem outros para incorporar suas características. Assim a cultura brasileira valorizaria suas raízes (indígena e africana) e seria reinventada, partindo das próprias raízes e digerindo uma seleção de características da cultura colonial. Tal interculturalidade evitaria a dependência de universais, mas não deixaria de reconhecer a relevância de algumas de suas características. Um dos trechos mais reproduzidos do Manifesto é “Tupy, or not Tupy that is the question” (ibid.), que incorpora na dúvida shakespeariana sobre a universalidade de ser/estar no mundo

Figuras 1 e 2. Interface para negociação por meio de ação direta proposta por Flávia Ballerini, 2002. Fonte: Acervo Lagear, UFMG





a dúvida acerca da aceitação da tradição local indígena. A proposta de Andrade questiona os universais deslocando-os de sua universalidade para tratá-los junto a elementos locais.

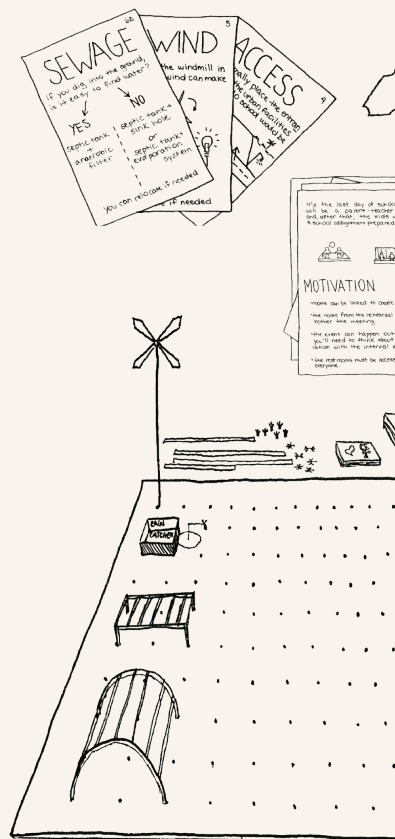
No caso da arquitetura, questionar a representação como universal não significa o abandono de todos os procedimentos adotados, mas o desencantamento com a caixa preta normativa do *modo architectorum*. A partir da diferença entre modelo e exemplo, proposta por Eduardo Viveiros de Castro (2017), em vez de um modelo de processo de projeto, em essência normativo e prescritivo, que leva a um produto impositivo acabado, podemos pensar na lógica do exemplo, que tem por pressupostos a experiência, a sensibilidade, a capacidade inventiva de “fazer algo diferentemente igual” ou “igualmente diferente” (Viveiros de Castro, 2017). No processo de projeto isso significa problematizar cada demanda, sem atropelar o processo definindo rapidamente um problema a ser solucionado a partir de um modelo. Ou, como diz Cedric Price (2003), “ninguém deveria estar interessado no projeto de pontes — deveria se preocupar em como chegar ao outro lado”. Para viabilizar tal deslocamento de interesse, é necessário ir além dos projetos prescritivos. De nada adiantaria problematizar a travessia e prescrever qualquer coisa, mesmo que não seja uma ponte. A problematização precisa ser em si incorporada num processo dialógico que abra possibilidades futuras. A proposta de projeto de interfaces em vez de espaços acabados aponta na direção da superação do projeto prescritivo (do modelo), para uma canibalização da representação junto a outras características do que está sendo problematizado.

