



# **Lugares epistémicos:**

**ética, transformação e descolonização  
na educação em arquitetura<sup>1</sup>**



# Tariq Toffa

University of Johannesburg - África do Sul

**TRADUÇÃO:**<sup>2</sup>

Céline Veríssimo

PPGPPD, CAU e MALOCA / UNILA, ¡DALE! / UFBA

## **Lugares epistémicos: ética, transformação e descolonização na educação em arquitetura**

### **Resumo**

Após o fim do Apartheid na África do Sul, muitas áreas de conhecimento ainda não conseguiram se desvincular completamente das estruturas coloniais, especialmente em termos de ética e epistemologia. Os protestos estudantis de 2015/16 destacaram a imperiosa necessidade considerar o "giro ético" e uma transformação epistemológica nos campos do design a partir de das questões colocadas pelo giro *decolonial*. Argumento que é que são necessários múltiplos lugares curriculares e intervenção na área da arquitetura, com ênfase em uma compreensão mais profunda da ética e da epistemologia. Isso é particularmente necessário em áreas do currículo de arquitetura, como história e teoria da arquitetura, que exercem uma influência profunda no ensino e na aprendizagem. Neste artigo, examino minuciosamente a estrutura, hierarquia e relações do conhecimento disciplinar na educação arquitetônica, com o objetivo de identificar oportunidades de intervenção epistêmica. Além disso, investigo como é possível introduzir de maneira favorável conhecimentos "não ocidentais" e "não incluídos no currículo" originários do Sul Global nas condições atuais, com o fim de explorar como esses conhecimentos podem enraizar-se de forma mais ampliada em toda a área da arquitetura, na direção de um 'novo normal'. No contexto sul-africano, essas questões ampliam as noções de justiça social após o Apartheid, com foco na "justiça epistêmica" ou "cognitiva", com ênfase na construção de conhecimento sólido e relevante para uma sociedade qualitativamente mais humana.

**Palavras-chave:** Epistemologia, ética, educação, arquitetura e urbanismo, África do Sul.

## **Sitios epistémicos: ética, transformación y descolonización en la enseñanza de arquitectura**

### **Resumen**

Después del fin del Apartheid en Sudáfrica, muchas áreas de conocimiento aún no han logrado desprenderse por completo de las estructuras coloniales, especialmente en términos de ética y epistemología. Las protestas estudiantiles de 2015/16 resaltaron la apremiante necesidad de considerar un "giro ético" y una transformación epistemológica en los campos del diseño a partir de las cuestiones planteadas por el giro *decolonial*. Argumento que se requiere múltiples lugares curriculares en el campo de la arquitectura, con énfasis en una comprensión más profunda de la ética y la epistemología. Esto es particularmente necesario en áreas del plan de estudios de arquitectura, como la historia y la teoría de la arquitectura, que ejercen una profunda influencia en la enseñanza y el aprendizaje. En este artículo, examino minuciosamente la estructura, jerarquía y relaciones del conocimiento disciplinario en la educación arquitectónica, con el objetivo de identificar oportunidades de intervención epistémica. Además, investigo cómo es posible introducir de manera favorable conocimientos "no occidentales" y "no incluidos en el plan de estudios" procedentes del Sur Global en las condiciones actuales, con el fin de explorar cómo estos conocimientos pueden arraigarse de manera más amplia en todo el campo de la arquitectura, avanzando hacia una "nueva normalidad". En el contexto sudafricano, estas cuestiones amplían las nociones de justicia social posterior al Apartheid, centrándose en la "justicia epistémica" o "cognitiva", con énfasis en la construcción de un conocimiento sólido y relevante para una sociedad cualitativamente más

humana. En el contexto sudafricano, estas cuestiones amplían las nociones post apartheid de justicia social y reparación con la "justicia epistémica" o "cognitiva", orientada hacia la construcción de un conocimiento riguroso y relevante para una sociedad cualitativamente más humana.

**Palabras clave:** Epistemología, ética, educación, arquitectura y urbanismo, Sudáfrica.

## **Epistemic sites: ethics, transformation and decolonisation in architecture education**

### **Abstract**

After the end of apartheid in South Africa, many areas of knowledge have not completely disentangled themselves from colonial structures, especially in terms of ethics and epistemology. The student protests of 2015/16 emphasized the pressing need to consider an "ethical turn" and an epistemological transformation in the fields of design within the framework of decolonization. I argue that multiple curricular interventions are needed in the field of architecture, with an emphasis on a deeper understanding of ethics and epistemology. This is particularly crucial in areas of the architectural curriculum, such as history and architectural theory, which have a profound influence on teaching and learning. In this article, I meticulously examine the structure, hierarchy, and relationships of disciplinary knowledge in architectural education to identify opportunities for epistemic intervention. Furthermore, I investigate how "non-Western" and "non-curricular" knowledge from the Global South can be favorably introduced under current conditions, with the aim of exploring how such knowledge can take root more widely throughout the field of architecture, moving towards a "new normal." In the South African context, these issues expand on post-apartheid notions of social justice and repair with a focus on "epistemic justice" or "cognitive justice," aimed at building rigorous and relevant knowledge for a qualitatively more humane society.

**Keywords:** Epistemology, ethics, education, architecture and urbanism, South Africa.



## Introdução

O que são as escolas e faculdades modernas? São açougues da natureza humana e consciência religiosa...

Estão ostensivamente adquirindo educação mas, na verdade, estão sendo massacrados esotericamente. ... Corações humanos ... são talhados de acordo com os costumes ocidentais e os valores são fixados de acordo com as vocações.

Faqir Nur Muhammed (2011, p. 288-289).  
*estudioso islâmico e sufi em 'English Education' na Índia britânica na década de 1920.*

Por ser uma sistemática negação da outra pessoa e uma determinação furiosa de negar à outra pessoa todos os atributos da humanidade, o colonialismo força as pessoas que domina a fazerem constantemente a si mesmas a pergunta:

“Na verdade, quem sou eu?”

Frantz Fanon (1963, p. 250).  
Psiquiatra da Martinica, revolucionário e teórico do colonialismo, escreveu em 1961 aos colonizados (argelinos) durante a guerra da independência argelina.

Quem sou eu?  
Eu gabo-me das línguas das outras pessoas  
O meu conhecimento destas línguas estrangeiras é espantoso  
É muito maior do que a minha língua materna  
Eu perdi a minha cultura  
Perdi a minha espiritualidade  
A minha educação é extremamente colonial.  
Quem sou eu?  
Eu não encontro sequer uma palavra em Setswana que possa  
traduzir "colonização"  
Na verdade, esta palavra não está disponível no Google!  
Realmente, realmente, quem sou eu?  
Eu não sou humano!  
Eu perdi toda a minha humanidade!  
Até o meu nome não tem sentido e é inútil!  
A terra dos meus antepassados e antepassadas é chamada de  
"África do Sul"  
Yoh! Isto é chocante?  
O que é a liberdade?  
Na verdade eu não sei nada sobre isso  
É como um estrangeiro para mim  
Os estudantes que aprofundaram os seus estudos não me  
impressionam de todo  
Eles amam apenas o inglês  
O inglês é uma língua colonial, estrangeira  
Hoje a transformamos na nossa língua materna  
Estamos perdidos ...

Poema de Mokgweetsi Keikabile.  
estudante da Universidade de Johannesburg (UJ), apresentado na quinta série  
de debates do painel "Decolonising the Curriculum", 16 de maio de 2016. Esta  
é a tradução de Keikabile do poema original escrito na língua setswana.

Em meados e finais dos anos 1990, com o advento da democracia, os professores das universidades sul-africanas tiveram a oportunidade de transformar as suas áreas de conhecimento, combatendo a sua cumplicidade no apoio ao regime do apartheid e redefinir a sua relevância. O fim do apartheid exigiu uma reflexão dentro das áreas de conhecimento sobre os privilégios baseados na raça e das contribuições necessárias para transformar as condições de opressão, desigualdade e marginalização que continuaram a ser a experiência da maioria da população sul-africana. Mais de duas décadas passadas, tornou-se dolorosamente evidente que nem a oportunidade apresentada no momento de verdade e reconciliação, nem o convite para transformar a sociedade, foram verdadeiramente aproveitados. Muitas áreas de conhecimento não se tinham transformado, e o acesso ao conhecimento e ao ensino superior, permanecia severamente desigual. Os protestos estudantis por todo o país, em 2015 e 2016, destacaram estes fracassos num momento descolonizador. Os protestos levantaram, em primeiro plano, muitas questões não resolvidas sobre a transformação social na África do Sul, e outras, significativamente importantes, acerca da falta de transformação epistemológica na educação. Pela primeira vez, as instituições sul-africanas do ensino superior tiveram que responder a uma exigência (e não a um convite) para redefinir as suas bases epistemológicas.

O apelo à descolonização na educação exigiu, portanto, não só o repensar das relações sociais na África do Sul, mas uma mudança radical na forma como os professores pensam as suas áreas de conhecimento. Isto exige o questionamento crítico das suposições e práticas de conhecimento, subjacentes às áreas e à produção de conhecimento, e que tipo de disciplinaridade implica sobre os conhecimentos que importam e os que não importam. Os especialistas em disciplinaridade têm atualmente uma responsabilidade acrescida em localizar áreas de conhecimento no campo mais amplo do poder, de engajar as suas bases ontológicas e epistémicas, para auto-reflexão em termos de ética.

Neste contexto social e educacional, problematicamente "pós"- (pós-colonial, pós-apartheid), ineficazmente "não"- (não-racial) e precariamente "de" (descolonização), envolvo-me com as questões mais amplas de epistemologia, historiografia, programas curriculares, agência e mobilização de *outros* conhecimentos não-ocidentais<sup>3</sup> do Sul Global.<sup>4</sup>

Partindo das minhas observações como educador<sup>5</sup> – professor que tem experimentado formas de pedagogia e colaborado com professores envolvidos com justiça social, mostro a contínua falta de transformação na arquitetura e revelo até que ponto



a sua dependência historiográfica e epistêmica da teoria e experiência canônica ocidental continua a informar a prática.