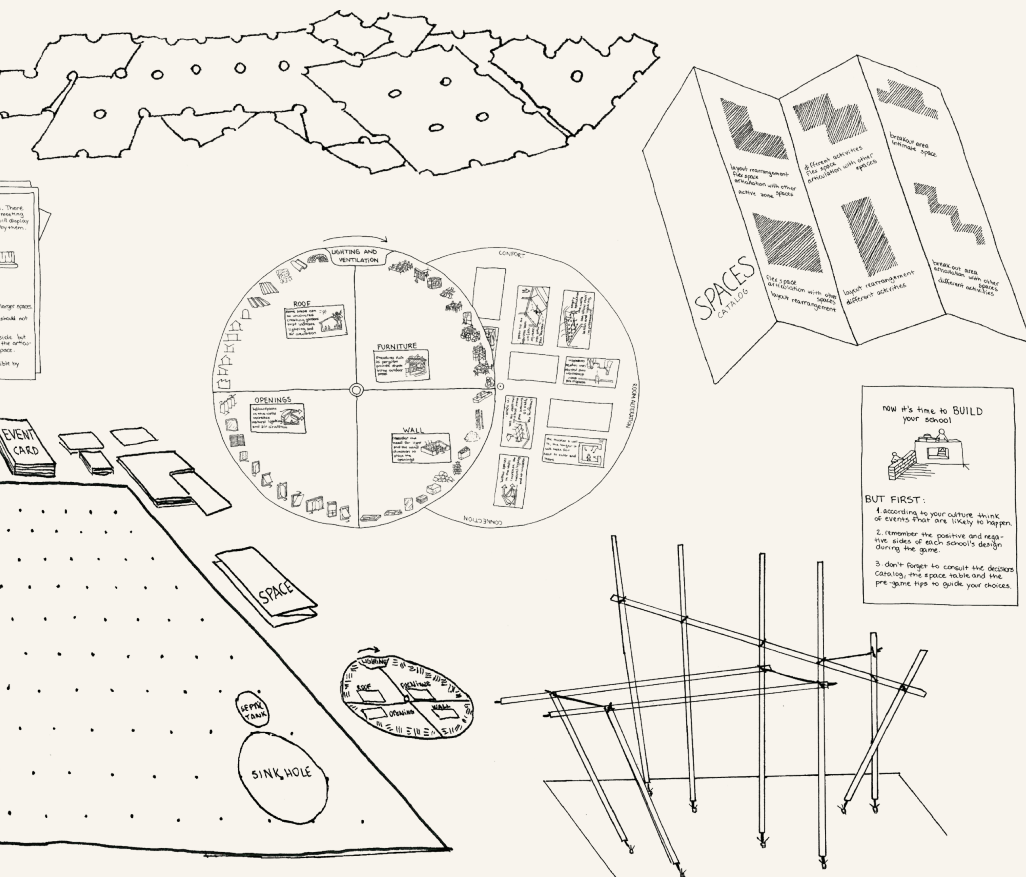
Dois exemplos ilustram a proposta de interfaces, levando em consideração a antropofagia e a lógica do exemplo. O primeiro caso é de um processo partici-

pativo para a produção de um conjunto habitacional, cuja problematização apontou a distribuição das famílias (das casas) no terreno como principal questão para atenção dos arquitetos. Geralmente tal distribuição acontece com a mediação das lideranças e, quando há possibilidade de discussão entre os participantes, há um claro privilégio dos que têm maior domínio da linguagem e da prática discursiva – sem, contudo, que nenhum participante tenha clareza sobre o impacto coletivo de sua decisão. Em vez de os arquitetos partirem para o projeto e a implantação das casas, deixando a cargo dos moradores a distribuição das famílias, foi proposta uma interface para mediar a negociação dessa distribuição. Essa interface foi desenvolvida por Flávia Bellerini (2002), em seu mestrado, visando a preparar as famílias para negociações — eventualmente também de propostas de projeto —, por meio de ação direta. A interface era composta de um ambiente digital com representações abstratas (cubos com ícones) de equipamentos urbanos existentes no local — igreja, supermercado, bar —, e funcionava numa rede de computadores, sendo que em cada computador o usuário tinha sua foto mapeada num cubo que representava sua casa. Só conseguia movimentar esse cubo, mas visualizava o resultado da movimentação coletiva de todos os cubos no ambiente digital.

Assim, foi viabilizada uma visualização do ambiente pela qual era simulada a negociação em tempo real, e, sem muita necessidade de discussão, ia ficando claro para todos que não valia a pena, por exemplo, que todos se amontoassem em torno da igreja. Cada indivíduo movia sua casa segundo as prioridades de sua família e considerando as prioridades das demais famílias que formavam o coletivo. Rapidamente estabeleceu-se um cenário em que todos se sentiram contemplados. Isso é obviamente parte do processo de projeto, contudo sem pensar o projeto apenas como representação da imagem final do edifício a ser construído. A representação foi muito usada nessa interface, mas como ferramenta, sem nenhuma intenção de dominação, muito pelo contrário, a proposta foi sempre ampliar as possibilidades de diálogo, simulando na ação (não no discurso) a distribuição das casas no terreno pelos próprios moradores.