O meu argumento central é que as atuais abordagens convencionais usadas para transformar a educação em arquitetura, têm sido parciais e inadequadas, na melhor das hipóteses, e permanecem profundamente embrenhadas numa matriz colonial de poder e de saber. Como a *colonialidade*<sup>6</sup> se perpetua através de múltiplas formas — embora raramente chamada como tal, assim, várias formas de perguntas e abordagens decoloniais associadas, também se tornam uma necessidade. Defendo que são necessários múltiplos *lugares* de intervenção, particularmente nas disciplinas curriculares com valência epistêmica, tais como história e teoria de arquitetura, e que — como conjunto de interrogações, proposições e suposições—, têm uma profunda influência no ensino e aprendizagem em arquitetura e campos relacionados, como o design.

Neste artigo apresento uma estrutura preliminar para esses múltiplos lugares epistêmicos de intervenção na educação em arquitetura na África do Sul. Articulo os debates em torno dos papéis da epistemologia e da ética, para integrar a área da arquitetura, e apresento três campos, para uma maior atenção: I) estudar a estrutura, hierarquias e relações de conhecimentos curriculares na educação em arquitetura de maneira a identificar possíveis locais de intervenção epistêmica; II) considerar lugares onde conhecimentos não-ocidentais e não-disciplinares do Sul Global poderiam ser favoravelmente introduzidos nas condições existentes, e; III) explorar integrações, nomeadamente, como tais conhecimentos poderiam enraizar-se de forma mais ampla, em toda a área da arquitetura, na direção de um 'novo normal'. Os lugares epistêmicos-chave são identificados em todas as três etapas. A estrutura representa parte da experimentação epistêmica e pedagógica aberta, num projeto de *imaginação ética* radical em andamento (TOFFA et al., 2015). A estrutura não pretende ser nem perfeita nem final, mas um esqueleto em volta do qual iniciativas e conteúdos adicionais podem crescer, e contra o qual conceitos adicionais podem ser desenvolvidos e esclarecidos. Embora relacionados com as disciplinas curriculares, no que diz respeito ao conteúdo, estes múltiplos lugares também são gerais e flexíveis o suficiente para serem úteis e adaptáveis a outras áreas de conhecimento.

Termino o artigo com várias qualificações que a estrutura atual ainda não remete, tais como as questões sobre: equidade e educação básica; educação dos educadores atuais; restrições institucionais que delimitam o ensino e as práticas decoloniais; e, a confiança desproporcional na história e teoria dentro dos conhecimentos curriculares; para empreender nas questões urgentes pós-coloniais e decoloniais.



## O papel da epistemologia

O conceito de *descolonização*, como foi invocado por ativistas estudantis na África do Sul em 2015/16, não é de todo único, nem inédito. Como discurso político e económico, chega décadas atrás do nacionalismo e à libertação nacional em todo o Sul Global, e tornou-se um discurso mundial, usado em diversas condições e circunstâncias, ligando, por exemplo, a luta dos oprimidos à dos trabalhadores imigrantes, povos indígenas ou estudantes universitários, em todo o seu espaço geográfico. A descolonização existe há muito tempo em diferentes dimensões e manifestações, e em diferentes momentos, tal como Mahmood Mamdani (2016) sugeriu:

O nosso entendimento da descolonização mudou ao longo do tempo: de político, para económico, para discursivo (epistemológico). O entendimento político da descolonização passou de um entendimento limitado à independência política, independência da dominação externa, para uma transformação mais ampla das instituições, especialmente aquelas que são críticas à reprodução das subjetividades raciais e étnicas, impostas legalmente sob o colonialismo. O entendimento económico, também se ampliou, de uma propriedade local sobre os recursos locais para a transformação de instituições, tanto internas como externas, que sustentam relações económicas desiguais, do tipo colonial. A dimensão epistemológica da descolonização tem-se concentrado nas categorias com as quais fazemos, desfazemos e refazemos, e assim apreendemos, o mundo (MANDANI, 2016, p. 79).

Embora uma trajetória histórica tão geral seja discernível, estas dimensões de descolonização não são mutuamente exclusivas. Pelo contrário, como estratégia crítica de intervenção, um valor-chave da descolonização reside na sua capacidade de mostrar como a dominação e a marginalização se correlacionam em vários espaços e níveis, por exemplo, entre forças epistemológicas e sociais mais amplas. Assim, a dominação ao nível geopolítico também pode ser evidente ao nível das práticas quotidianas, assim como em crenças e normas culturais profundamente enraizadas. Por exemplo, mesmo dentro do espaço da educação superior, a descolonização, na África do Sul, tomou a forma de uma crítica "vertical", visando não apenas a cultura institucional mais ampla, ao nível da universidade (por exemplo, a institucionalização da neoliberalização e da corporativização), mas também o sistema económico do país ao



mais alto nível, e a localização da educação/conhecimento (arquitetura) dentro destes. Tais práticas levantam questões políticas, económicas e epistémicas inter-relacionadas. Esta capacidade de fazer ligações inter-relacionadas, entre as múltiplas camadas de dominação, é provavelmente a fonte conceitual com maior poder transformador e crítico, e é também, sem dúvida, um dos desafios mais pertinentes na educação superior sul-africana.

Embora os entendimentos políticos e económicos da descolonização tenham sido uma característica do discurso pós-apartheid na esfera pública durante décadas, os protestos de 2015/16 também colocaram questões significativas sobre a falta de transformação epistemológica na educação superior sul-africana. E é também sobre esta profunda dimensão epistemológica da descolonização, que as dimensões política e económica se mantêm, e se mantêm para serem transformadas. Mamdani (2016) concorda, mostrando a importância e a aplicação do desenvolvimento de uma dimensão epistemológica:

*Se o futuro é constantemente refeito, o passado também o é, e portanto a articulação entre os dois. A realização deste futuro, e deste passado, pertence ao domínio da epistemologia, do processo de produção do conhecimento, e permanece central para a descolonização da produção do conhecimento (MANDANI, 2016, p. 81).*

Dentro de um contexto global de dominação epistémica radicalmente americano-eurocêntrico, muitos estudiosos com posicionamento e experiência no Sul Global identificaram, de forma semelhante, a importância crítica e multivalente de interrogar a epistemologia. Estudiosos latino-americanos como Ramón Grosfoguel (GROSFOGUEL, 2011, 2013) e Nelson Maldonado-Torres (MALDONADO-TORRES, 2009, 2016) tiveram uma posição semelhante nas suas investigações decoloniais. De acordo com Maldonado-Torres (2016), "a descolonização envolve um giro epistémico decolonial" (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 24), que permite a agência e a reemergência do conhecimento, do pensamento, da experiência e da crítica não-ocidental do Sul Global. Dentro da tradição Islâmica, também outro importante sistema de conhecimento 'outro' ao moderno colonial, Hamza Yusuf (2017), um dos mais influentes<sup>7</sup> estudiosos que trabalha na tradição clássica Islâmica no Ocidente, e é fundador da primeira faculdade de artes liberais muçulmana nos Estados Unidos da América (EUA), argumenta de forma semelhante, que as civilizações confrontam-se sempre com desafios e que...

as respostas corretas provêm de uma sólida compreensão das causas dos desafios endógenos, que sempre precedem os exógenos (YUSUF, 2017).

Apesar de operar a partir de estruturas e léxicos muito diferentes e compartilhar lutas diversas, intelectuais como Yusuf, Grosfoguel e Mamdani apresentam paralelos notáveis e chegam, em princípio, a muitos dos mesmos diagnósticos subjacentes (sejam eles autoidentificados como decoloniais, ou não).

## O papel da ética e da imaginação

A epistemologia está ligada a outro conceito fundacional, que é o da ética. Na educação em arquitetura, alguma forma de ética é encontrada geralmente numa disciplina de prática profissional (formalmente definida como um *código de prática* relativamente restrito) e na forma de várias considerações de design, relacionadas com o atelier de projeto, especialmente preocupações climáticas/ambientais. Também têm havido algumas explorações do cruzamento arquitetônico-filosófico.<sup>8</sup> Essas várias abordagens da ética na arquitetura, que surgiram nas últimas décadas, levaram Emma Felton, Oksana Zelenko e Suzi Vaughan (2012) a observar que “há pouca discórdia de que estamos a testemunhar um ‘giro ético’ a ocorrer nas práticas profissionais e aliadas, incluindo os campos do design” (FELTON ET AL., 2012, p. 3).

Paralelo a este ‘giro ético’ está o que alguns têm considerado um “giro decolonial em teoria e crítica” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 261), onde a ética assume significados e implicações mais contextualizados e historicistas, a partir da perspectiva do Sul Global. Segundo Maldonado-Torres, um dos principais propulsores do giro decolonial é “o desejo de restaurar a ética” contra o “esquecimento da ética” do colonialismo (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 256-259). Se considerados em conjunto (o giro ético e o giro decolonial), então a ética na educação em arquitetura deve ser mais do que criar uma estética que é mais *africana*, ou preocupações de design urbano, como extremas de rua ativadas, ou inclusões programáticas para *os pobres* em mercados informais ou habitação de interesse social, são alguns exemplos comuns. Embora tais ferramentas e considerações de projeto tenham valor, também são indicativas do padrão acadêmico no campo da arquitetura, e, portanto, pouco reflexivo, de perspectiva vocacional e de objeto de design. A ética, na educação, também deve ser acompanhada pela crítica necessária para interrogar e historiar a disciplina em si e as suas próprias formas de cumplicidade, na dominação ou no apagamento dos saberes, das

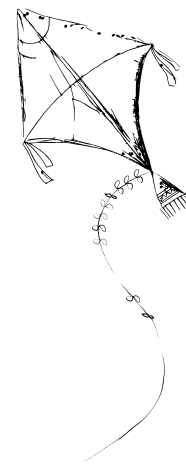
pessoas e das experiências não-ocidentais. Isto é importante não apenas como uma questão de história, mas também para desenvolver uma compreensão mais rigorosa de como estes continuam a ser reproduzidos nas práticas curriculares de hoje.

No contexto sul-africano, esta abordagem nas mudanças éticas, expandem e aprofundam a ética multicultural anterior, mais abstraída (e agora largamente abandonada), da era de Mandela, e a consecutiva crítica popular e política sobre ela, que se concentra em imperativos socioeconómicos materiais. Um exemplo notável disso é a ascensão e o sucesso do *Economic Freedom Fighters* (EFF) em 2013 — um partido político sul-africano fundado por ex-membros da Liga da Juventude do Congresso Nacional Africano (ANCYL). O enquadramento das preocupações epistémicas neste artigo é a sobreposição e aprofundamento destas abordagens anteriores e das atuais. Amplia as noções de justiça social do pós-apartheid e reveste-se de *justiça epistémica* ou *justiça cognitiva* (SANTOS, 2016). Trata-se, portanto, mais do que apenas uma reparação ou redistribuição material, como também de construir as fundações cognitivas para um futuro mais humano. Para Maldonado-Torres (2016), é uma "exigência [por] um conhecimento mais rigoroso para construir uma sociedade qualitativamente melhor" (MALDONADO-TORRES, 2016, p. 31), e para Boaventura de Sousa Santos (2016):

... não há justiça social global sem justiça cognitiva global. Isto significa que a tarefa crítica doravante não pode limitar-se a gerar alternativas. De facto, ela requer um pensamento alternativo de alternativas.

A ideia de justiça cognitiva... inclui impensar os critérios dominantes pelos quais definimos a justiça social... Implica, portanto, ir ao âmago de tais critérios para questionar não só as suas determinações sociopolíticas, mas também os seus pressupostos culturais, epistemológicos e até mesmo ontológicos (SANTOS, 2016, p. 207, 370).

Estes debates orientaram a estrutura tripartida, que proponho neste artigo, para transformar a educação em arquitetura e permitir nova imaginação radical da sua ética (i.e. Interrogar estruturas e hierarquias; identificar lugares para novas intervenções epistémicas; e integrá-las em redefinições do que é considerado 'normal' na arquitetura).

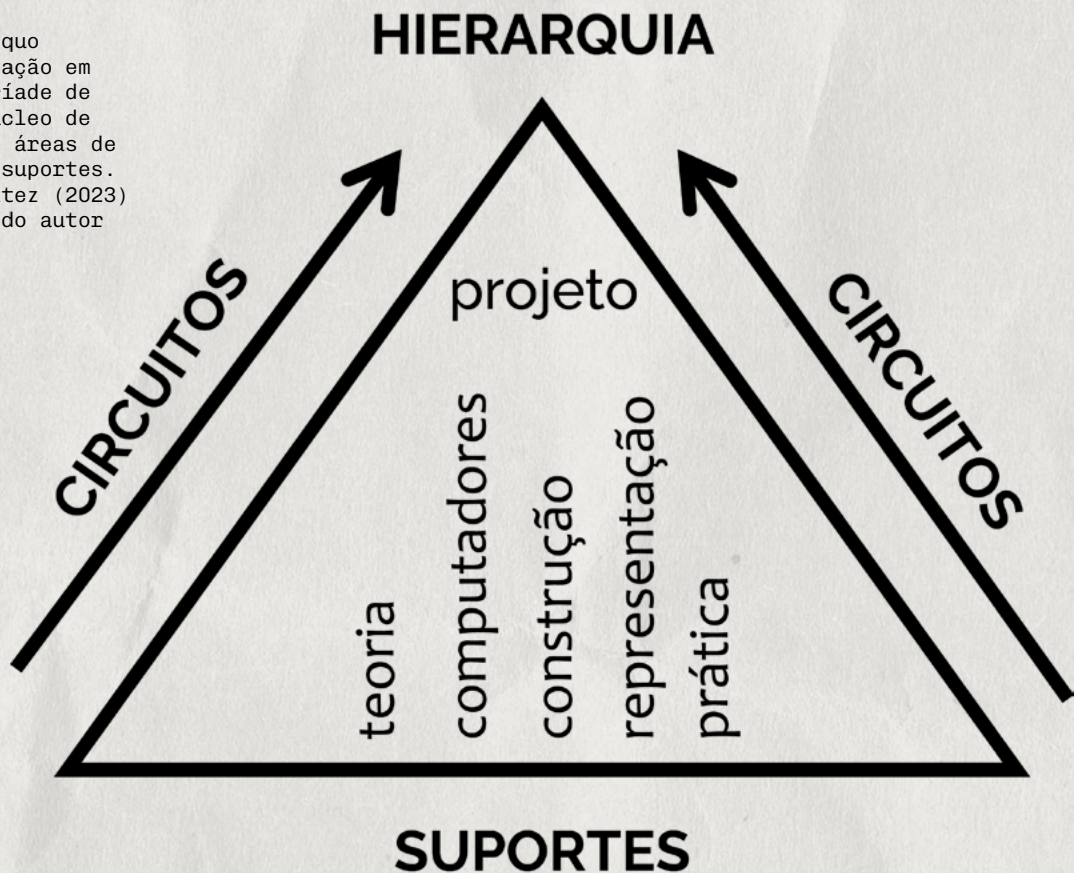


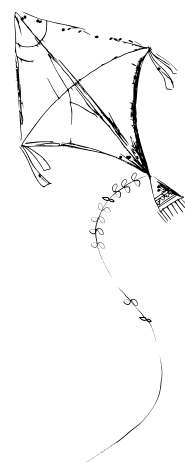
# Perturbar os conhecimentos 'disciplinares'

## O lugar epistêmico da intradisciplinaridade

Dentro da área da arquitetura, uma das formas pelas quais os imperativos éticos podem permanecer abstratos, evasivos ou desativados é através das hierarquias estruturais negligenciadas subjacentes às relações entre conhecimentos disciplinares. Na educação em arquitetura, a condição existente geralmente consiste numa tríade de conhecimento, composta por projeto, teoria e prática. Porém, o atelier de projeto, é que é o *núcleo* do programa curricular de arquitetura, ocupando grande parte do tempo de aprendizagem — por vezes às custas de outras disciplinas curriculares, que são consideradas como *suportes* deste (SAIDI, 2005, p. 9) (Ver Fig. 1).

**Figura 1:** O status quo disciplinar da educação em arquitetura: uma tríade de conhecimento do 'núcleo de projeto' com outras áreas de conhecimento como 'suportes'.  
Fonte: Oswaldo Freitez (2023) a partir de imagem do autor (2018).





Na prática, o modelo hierárquico do 'núcleo de projeto' implica aprendizagem de conhecimentos e técnicas disciplinares que são orientadas para a produção de um projeto, enquanto produto. Estes produtos podem, ou não, ser desviados por considerações éticas, dependendo do estudante ou do professor, mas, em última análise, não são parte integrante da sua produção curricular estrutural. Portanto, como um sistema abrangente, as relações entre os conhecimentos disciplinares são mais motivadas por preocupações disciplinares - e, desse modo, pela sua reprodução, do que por preocupações éticas. Este circuito normativo e a hierarquia curricular refletem-se na autoidentidade persistente de muitas escolas de arquitetura como *conduzidas pelo projeto, baseadas no projeto, escola de projeto, educação em projeto, disciplina de projeto*, e assim por diante - caracterizações essas utilizadas para ganhar credibilidade. Isso também se reflete nas percepções dos estudantes.<sup>9</sup> O modelo hierárquico *núcleo de projeto* é geralmente considerado um dado adquirido e raramente é questionado.

As questões que surgem são geralmente direcionadas para onde atuar os seus conhecimentos disciplinares e não para a base sobre a qual ela atua. Apesar de infinitamente investido e celebrado, o projeto em si raramente é verificado fora dos seus próprios quadros de referência. De acordo com John Dewey (2004), a noção de *conhecimentos disciplinares* tem selecionado e protegido estudos e métodos tradicionais de ensino de uma exposição à crítica inteligente e a revisões necessárias. Dizer que são 'disciplinares' protege-os de qualquer questionamento (DEWEY, 2004).

Através do olhar da crítica decolonial, o *projeto* começa a aparecer mais como um lugar de *reprodução* — tipicamente nos padrões ocidentais de produção digital e percepções de popularidade, beleza e valor — em vez de um lugar de verdadeira agência e transformação ou da chamada *produção de conhecimento*. O circuito/hierarquia, apesar de normativo, reproduz a disciplina como uma *projetiva*, mas, em última instância, como uma disciplina não-acadêmica. Mesmo quando o design arquitetônico sugere explicitamente a africanidade, muitas vezes fá-lo partindo de uma perspectiva ocidental, que é enquadrada, mercantilizada e tornada exótica para, e por dentro de, padrões e enquadramentos ocidentais.