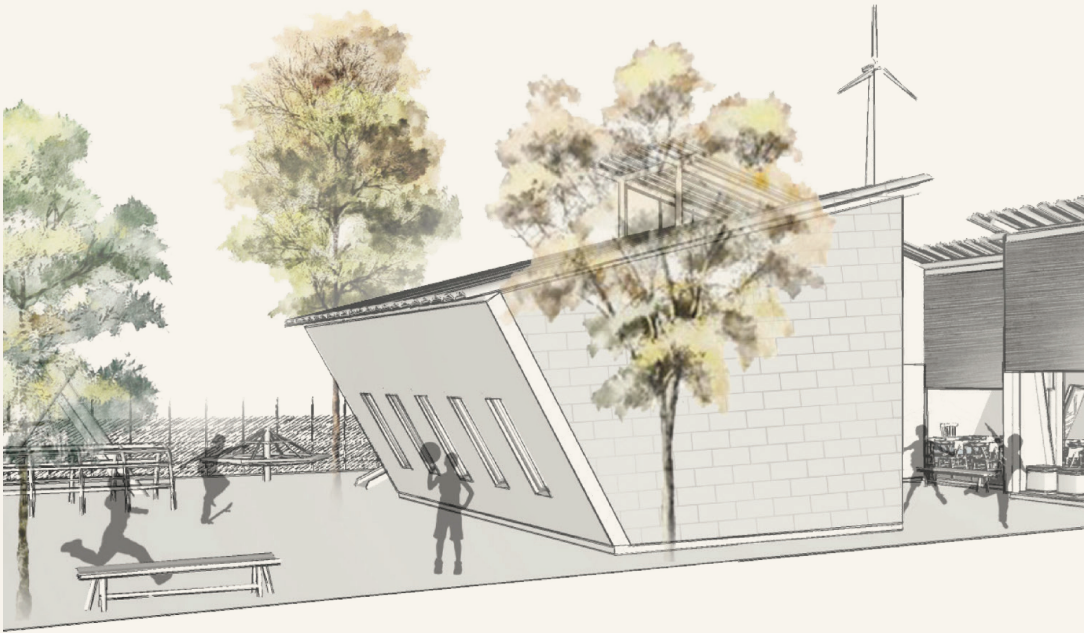
Figura 3. Interface para projeto de escola rural pelas próprias comunidades locais (2015). Fonte: Ana Paula Baltazar.





O segundo caso é de uma demanda de projeto convencional de um concurso para uma Escola Rural na região da Savana Tropical Africana,⁴ com objetivo de reprodução de aproximadamente 1.000 escolas em dez países, de leste a oeste do continente, com diversidades bastante acentuadas (desde diferenças culturais, como multiplicidade religiosa e de métodos de ensino, até variedades climáticas e construtivas). Propus, na Escola de Arquitetura da UFMG, uma disciplina de projeto para lidar com o programa do concurso.⁵ O programa proposto era bastante convencional, determinando área interna (100 m²) e externa (200m²), assim como o que deveria ser acomodado em cada uma delas, pressupondo um produto final que também seria apresentado de maneira convencional – quase que se definindo as peças para os participantes montarem um quebra-cabeça. Os estudantes foram desafiados a transpor a lógica do modelo — normativo, prescritivo e formalista — e propor uma interface para articulação espacial, levando em conta a necessidade de o pro-

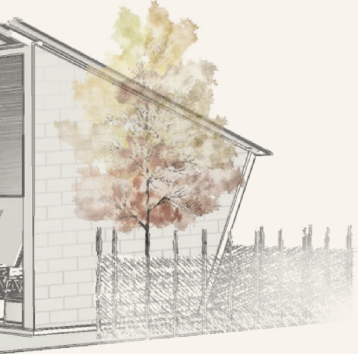
Próxima página: Figura 4. Simulações de escola com pátio interno e de escola compacta integrada (2015). Fonte: Ana Paula Baltazar.



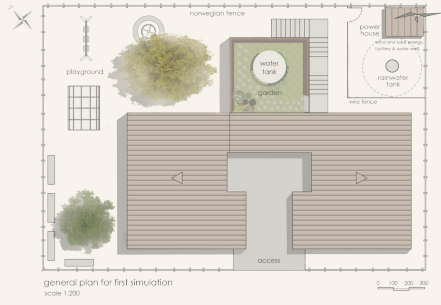
second simulation

compact integrated classrooms school





first simulation
gathering courtyard school



jeto ser replicável e de um processo que envolvesse as comunidades, acomodando as diferenças locais, mas que deveria acontecer sem nossa presença.