Se a disciplina de *projeto* é em muitos aspectos dedicada a nuances reproduzidas do *conhecido*, aparentemente *ad infinitum*, então outros *lugares* de aprendizagem — e as relações entre estes, são essenciais, e não menos cruciais, na transformação da educação e da prática normativa em arquitetura. Em vez do circuito/hierarquia de projeto, começa a surgir a necessidade de um modelo alterno.<sup>10</sup> A autora Ariane Janse van Rensburg (2016) associa o modelo geral de triangulação *núcleo educativo*

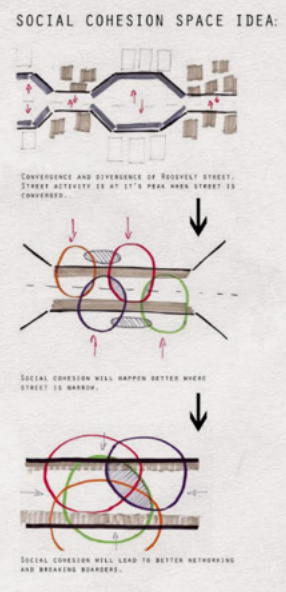
de ensino de Elizabeth City, Richard Elmore, Sarah Fiarman e Lee Teitel (2009), por um lado, com a educação em arquitetura, e particularmente de projeto, por outro, como uma trajetória útil. De acordo com este modelo, como explica Van Rensburg (2016), "a aprendizagem acontece e é visível na tarefa pedagógica (tarefa de projeto) no núcleo educativo, e só pode ser efetivamente melhorado através de mudanças interativas em todos os aspetos da tríade de suporte do conteúdo curricular, do envolvimento do/a estudante e dos conhecimentos e habilidades do/a professor/a" (VAN RENS-  
BURG, 2016, p. 37). Embora este modelo funcione, em última instância, à escala da sala de aula, desenvolvendo de forma mais ampliada este modelo na educação em arquitetura, o atelier de projeto como lugar de ensino/aprendizagem e área de conhecimento, também pode ser *triangulado*, por aquilo que é produzido por interações, com mudanças semelhantes, nas outras dimensões do ensino de arquitetura. O lugar epistémico aqui é *entre* — entre projeto, história, teoria, construção, prática. Contra as reproduções do circuito/hierarquia de projeto, um modelo educacional *triangulado* é uma "tecnologia disruptiva" (CITY ET AL., 2009, p. 22), o que implica um repensar radical da epistemologia e do processo de produção de conhecimento disciplinar.

Num modelo *triangulado*, o projeto é mais produzido, do que reproduzido, e é apenas um dos muitos lugares educacionais e vias de intervenção. Esta estrutura para *mudanças interativas* entre áreas de conhecimento, também seria facilitada ao articular entre si, estratégias de co-ensino e co-aprendizagem interativos. O principal propósito é a introdução de novas perspetivas, críticas e trajetórias (que devem ser acompanhadas e ligadas a novas formas de agência), que possam gerar e catalisar transformações nas áreas e práticas do conhecimento relativamente estabelecidas e *conhecidas* da disciplina (Ver Fig. 2). Assim, não só as áreas de conhecimento em si, como também as hierarquias intradisciplinares e as relações entre estas, atualmente todas, ajudam a reproduzir a situação existente — um lugar epistémico que é frequentemente negligenciado.

## **O lugar epistémico da interdisciplinaridade**

A *interdisciplinaridade* é uma extensão dos propósitos estratégicos da *intradisciplinaridade*, ou seja, questionar o que se supõe ser conhecido, normativo, e o que é reproduzido estruturalmente. Como lugares epistémicos, cada um pode potencialmente perturbar práticas *dadas* pela situação existente, ao abri-las para novos tipos de interações, tensões, críticas e possíveis transformações.





**HISTORY AND THEORY OF ARCHITECTURE**  
 MODELULE CODE: BAH4 3A3  
 MVALENI MNISI 201376244  
 UNIVERSITY OF JOHANNESBURG  
 DEPARTMENT OF ARCHITECTURE  
 LECTURER: TARIO TOFFAH

When asked if she made any stops along her walk to the campus via Saratoga Avenue, University of Johannesburg Doornfontein student, Theodora Makaleng's response was: "Nope. I've been told a lot of things about Jozi so I don't stop for anything. Not even for greeting... it's only when I get to campus that I walk slowly and feel safe" (Theodora Makaleng 2017)

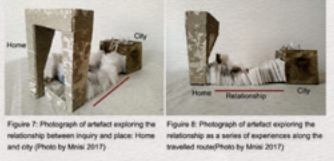
The pedestrian experience in and along The University of Johannesburg's (UJ) Doornfontein (DFC) campus describes a spacial and experiential duality that talks to the disconnection between the formal and informal bodies which form Johannesburg. There seems to be a need for more humane, organic and efficient development in integrating the city into itself. In an effort to strengthen and establish on-site relationships, the intervention of connection, sense of place and sustainable development will be explored.

Upon enquiring into the idea of 'Arrival 'You Are Here'', I realised that I've always looked forward to arriving home to warmth and familiarity after a travelled journey, as opposed to arriving at a destination travelled to. The resultant idea is that of experiences along the journey, which sequentially begin to, psychologically and materially, build up to the arrival at home. Focussing on specific memories, thoughts and experiences related to 'home', in the form of a 24 page lexicon inquiry, four values that distinctly evoke within me, a sense of home stand out:

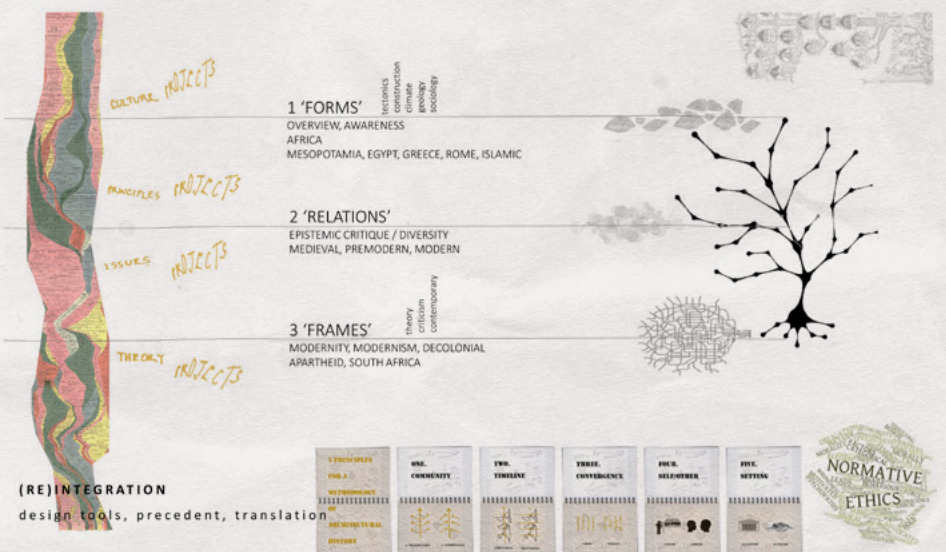
1. Experiences of warmth and familiarity facilitated by sense of place and the presence of family members.
2. Natural features and vegetation as space-defining elements, derived from the physical location of my neighbourhood, which is within a valley described by two adjacent mountainous grasslands.
3. Sustainability in terms of re-use and multi-function; life lessons of efficiency and recycling through gardening learnt from my parents.
4. Sequential experiences that describe the path travelled whilst reinforcing the path as a connector between two points. This was derived from the distinct memories of the journey travelled, leading back home.



An exploration of the relationship between these four values and 'place', (the universality within the city) led to an understanding of cities' sense of place as crucibles of various practices and values manifested by their inhabitants into a material culture. In his book, Good City Form, Kevin Lynch reinforces this understanding, stating that: "the modification of settlement is a human act, however complex, accomplished for human motives, however obscure or ineffective" (Lynch 1964) Home is a crucible of values, but at a more familiar, human scale. In the city, natural features and vegetation exist in modules and parts such as nature reserves, botanical gardens and undeveloped ridges. (City of Joburg 2002) which is in contrast to my home context at macro level, spatially defined by a mountainous valley. Sustainability in the city exists in the form of sustainable development strategies such as eco-mobility and food gardens, similarly to efficiency at home. (Earth Hour City Challenge 2014). These relationships are expressed through the artefact (Figure 7 and Figure 8) as a thinning connection between home and city. This creates an opportunity for the strengthening of these relationships.



**Figura 2: Interações intradisciplinares:** mapa pedagógico de interações teoria-projeto (em baixo), e exemplos no trabalho de estudante em integração teoria-projeto (centro) e projeto de integração arquitetura-projeto urbano (em cima). (Fonte: Imagem do autor, 2018).







**Figura 3:** Foundation Course (Curso Básico ou Inicial) em arquitetura e design industrial, fotografia de grupo com Mvusi - o segundo da direita para a esquerda, Universidade de Nairobi, 1966/67. (Fonte: Coleção privada de Davinder Lamba, MAGAZINER, 2015, p. 284).

Intervenções intra/interdisciplinares, numa situação existente, podem ter precedentes históricos, do início da África pós-colonial, incluindo o potencial para possibilidades transformativas e agência da alteridade. A abordagem já foi identificada, entre 1965 e 1967, numa experiência educativa em arquitetura, naquilo que viria a ser a Universidade de Nairobi. Organizado por Selby Mvusi, um designer industrial sul-africano, e Derek Morgan, um arquiteto britânico expatriado, o seu "Foundation Course" (Curso Preparatório)<sup>11</sup> reuniu as suas formações académicas, bem como conceitos de teoria social e fenomenologia (Ver Fig. 3). Segundo Daniel Magaziner (2017), essa experiência representa uma parte importante da "história intelectual africana" do século XX e a realização da "universidade pós-colonial", e "uma tentativa séria de pensar através da experiência africana do tempo, destinada a equipar os estudantes com ferramentas para reconhecer e responder às condições únicas atuais da África pós-colonial" (MAGAZINER, 2017, p. 1). Num contexto diferente, o sociólogo, e outrora violoncelista, Richard Sennett (2008) fala do "artesão investigador", que investiga uma disciplina além daquilo para o qual ela os 'disciplinou', a fim de avançá-la (SENNETT, 2008).

A construção de conhecimento interdisciplinar pode fazer parte de processos formalizados, como a experiência pós-colonial de Nairobi, ou processos menos formais, como uma experiência interdisciplinar que ocorreu nos EUA, nos anos 1970 e início dos anos 1980. Lá, um grupo de arquitetos virados para a teoria, tentaram de forma autoconsciente substituir as formações e práticas intelectuais modernistas através da imersão na filosofia europeia pós-iluminismo, e como não existiam disciplinas teóricas servindo tal missão, a maioria das pessoas neste *gênero* de teoria, eram em grande parte autodidatas (JARZOMBEEK, 2018).

Tanto nos exemplos de Nairobi, quanto nos EUA, num determinado momento histórico a interdisciplinaridade foi identificada como um lugar epistêmico potencial e um recurso para transformações. Tais abordagens ainda podem ter um imenso valor para a construção de conhecimentos e práticas pós-/des-coloniais. Estudos urbanos, sociologia, história, estudos religiosos, estudos culturais e teoria da arte, são alguns exemplos de interações que podem produzir perspectivas e ferramentas críticas valiosas. De modo mais geral, outros métodos interdisciplinares podem implicar a participação em seminários, conferências, palestras e auditorias, ou ser júri convidado, em disciplinas de uma grande variedade de outras áreas de conhecimento (interações *fora*). Pelo contrário, poderia também envolver professores convidados de outras áreas de conhecimento para palestras ou para avaliar trabalhos de disciplinas curriculares (interações *dentro*).

A natureza reprodutora do disciplinamento em projeto de arquitetura, torna a tarefa de um plano de transformação intradisciplinar uma tarefa extremamente difícil. Portanto, há muito a ganhar na interdisciplinaridade estratégica, uma vez que *falando entre nós*, e dentro de áreas relativamente limitadas de conhecimento e prática, mesmo que feito de forma robusta, pode ainda ter profundas limitações. As ferramentas e perspectivas, assim como as experiências e lições de luta, de dentro de outras disciplinas, também podem trazer um enorme valor.

É através de ambos os tipos de intervenções, intra e interdisciplinaridade (de dentro e de fora) que a possibilidade de um *novo normal* (BUHLUNGU, 2016) pode começar a ser cultivado no ensino (arquitetura). Sem enfrentar e resolver os muitos problemas estruturais que moldam e reproduzem o disciplinamento (apenas alguns dos quais foram aqui enumerados), a abordagem "arquitetura como disciplina de projeto" continuará a falhar, ainda que, nos seus próprios termos: projeto inovador. À parte de casos excepcionais, a reprodução disciplinar estrutural é, talvez, mais manifesta na incapacidade dos estudantes em *traduzir* ou *perceber* percepções, análises, discursos



ou críticas, provisoriamente emergentes sobre a fisicalidade, espacialidade e tectónica da arquitetura - na qual muitos defensores do atelier de projeto que procuram abrir novos caminhos, ficaram a encolher os ombros ou a coçar a cabeça. Infelizmente, apenas mais disto pode ser antecipado para anos futuros.

## **Possibilitar conhecimentos ‘não-disciplinares’**

### **O lugar epistémico da teoria como um espaço possibilitador**

Na primeira parte deste artigo, que é eticamente orientado e epistemologicamente interrogativo, olhei para as estruturas do conhecimento em arquitetura e as disciplinas de *projeto*. Com base nisso, apresentei reconfigurações que começariam a permitir um questionamento e uma perturbação sobre aquilo que é *conhecido, dado*, presumido e reproduzido no conhecimento que é chamado de *disciplinar*, abrindo-o para outros conhecimentos, críticas e ferramentas (disciplinares). Na segunda parte do artigo, exploro como estas novas reconfigurações e interações podem facilitar a introdução e integração de conteúdos *não-disciplinares*, oriundos do Sul global. Estes conhecimentos críticos e sistemas de pensamento *outros* não estão separados da discussão, até agora, mas são debatidos separadamente apenas por causa da precariedade e superficialidade, com que tais questões são frequentemente discutidas. Isto requer, portanto, uma estratégia clara e rigorosa, dada a profunda marginalização destes conhecimentos nos contextos ocidentais.

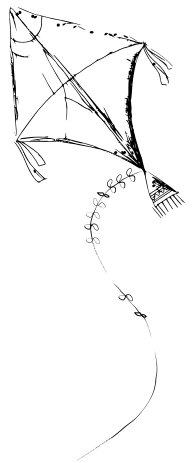
Essencialmente, onde poderiam as disciplinas de projeto começar a introduzir perspetivas epistémicas não *ocidentais*, dentro de sistemas de conhecimento de dominação epistémica *ocidental*? Aqui, a investigadora em design Yoko Akama (2017) apela para a criação de *espaços possibilitadores*, mesmo dentro das condições de dominação, onde as visões de mundo não *ocidentais* poderiam começar a oferecer os seus conhecimentos e respostas aos desafios cruciais do mundo:

... na maioria dos artigos que escrevo, tento esculpir um espaço para práticas heterogéneas e visões de mundo que muitas vezes são omitidas na ortodoxia do design. A teoria do design da Europa e dos EUA é continuamente referenciada no mundo académico, perpetuando assim a dominação e estabelecendo um suposto ‘modelo de desig-

ner'... que molda como consideramos o design, o conhecimento e a investigação... O dominante é incapaz de reconhecer o seu próprio poder, privilégio e penetração... Confrontar esta dominação não é necessariamente introduzir paradigmas alternativos que a desalojam. Pelo contrário, é possibilitar espaços nos quais fazer perguntas diferentes, que dizem respeito a outras visões de mundo, como por exemplo, se colocássemos em primeiro plano, o respeito, a interdependência e a capacidade de resposta no design... (AKAMA, 2017).<sup>12</sup>

Os *espaços possibilitadores* também se assemelham ao que o geógrafo Edward Soja denominou mais genericamente como *Terceiro Espaço* (SOJA, 1996). Dentro da educação em arquitetura, onde poderia ser criado tal *espaço possibilitador*? Entre os conhecimentos disciplinares atuais, a *teoria* parece ser o lugar mais provável. Há duas razões para isso. Primeiro, a área disciplinar de história/teoria já contém aquilo que é conhecido como *disciplina em investigação*, geralmente uma curta disciplina introdutória de um programa curricular muito maior de uma história/teoria eurocêntrica. Incluída, mas profundamente marginal, essa disciplina introdutória é onde todas as *outras* não-eurocêntricas são agrupadas e mencionadas.<sup>13</sup> Na prática, é o primeiro porto de escala para quaisquer perspectivas epistêmicas não-eurocêntricas. A segunda razão, para identificar que a teoria, como um lugar epistêmico, é estratégica, é que contém potenciais multivalências dentro do campo maior de conhecimento em arquitetura e fornece algumas das bases cognitivas mais importantes para o projeto. Como diz Mark Wigley (1998), Diretor da Escola de Arquitetura da Universidade de Princeton: "A arquitetura é, primeiramente e antes de tudo, um discurso, mobilizado pelo conceito de projeto" (WIGLEY, 1998). Assim, apesar das origens imperialistas da disciplina introdutória em investigação, e apesar da marginalização paradoxal de todas as alteridades que ela contém, a teoria fornece um trampolim *natural* dentro do campo maior de conhecimento a partir do qual se aprofundam e expandem perspectivas epistêmicas e pensamento crítico não-eurocêntricos.

A introdução e o aprofundamento de conhecimentos e pensamento do Sul Global é mais do que apenas uma questão de *justiça epistêmica*, noções paternalistas de *sensibilidade*, ou noções liberais de *inclusividade*. Existem imperativos éticos e urgentes para fazê-lo. Grosfoguel observa, por exemplo, que as concepções de 'ecologia' nas tradições da Pachamama (Mãe do Mundo, deusa reverenciada pelos povos indígenas dos Andes), no *Tawhid* do Islão (a Unidade de Deus, do conhecimento e do universo), ou no Tao (a ciência holística chinesa da ordem natural subjacente ao Universo), existe



uma racionalidade que integra e reproduz vida (GROSFUGUEL, 2011). Todos estes diferem profundamente da *hierarquia ecológica* nas concepções ocidentais da natureza, como um objeto que é um meio para atingir um fim.

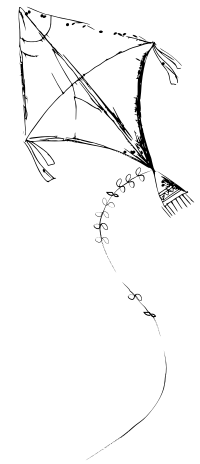
Da mesma forma que Ramón Grosfoguel, Hamza Yusuf trabalha com a forma como as particularidades de uma tradição podem falar das muitas crises da contemporaneidade: "A essência do Islão é uma tríade de fé, ação e ser: imān, islām, e ihsān. Cada uma delas relaciona-se com as qualidades de verdade, bondade e beleza, que estão no âmago de toda a grande civilização da história humana."

O Islão é viável e relevante, e contém orientação e sabedoria testadas ao longo do tempo que podem ajudar-nos a navegar nos desafios contemporâneos, incluindo aqueles que lidam com as tensões entre ciência e fé, assim como a ética, a justiça e o pluralismo. (YUSUF, 2017)

Da mesma forma, Akama (2017) expõe um pouco do que a cultura e espiritualidade japonesas oferecem ao ancorar a sua prática de investigação no design. Entre muitos exemplos, ela cita a noção de *kokoro*:

Em japonês, 'kokoro' colapsa qualquer separação entre mente-espírito-coração para infundir o próprio ser e o mundo em inter-relação. ... Em vez de sentir ansiedade sobre uma maior colonização do conhecimento indígena através da investigação... ou ser inibido pela culpa coletiva sobre os erros passados e presentes ... o meu ser espiritual sente ressonância com as culturas indígenas ... eu coloco em primeiro plano a minha cultura e espiritualidade para buscar a inter-relação e trabalhar através da diferença (AKAMA, 2017).