Para informar o processo de projeto, trabalhamos inicialmente em dois tipos de seminários, para os quais quatro grupos de três alunos prepararam material para discussão coletiva. Um seminário foi sobre as características locais (físicas, geomorfológicas, climáticas, demográficas, culturais, sociais e construtivas) dos dez países que compunham a faixa leste-oeste da Savana Tropical, e o outro sobre processos participativos e alternativos ao projeto convencional (que levantou uma série de exemplos, aprofundando nos trabalhos de Walter Segal, John Habraken, Yona Friedman e Cedric Price). Nesses seminários, os estudantes se informaram coletivamente, enriquecendo seu repertório tanto sobre as diversidades que deveriam ser consideradas quanto sobre as alternativas ao projeto convencional existentes, mas sempre considerando esse repertório como alimento para uma antropofagia, cujas características seriam usadas na lógica do exemplo, jamais do modelo.

Os estudantes trouxeram o Método Segal (MCKEAN, 1989), que, diferente de um sistema construtivo, propõe um conjunto de regras para que as pessoas tomem decisões sobre suas casas e autoconstruam com materiais encontrados em lojas de bricolage. Isso reforçou a ideia de que seria possível projetar uma interface capaz de receber materiais diferentes e também viabilizar que a população local decidisse sobre a articulação espacial. Trouxeram também, de John Habraken (1972), a proposta de suporte e recheio, reforçando a possibilidade de definir o suporte, que é de decisão coletiva, e deixar em aberto para a população local decidir sobre o recheio, específico para cada caso. O *flatwriter* de Yona Friedman informou sobre a possibilidade de um sistema de parâmetros manipuláveis pelos usuários com feedback do sistema (LEBESQUE e ULISSINGEN, 1999), o que reforçou a possibilidade de os usuários experimentarem sozinhos suas próprias articulações espaciais e testarem os resultados com algum tipo de interface informativa. Já de Cedric Price (2003) trouxeram uma série de exemplos que enfatizam a possibilidade de propor estruturas livres de valor, permitindo que as pessoas inventem seus próprios usos.

O grupo de 12 estudantes decidiu propor uma única interface-jogo com três etapas, no intuito de envolver a comunidade local em todas as etapas do projeto, desde o reconhecimento dos aspectos físicos do local até as simulações espaciais de uma diversidade de eventos que pudessem acontecer numa escola, além da definição da escola propriamente dita. A primeira etapa propõe uma espécie de *quiz* para definir o tamanho do terreno (tabuleiro modulado, que deve ser desdobrado e/ou cortado) e as características físicas — tais como armazenamento das águas subterrâneas e índice de chuva, geomorfologia, possibilidade de reutilização de águas cinzas, disponibilidade eólica e de incidência solar —, que determinarão a inclusão dos elementos fixos — como poço de água, sistema de captação de chuva, fossa séptica, sistema de fornecimento de energia, jar-

dim e playground —, que devem ser escolhidos a partir das características locais, dentre uma gama de possibilidades oferecidas. A segunda etapa tem por intuito apresentar repertório para que a comunidade amplie seu imaginário sobre o que pode acontecer na escola e como articular os espaços para tal. Foram propostas: cartas com situações fictícias convidando o grupo de jogadores a simular articulações espaciais para acomodar tais eventos, com suporte de módulos bi e tridimensionais; um catálogo de espaços que apresenta o que significa cada tipo de articulação bidimensional, baseado nos padrões para projetos de escolas (NAIR et al. 2013); e um *volvelle* que relativiza o uso de diferentes tipos de paredes, telhados, aberturas e móveis, para definição da qualidade espacial da articulação da forma, suas possíveis conexões, conforto térmico, e iluminação e ventilação. Depois de experimentar várias simulações, a terceira etapa do jogo convida a comunidade a projetar sua escola local.

Os alunos simularam duas situações, jogando o jogo para cada uma delas. Primeiro, uma escola com pátio interno, para o clima tropical seco, e uma segunda proposta para uma escola compacta integrada, para o clima tropical úmido, tendo como resultado duas escolas totalmente diferentes usando o mesmo repertório projetado e trazendo possibilidades construtivas distintas, simulando diversidades locais.

Assim como a interface para negociação, essa interface também traz muitos elementos representativos. Todavia, a proposta dos estudantes de arquitetura não foi controlar a forma final do edifício, prescrevendo-a, mas criar um repertório que informasse os grupos locais com conhecimento técnico e estético, além de possibilitar a inclusão de repertório próprio, para que tomem suas decisões projetuais. Os estudantes passaram por um processo de desencantamento com o fetiche do projeto-produto pautado pelo paradigma da representação e vislumbraram a possibilidade de projetar estruturas para organizações imprevistas, abertas, não prescritas (BAL TAZAR et al, 2019). Nesse caso a caixa preta do *modo architectorum* foi canibalizada — já que o processo não reproduz o processo convencional —, mas o resultado final ainda é um projeto, mesmo que elaborado pelos grupos locais e não pelos estudantes.

Vale ressaltar que ainda haja um vislumbre das interfaces no ambiente escolar, isso não garante o fim do *loop* infinito pautado pelo paradigma da representação. Se não houver discussão crítica sobre a educação dos arquitetos, há o risco da proposta de interface ser cooptada e se tornar modelo, ignorando o potencial antropofágico da lógica do exemplo. É evidente que a escolarização da arquitetura se deve muito mais a um processo de escolarização social do que a demandas próprias do campo. Vale notar que em 1850 havia 600 arquitetos formados nos Estados Unidos da América e em 1910 o número aumentou para 16.000 (STEVENS, 2002), sem que houvesse nenhuma mudança significativa na prática ou no ensino de arquitetura. Isso nos leva à seção final desse texto, que traz muito

brevemente uma provocação sobre a necessidade de desescolarização da sociedade (ILLICH, [1976] 1970) e, conseqüentemente, da própria arquitetura.

DESESCOLARIZAÇÃO DA ARQUITETURA E O GIRO DECOLONIAL NA APRENDIZAGEM

Em 1975, em Genebra, Paulo Freire e Ivan Illich debateram o futuro da educação, retomando discussões iniciadas em 1965 no Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), em Cuernavaca no México. Paulo Freire, mantendo sua aposta na conscientização, deixa claro que seu trabalho inicial, *Educação para liberdade*, propunha equivocadamente a educação como alavanca para transformação da realidade, ignorando a complexidade dialética existente entre conhecimento da realidade e processo de mudança da realidade (cf. FREIRE e ILLICH, [1975] 2013). Freire constata que a “educação funciona como instrumento para a preservação da sociedade”. Aqueles que pensam que a educação pode mudar a sociedade “consideram que se a educação mantém a sociedade é porque pode transformar aquilo que mantém. Esquecem que o poder que a criou nunca permitirá que a educação se volte contra ele. É por essa razão que uma transformação profunda e radical da educação como sistema não pode ser produzida — e menos ainda de forma automática e mecânica — a não ser que a sociedade também se tenha transformado radicalmente”.

132

Ivan Illich reforça a fala de Freire dizendo que “se educação transforma, tem concedido o direito de transformar só porque mantém aquilo que transforma”. Ou seja, a educação só transforma o que lhe é permitido, pois não trabalha contra o próprio poder que a criou, mas preserva-o. “Por isso ... não se pode fazer uma profunda transformação da educação como sistema, exceto quando a própria sociedade seja também radicalmente transformada” (cf. FREIRE e ILLICH, [1975] 2013). Illich completa dizendo que “não estamos falando da desescolarização do processo, do processo particular nesta organização pela qual a educação é agora elaborada, ao contrário, falamos sobre a sociedade transformando-se de tal modo que já não necessite desse processo” (ibid.). É a desescolarização da sociedade, não da escola ou da educação (ILLICH, [1970] 1976). Para Illich “educação — o que hoje se chama de educação — é essencialmente ... *provocação planejada de liberdade no outro*, contraposta ao espontâneo, ao descobrimento autônomo que surge do encontro entre você e o outro” (FREIRE e ILLICH, [1975] 2013). Tal descobrimento autônomo é o que Seymour Papert chama de *matética* (arte de aprender) em contraponto à *didática* (arte de ensinar) (cf. FREIRE e PAPERT, 1995).