As *ecologias* de valores imbuídas em tais conhecimentos são, para diversos estudiosos como Yusuf, Akama e Grosfoguel, exemplos da relevância que os conhecimentos e epistemes não-eurocêntricas oferecem ao mundo contemporâneo, possibilitando formas mais humanas de ser.<sup>14</sup> Nisto, eles veem não uma tentativa de dominação pós-eurocêntrica, mas o que Grosfoguel se refere como "diversidade epistémica" ou "transmodernidade".<sup>15</sup>



A transmodernidade reconhece a necessidade de um projeto universal partilhado e comum contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e a colonialidade. Mas rejeita... onde se define para os demais o que é "a solução". A universalidade na modernidade europeia tem vindo a significar "uma que define para os demais". A transmodernidade exige um pluriverso de soluções onde "os demais definem para os demais" (GROSGOUEL, 2013, p. 88-89).

Yusuf ecoa uma esperança semelhante numa espécie de interdependência e reciprocidade: "assim como a civilização muçulmana já ajudou a nutrir uma civilização europeia atrasada e desesperada do seu mal-estar, agora ambas civilizações precisam da ajuda uma da outra para tornar o mundo bom novamente" (YUSUF, 2017). Nas suas frases finais no livro *Pele negra, máscaras brancas*, Fanon também parece sugerir uma reciprocidade humanizadora para o pensamento decolonial:

Superioridade?

Inferioridade?

Porque não a simples tentativa de tocar o outro, de sentir o outro, de explicar o outro a mim mesmo?

Então, não me foi dada a minha liberdade para construir o mundo do Você? (FANON, 2008, p. 181)

Em vez de ver os modos tradicionais integrativos de pensar e ser, como noções exóticas, românticas ou obsoletas que a modernidade europeia já deveria ter superado, diversos estudiosos como Yusuf, Akama e Grosfoguel veem-nas como alternativas verdadeiras ao atual sistema-mundo.

## **O lugar epistémico da historiografia**

Da mesma forma que a *teoria*, o lugar da *história* é de vital importância epistémica. A força epistémica e cultural que as narrativas eurocêntricas da história da arquitetura acumularam, exige um programa historiográfico crítico e rigoroso, pois tanto o passado, quanto o futuro, são "constantemente refeitos" juntos, como falou Mamdani (MANDANI, 2016, p. 81).

A educação em arquitetura também tem acoplado a história com a teoria como uma única disciplina curricular de história/teoria. A contração destes campos potencialmente extensivos foi provavelmente indicativa da falta de rigor e da extensão dos pressupostos



que estavam contidos dentro do programa global de história, de escala e de ambição. De facto, segundo o historiador/teórico de arquitetura Mark Jarzombek (2018), durante a maior parte do século XX, "as componentes curriculares de história ensinados nas escolas de arquitetura... eram na maioria das vezes ministrados de forma bastante *ad hoc* e muitas vezes aliados ao atelier. O que *teoria* significava nos dias anteriores aos anos 1970, era principalmente uma amálgama informal de ideias" (JARZOMBEEK, 2018).

Segundo Santos (2016), isto poderia ser entendido como *razão indolente*, um produto de domínio que, sob várias formas, "está subjacente ao conhecimento hegemónico, seja filosófico ou científico, produzido no Ocidente nos últimos duzentos anos". Para Santos, também é semelhante à "razão metonímica: um tipo de razão que afirma ser a única forma de racionalidade e, portanto, não se esforça para descobrir outros tipos de racionalidade" (SANTOS, 2016, p. 263).

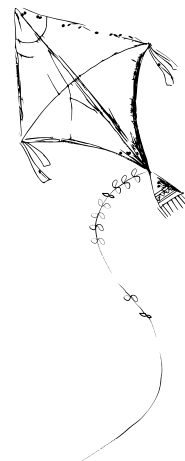
Há muito aqui que a historiografia crítica pode obter do pensamento decolonial contemporâneo. Este último, muitas vezes coloca em primeiro plano a história e especialmente a historiografia, para ilustrar como os processos históricos imperiais/coloniais produzem privilégios epistémicos e inferioridade epistémica. Grosfoguel é um exemplo de um teórico decolonial que confia fortemente na historiografia, perguntando: "Quais são os processos históricos mundiais que produziram as estruturas de conhecimento [eurocêtricas] ... ?" (GROSFOGUEL, 2016, p. 263). Na busca por respostas, Grosfoguel questiona quatro encontros históricos imperiais/coloniais que ajudaram a produzir privilégios epistémicos *ocidentais* e a moldar significativamente a *normalidade* moderna (GROSFOGUEL, 2013).<sup>16</sup> A historiografia do encontro colonial, no entanto, é muito mais do que uma simples crítica. Também estabelece de maneira crucial, as bases para o surgimento de epistemes não-coloniais, para um discurso da alteridade, e potencialmente para práticas da alteridade. Assim, a historiografia pode funcionar como um lugar para potenciais aberturas epistémicas.

Na educação em arquitetura, a política do encontro colonial como um lugar epistémico assemelha-se, mas difere significativamente da noção de *mudança de paradigma* que tem sido popularizada no contexto sul-africano desde, pelo menos, o final dos anos 1980, e destacado, por exemplo, no Departamento de Arquitetura da Universidade de Pretória nos anos 1990 (FISHER, 1989; COMRIE, 2018). As *mudanças de paradigma* nas histórias de arquitetura e de design, continuam a representar textos *ocidentais* sobre o mundo, passando de um espaço teórico e experiência *ocidental* para outra (por exemplo, o renascimento, o iluminismo, o modernismo, o pós-modernismo, o desconstrutivismo). Comparativamente, a intenção do encontro colonial, como técnica

historiográfica, é localizar e interrogar historicamente os (sobre-)textos ocidentais e permitir potenciais aberturas epistémicas do Sul Global.

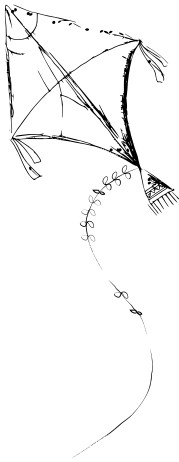
Além disso, uma historiografia crítica é um processo de re-humanização, dada a típica desumanização que estes encontros implicaram. O conhecimento hegemónico *ocidental* e noções de *humano* resultantes que daí foram formadas são inseparáveis destas complexas condições de política e poder. Grosfoguel argumenta que "o Ocidente raptou e monopolizou a definição de democracia, direitos humanos, libertação da mulher, economia, etc." (GROSFOGUEL, 2013, p. 88), na medida em que estes geralmente passaram a ser fundamentalmente percebidos como naturalizadas contribuições euro-americanas para o resto da humanidade que foi despojada de tais noções. Roger Fisher (2014), por exemplo, recorda a sua aprendizagem como estudante de arquitetura nos anos 1980: "quando me ensinaram que éramos todos gregos metafóricos. Recebemos até a frase, numa de minhas primeiras palestras de História do Meio Ambiente, que: *Somos todos gregos*" (FISHER, 2014, p. 50).

Muitos intelectuais e escritores comentaram sobre como esses processos extrativistas/destrutivos ocorriam nas sociedades coloniais, por exemplo, nas críticas às consequências do colonialismo, citadas na abertura deste artigo. As palavras de um estudioso islâmico na década de 1920, que estava profundamente perturbado como estes processos tinham lugar na Índia Britânica (MUHAMMED, 2011, p. 288-289), ecoaram décadas depois, durante os anos 1960, nas palavras de Franz Fanon escrevendo para a Argélia controlada pela França (FANON, 1963, p. 250) — e ainda mais tarde, em 2016, eram evidentes no poema de um estudante da Universidade de Joanesburgo, durante o apelo à descolonização nos campus universitários sul-africanos (KEIKABILE, 2016). Epistemicamente e historiograficamente falando, estas técnicas ajudam ao possibilitar o resgate do sujeito falante "como criadores e não simplesmente enquanto objetos de significado" (BADEROON, 2007, p. 286) (Ver Fig. 4). Na prática do ensino, o processo também é auxiliado pela *multiplicação de vozes*, através de visitas de campo (templos, mesquitas, sinagogas e igrejas, por exemplo) e palestrantes convidados no local ou na sala de aula.<sup>17</sup> Juntas, elas transformam substancialmente, tanto na forma quanto no conteúdo, a longa trajetória de investigação da história convencional/imperial.



## **O lugar epistémico do diálogo**

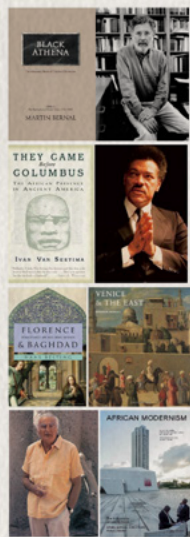
Numa história/historiografia crítica, é importante que o cânone antigo não seja simplesmente substituído por um cânone revisionista. A remoção de textos simbólicos pode, paradoxalmente, entrincheirar em vez de transformar o discurso, uma vez que



através dele as formas de dominação passam a ser invisíveis, em vez de engajadas. Contrariamente, cânones e revisões requerem a visibilidade e disponibilidade uns dos outros para possibilitar um estado de diálogo generativo. Por exemplo, contra "A História de Arquitetura" de Sir Bannister Fletcher (1897), entre outros, Martin Bernal (1987) e Javier Giron Sierra (2003) fornecem uma importante análise da criação da Grécia Antiga. A crítica de Bernal é contestada, mas profícua, argumentando que a visão da Grécia como uma fundação europeia *essencialmente* pura da história global só se desenvolveu recentemente, na primeira metade do século XIX, substituindo um modelo antigo que celebrava os seus pesados empréstimos das culturas egípcias e semitas do Oriente Próximo. Para Bernal (1987), o modelo antigo foi revisto por razões *românticas* e *racistas*. Sierra, entre outros, estende a análise de Bernal à arquitetura e à teoria da arquitetura. Na sua análise crítica das histórias de arquitetura do final do século XIX, como as de Fletcher e outros, Sierra (2003) ilustra como as noções de racionalismo e evolução darwinista na Europa e nas colónias europeias tomaram forma no contexto do racismo do século XIX, e como as histórias globais eurocêntricas concomitantemente passaram a ser construídas dessa mesma forma, como processos *evolutivos* e *progressistas* na direção da Europa (SIERRA, 2003, p.1011-1014). Nestas leituras foi o imperialismo e o racismo, tanto quanto (senão mais do que) ingenuidade ou democracia, que ajudariam a posicionar o gótico e especialmente as arquiteturas gregas como exemplares, como a base e o auge de toda a civilização.

A recriação moderna da Grécia Antiga é um marco histórico e discursivo importante, mas é apenas um entre muitos que podem começar a estruturar novas aberturas epistémicas num repertório histórico/teórico. Outros, poderiam incluir, da mesma forma, questionamentos historiográficos de representações do Islão, do renascimento, da criação do *moderno* e seus *Outros* em África e no Sul Global, assim como histórias revisionistas da América Antiga, tal como o trabalho inspirador de Ivan Van Sertima, de 1976, "Eles vieram antes de Colombo" (SERTIMA, 1976) que detalhou a presença africana pré-colombiana. A arquitetura também está sempre implicada nestes processos.

Abordagens historiográficas e dialógicas semelhantes podem ser utilizadas para questionar disciplinas relacionadas com a arquitetura e o design no contexto sul-africano, porque ainda não procuraram uma prática historiográfica rigorosa nem incorporaram uma teoria reflexiva como os estudos críticos da branquitude. Consequentemente, permanecem, na melhor das hipóteses, insuficientemente reflexivas, se não involuntariamente, no meio da crise epistémica.



**CURRICULUM / CONTENT**

diversity, epistemic critique, relevance,  
'sites' of history



YEAR	DESCRIPTION	THEMES	KEY AUTHORS	KEY TEXTS
1	GLOBAL CULTURAL HISTORY OF PRE-MODERN CIVILISATIONS   AFRICAN FOCUS: ANCIENT TO 'MEDIEVAL' CIVILISATIONS / EMPIRES / CITY STATES   EXPLORED THROUGH SETTLEMENT + ARCHITECTURAL TRADITIONS + CONTEMPORARY TRANSLATIONS   DONE THROUGH LECTURES, PROJECTS, SEMINARS & SITE VISITS.	TRADITIONAL AFRICAN COSMOLOGIES   AFRICAN 'TRIPLE HERITAGE' CONCEPT (INDIGENOUS, ISLAMIC + WESTERN)   ISOLATION/STAGNATION VS. BROADER LOCAL, EUROPEAN + ASIAN RELATIONSHIPS   RELEVANCE: ENVIRONMENTAL, SUSTAINABILITY ETHICS, SOCIAL ETHICS, ETC.	ON AFRICA: NIAMDI ELLEH   UDO KULTERMANN   MASUJI ALABI FASSASSI   ANTON FOLKERS   MARTIN BERNAL   GERALD STEYN   AXEL-VAR BERGLUND.	
2	CULTURAL HISTORY OF PRE-MODERN CIVILISATIONS   A GLOBAL FOCUS   EXPLORED THROUGH ARCHITECTURAL TRADITIONS + CONTEMPORARY TRANSLATIONS   DONE THROUGH LECTURES, PROJECTS, SEMINARS + SITE VISITS.	TRADITION VS. MODERNITY   CRITICAL REGIONALISM   COSMOLOGY   EXISTENTIALISM   ENVIRONMENTAL ETHICS   SOCIAL ETHICS	MARTIN HEIDEGGER   NORBERG-SCHULZ   SPIRO KOSTOV   RAMÓN GROSGOQUEL   MARTIN BERNAL   BANISTER FLETCHER   IVAN VAN SERTIMA   DEBORAH HOWARD	'THE STRUCTURE OF KNOWLEDGE IN WESTERNIZED UNIVERSITIES'
3	MODERN HISTORY OF THE AFRICAN CONTINENT AND SA   FROM EUROPEAN COLONIALISM IN THE 15TH CENTURY IN AFRICA, TO APARTHEID, POST-APARTHEID / CONTEMPORARY PERIOD IN SA   STUDIES MODERN + CONTEMPORARY ARCHITECTURE + CITIES   CRITICAL SOCIO-SPATIAL HISTORY APPROACH   FOCUS ON CAPE TOWN + JOHANNESBURG.	MODERNITY   COLONIALISM   MODERNISM   AFRICAN MODERNISM   APARTHEID + POST-APARTHEID   NEOLIBERALISM   GENTRIFICATION   DECOLONISATION   SUSTAINABILITY   LANDSCAPE URBANISM   INFORMALITY   CRITICAL TECTONICS   POSITIONING / MANIFESTO.	HILDE HEYENEN   BICKFORD-SMITHVAN HEYNINGENWORDEN   COMAROFF & COMAROFF   CLIVE CHIPKIN   KEITH BEAVON   ANTON FOLKERS   EDGAR PIETERSE   BASIL DAVISON   MANUEL HERZ   FRANZ FANON   JOSEPH CONRAD   EMR ABDEL KADER   GERALD STEYN   JO NDIRO   IAN LOW   ENRICO MARRALLES   HERTZOG AND DE MEURON   CECIL BALMOND.	'AFRICAN MODERNISM: THE ARCHITECTURE OF INDEPENDENCE'   'ARCHITECTURE OF THE TRANSVAAL'   'BLANK ARCHITECTURE, APARTHEID + AFTER'   'ARCHITECTURE AND MODERNITY: A CRITIQUE'

**Figura 4:** Mapa da componente curricular de história e teoria, de fundamentos e princípios éticos (canto superior direito) a novos lugares historiográficos (canto superior esquerdo) ao plano pedagógico do curso (parte inferior). (Fonte: Imagem do autor, 2018).

## Integrações

### O lugar epistémico da questão

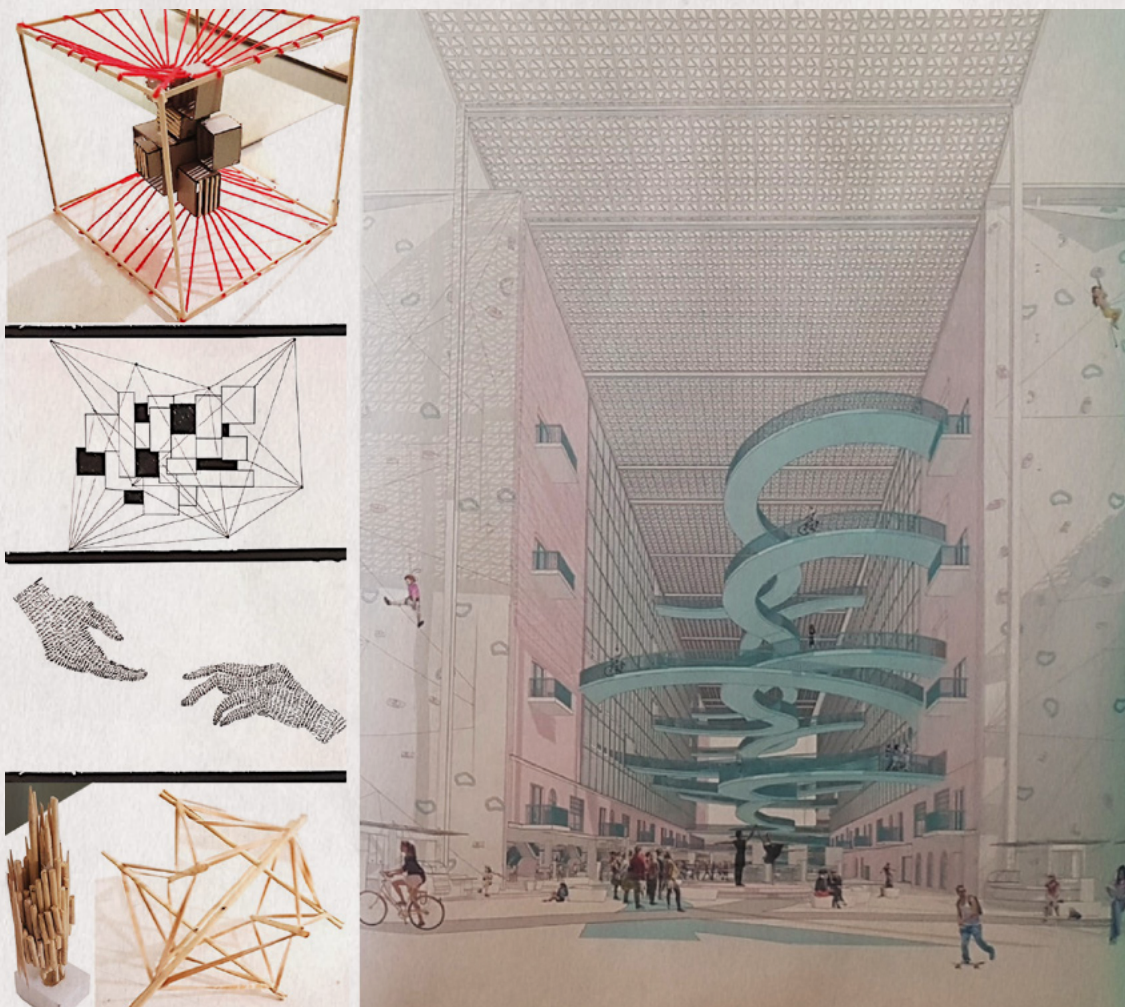
Recapitulando, na primeira parte deste artigo analisei as estruturas normativas dos conhecimentos disciplinares na educação em arquitetura e como novas relações estruturais poderiam ser concebidas, enquanto que na segunda parte explorei lugares epistémicos onde conhecimentos não-eurocêtricos/*disciplinares* do Sul Global poderiam ser imparcialmente introduzidos neles. Na terceira parte procuro outras integrações de tais conhecimentos, nomeadamente, como estes poderiam criar raízes além dos vários lugares estratégicos e onde se poderiam tornar parte de conjuntos mais normativos de práticas na direção a um *novo normal*.