Retomando a necessidade de conscientização político-cultural proposta por Freire (REZENDE e BAL TAZAR, 2019) e ao mesmo

tempo a impossibilidade dessa conscientização acontecer pela educação ou pelo ensino numa sociedade escolarizada, no caso da arquitetura se faz necessário começarmos a pensar na desescolarização do campo, para que seja viável a aprendizagem autoconstruída a partir de uma crítica aprofundada do *modo architectorum*. A tendência, como vimos acima, é reformar e, conseqüentemente reforçar, o sistema escolar, educacional ou o próprio *modo architectorum* e o modo de produção capitalista da arquitetura. Contudo, é possível vislumbrar uma saída da armadilha colonial universalizante, ou do *loop* infinito que fecha as possibilidades para o decolonial na arquitetura. Enrique Dussel (2012) aponta como uma das três principais fontes do giro decolonial, a literatura latino-americana, exatamente por fornecer exemplos para a autoaprendizagem sócio-espacial, muito além de um ensino pautado por modelos. Talvez, num movimento antropofágico, seja possível enfatizarmos a necessidade de desescolarização da arquitetura, voltá-la para a autoaprendizagem pautada por exemplos sócio-espaciais trazidos pela literatura latino-americana e pelo cotidiano (BAL TAZAR, 2019), sem contudo ignorar o conhecimento acumulado do campo, principalmente a representação, que pode ser apropriada sem sua carga normativa paradigmática. ┐

NOTAS / REFERÊNCIAS

¹ Agradeço ao CNPq pela bolsa de produtividade em pesquisa, ao professor Guilherme Ferreira de Arruda, que me auxiliou durante todo o processo da disciplina que é mencionada no texto e, também, aos estudantes que dela participaram: Alice Rennó Werner Soares, Ana Paula Pitzer Angelo, André Higino Bastos Inoue, Bárbara Madeira Antunes, Larissa Guimarães Reis, Luis Henrique Marques de Oliveira Silva, Maria Cecília Rocha Couto Gomes, Maria Laura de Vilhena Dias e Silva, Mariana Julia Souza Barbosa Lima, Marllon Luiz Oliveira Moraes, Ricardo Yoiti Hanyu Junior e Vinicius Augusto Bicalho Moreira.

² Exemplo disso é discutido por Sérgio Ferro (2006), mostrando que “a arquitetura moderna não é filha do vidro, do ferro e do concreto, como se conta. O concreto é filho de uma crise enorme no canteiro, uma resposta ao sindicalismo”. Ele desmonta a narrativa universal da evolução estilística que culminaria no modernismo, mostrando que no século XIX a opção por concreto armado, ferro e vidro, não teve nada a ver com estilo, mas com uma batalha político-econômica. O sindicato da construção civil francês, extremamente poderoso, organizou uma paralisação massiva da construção civil e, como diz Ferro, “o concreto é uma resposta a eles, um material que não precisa nem de

pedreiros, nem de carpinteiros”. Ou seja, o surgimento dos canteiros de obra pouco especializados remonta a esse fato, assim como a mudança estética promovida na construção. Os arquitetos apenas se adequam às novas demandas materiais. E mais: na historiografia da arquitetura parece haver uma demanda interna do campo para a suposta mudança de estilo. Não é levado em conta, também, que a arquitetura é apenas a cereja do bolo, com pouca (ou nenhuma) influência no jogo de poder político-econômico em que se insere a construção civil

³ Garry Stevens (2002) fala que esses arquitetos estão à espera de projetos de maior prestígio em seus escritórios e que a demanda ordinária não é jamais o foco do campo. Contudo, contrariando Stevens, vários escritórios e assessorias técnicas de arquitetura e urbanismo no Brasil têm se interessado cada vez mais por demandas cotidianas, ainda que justificadas por grandes aportes de recursos dos últimos governos em programas como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e o Minha Casa, Minha Vida (MCMV). Ainda que Stevens possa estar certo ao apontar a falta de consciência das relações de poder a que estamos submetidos, há claramente em seu discurso

a universalização do campo da arquitetura – proposta a partir da teoria colonial de Pierre Bourdieu –, desconsiderando nuances e peculiaridades regionais, locais e específicas de cada caso.

⁴ Trata-se do Concurso Internacional de Projeto Arquitetônico de Escola Rural para a África Tropical, proposto pela ONG turca Kimse Yok Mu (KYM) Solidarity and Aid Association em 2015.

⁵ A disciplina foi ofertada como Pflex (projeto flexível), com carga horária de 60 horas, no curso de Arquitetura e Urbanismo diurno da UFMG. Uma descrição detalhada das discussões teóricas que informaram essa disciplina (principalmente a transição entre a lógica da representação e a lógica da diferença) foi publicada em Baltazar (2017).

ANDRADE, O. Manifesto antropófago. In: **A utopia antropofágica**. São Paulo: Globo/Secretaria de Estado e Cultura, (1928) 1990, p. 47-52.

BALLERINI, F. **Sistemas interativos digitais e processos participativos de projeto**. Um estudo de caso: Mutirão São Gabriel. 2002. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo)

– Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

BAL TAZAR, A.P. **Multimídia interativa e registro de arquitetura**: a imagem da arquitetura além da representação. 1998. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo (NPGAU), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

BAL TAZAR, A.P. Além da representação: possibilidades das novas mídias na arquitetura. **VIRUS**, v. 8, 2012.

BAL TAZAR, A.P. A sedução da imagem na arquitetura: Matera-moris como alternativa pós-histórica. In: SERRA, A., DUARTE, R. e FREITAS, R. (Orgs.). **Imagem, imaginação, fantasia**: 20 anos sem Vilém Flusser. Belo Horizonte: Relicário, 2014

BAL TAZAR, A.P. Architecture as interface: a constructive method for spatial articulation in architectural education. In: COSTA, M.C.; ROSETA, F., LAGES, J.P. e COSTA, S.C. (Orgs.). **Architectural Research Addressing Societal Challenges**. London: Taylor & Francis, 2017. p. 1099–1106.

BAL TAZAR, A.P. Inequality in Aluísio Azevedo's 'O cortiço'. In: CHARLEY, J. (Org.). **The Routledge Companion of Architecture, Literature and the City**. London: Routledge, 2019.

BAL TAZAR, A.P., VAN STRALEN, M., MELGAÇO, L., ARRUDA, G. e MILAGRES, L. Ituita: an interface for playful interaction and socio-spatial transformation. **Built Environment**, v. 45, p. 212–229, 2019.

BANHAM, R. A black box: the secret profession of architecture. In: **A critic writes: essays by Reyner Banham**. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press, 1999, p. 292–299.

COLONNA, F. **Hypnerotomachia Poliphili**: the strife of love in a dream. London: Thames and Hudson, (1499)

DUSSEL, E. **El giro descolonizador**. Entrevista concedida a Diego Marín em abril de 2012 em Oslo, Noruega, editada e publicada em dezembro de 2012. Disponível na Internet via <https://bit.ly/2E02jRh>.

FERRO, S. **Arquitetura e trabalho livre**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FREIRE, P e ILLICH, I. **La educa-**

ción: una autocrítica. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, (1975) 2013.

FREIRE, P. e PAPERT, S. Um encontro inesquecível entre Paulo Freire e Seymour Papert. **TV PUC-SP.** Novembro de 1995. Disponível na Internet via <https://bit.ly/39q4Qjp>.

HABRAKEN, N.J. **Supports:** an alternative to mass housing. London: The Architectural Press, 1972.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis: Vozes, (1970) 1976.

JONES, J.C. **Designing designing.** London: Architecture, Design and Technology Press, 1991.

LEBESQUE, S. e ULISSINGEN, H.F. **Yona Friedman:** structures serving the unpredictable. Rotterdam: Nai, 1999.

MCKEAN, J. **Learning from Segal.** Basel/Boston/Berlin/Birkhäuser: Springer, 1989.

NAIR, P., FIELDING, R. e LACKNEY, J. **The language of school design:** design patterns for 21st century schools. Minneapolis, MN: DesignShare.com, 2013.

PÉREZ-GÓMEZ, A. **Polyphilo or the dark forest revisited:** an erotic epiphany of architecture.

Cambridge: MIT Press, 1992.

PÉREZ-GÓMEZ, A. The space of architecture: meaning as presence and representation. **Architecture and Urbanism-Tokyo**, p. 7–25, 1994.

PÉREZ-GÓMEZ, A. e PELLETIER, L. **Architectural representation and the perspective hinge.** Cambridge: MIT Press, 1997.

PRICE, C. **The square book.** London: Wiley, 2003.

REZENDE, H.P. e BALTAZAR, A.P. Estratégias digitais de arte-educação no contexto sócio-espacial cotidiano. In: CONGRESSO DE INOVAÇÃO E METODOLOGIAS DE ENSINO, 4. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

STEVENS, G. **The favored circle:** the social foundations of architectural distinction. Cambridge: MIT Press, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O modelo e o exemplo: dois modos de mudar o mundo. **Ciclo UFMG, 90:** Desafios Contemporâneos. Conferência Ministrada na Universidade Federal de Minas Gerais em 9 de outubro de 2017. Disponível em <https://bit.ly/30EpSGS>