Um importante, e transformador, ponto de partida para o desenvolvimento de um *novo normal* é uma massa crítica de coordenadas e valores, que impulsiona as questões e investigações às quais são colocadas as habilidades, ferramentas e técnicas de uma disciplina. Este, o lugar epistémico da questão e os valores nela imbuídos, é um transmissor essencial e fundamental para muitos dos lugares epistémicos aqui discutidos. De acordo com Maldonado-Torres, tal mudança nos conhecimentos da universidade ocidentalizada exigiria “uma mudança na consideração dos principais problemas a serem investigados... bem como a abertura de um “outro” caminho de pensamento que priorize questões e fontes que são frequentemente negligenciadas nas filosofias do Norte” (MALDONADO-TORRES apud DREXLER-DREIS, 2014, p. 9). Da mesma forma, Akama (2017) afirma que isto implica fazer “perguntas diferentes que dizem respeito a outras visões de mundo” (AKAMA, 2017).

Para a educação (arquitetura/design), a relevância mais prática dessas perspectivas epistémicas negligenciadas e das ecologias de valores nelas contidas, é trazer diagnósticos críticos, ou princípios educativos, para os urgentes desafios contemporâneos. Adicionalmente, ao contrário de envolver uma variedade de questões a partir de um posicionamento singular, fabricado como normativo através do colonialismo/apartheid, a abordagem pode, não só, ter maior ressonância com muitos estudantes, bem como, novos professores *negros*, mas também gerar ressonâncias *entre* as tradições de pensamento do Sul Global.

No contexto sul-africano, e global, alguns exemplos de questões que dizem respeito a perspectivas epistémicas negligenciadas, e outras visões de mundo, poderiam





**Figura 5:** Projetos de design “epistemicamente” abertos: explorações do Ubuntu e outras formas de relações e coletividades. (Imagens dos estudantes da Universidade de Joanesburgo Phiko Tshainca e Ruvimbo Nyamupanedengu, 2018; usadas com permissão).

ser vistos da seguinte forma. Em relação à escassez de água, que lições poderiam ser aprendidas com a antiga habitação milenar Khoisan da região do Cabo e da África Austral? Em relação às economias que mantêm as desigualdades e aprofundam as tensões sociais, que lições poderiam ser aprendidas dos sistemas socioeconômicos tradicionais que não reduziram os seres humanos a um *homo economicus*, e, poderiam esses oferecer um contraponto aos efeitos da desumanização moderna causada pelo capitalismo neoliberal e pela desigualdade racializada?<sup>18</sup> Em relação à desumanização e xenofobia contra refugiados e migrantes, que lições poderiam ser aprendidas a partir de estruturas de hospitalidade e vulnerabilidade, como as que estão em evidência em certas comunidades religiosas, durante a violência xenófoba de 2008,<sup>19</sup> ou de buscas no *Ubuntu* e outras formas de relações e coletividades sociais?

Fazer perguntas pertinentes, como estas, cruzam disciplinas e áreas de conhecimento disciplinar, pois são perguntas que dizem respeito à humanidade em oposição a uma gama mais limitada de questões relacionadas com a disciplina. Em termos de disciplinas espaciais e relacionadas com o design, estas perguntas frequentemente têm ressonâncias espaciais e de design, com as quais as diversas áreas do conhecimento curricular podem ser envolvidas, a partir da sua própria base de conhecimento (Ver Fig. 5 e 6). Por exemplo, enquanto a história/teoria pode dar profundidade e abertura histórica/histórica e crítica, o projeto pode explorar ferramentas espaciais e programáticas, enquanto a paisagem/urbanismo pode questionar o pensamento sistémico maior, e através do engajamento interdisciplinar com o trabalho crítico, nas humanidades, por exemplo, estes podem dialogar com outras perspetivas em torno de temas comuns.

## Qualificações

As propostas apresentadas neste artigo são todas, de forma autoconsciente, viáveis e implementáveis e podem ser adotadas em qualquer lugar epistémico ou em combinações. Estas não são lineares, nem são um destino. No entanto, há várias qualificações importantes:

### **I) Para a aprendizagem dos estudantes:**

Neste artigo, tratei apenas de estruturas de conhecimento, e não de questões fundamentais sobre equidade, educação básica e *preparação* do estudante. Para o ensino superior, é essencial que os métodos de ensino e aprendizagem sejam concebidos para considerar os fundamentos socioeconómicos e educacionais dos seus estudantes, bem como o viés da língua inglesa (no caso das universidades sul-africanas - nota da tradução).

### **II) Para a aprendizagem do professor:**

As estruturas de conhecimento, como as propostas neste artigo, são ferramentas para facilitar transformações mais amplas. Estas, não têm uma agência própria *per se*, mas estruturas imaginativas e engajadas devem ser acompanhadas pela imaginação e vontade de agentes engajados - educadores, executivos e administradores.





**Figura 6:** Projetos de atelier em projeto de arquitetura epistemicamente 'abertos': buscas de humanização socioeconômica em Sandton, Joanesburgo (esquerda), e buscas de estruturas de hospitalidade baseadas na fé em Doornfontein, Joanesburgo (direita). (Fonte: Imagens dos estudantes Tumelo Legote e Byron Corrigan, Universidade de Joanesburgo, 2018, usadas com permissão).

Além disso, particularmente na sociedade sul-africana, que tem assistido a mudanças dramáticas num curto espaço de tempo, os mentores e a aprendizagem contínua não devem ser reservadas somente para novos e jovens negros graduados. O colonialismo/apartheid desfavoreceu todos de diversas maneiras e, sem dúvida, todos os educadores deveriam possuir um nível básico de conhecimento transdisciplinar direcionado para uma compreensão suficientemente complexa da sociedade apropriada para um educador de ensino superior, além do conhecimento curricular especializado obrigatório.

### III) Para gestores/administradores universitários:

A aprendizagem e a orientação contínua, conforme descrito acima, devem ser valorizadas e incentivadas como um trabalho intelectual valioso, e como contribuições para a universidade, e não apenas quando se enquadram em estruturas neoliberais *credenciadas* nos sistemas de valores do mundo financeiro. Atualmente, muita da atividade académica *decolonial* está fora das estruturas institucionais *verticais* da universidade, e muitas vezes é silenciosamente, mas profundamente limitada por estas (Ver Fig. 7).

### IV) Para os programas curriculares:

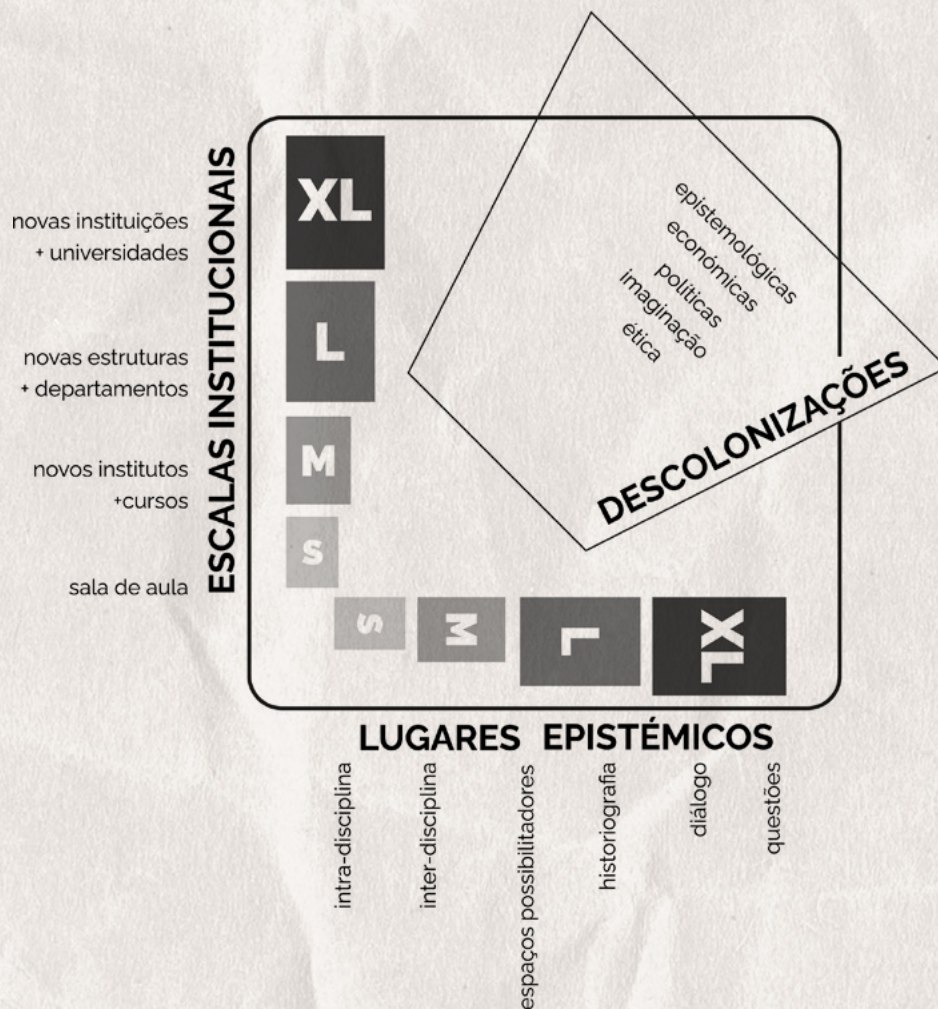
Parece evidente que um peso desproporcional recai sobre a história/teoria em arquitetura, nas áreas de conhecimento centrais das disciplinas relacionadas ao projeto para responder às questões pós-coloniais ou decoloniais. Este trabalho também deve ser feito noutras áreas de conhecimento relacionadas com a sua própria base de conhecimento, desenvolvendo simultaneamente novos tipos de discurso e método/técnica. Isto requer tempo, rigor analítico conceptual e espaço para a tentativa e erro.

## Conclusão

Não irei dar uma receita de descolonização [...].  
Descolonização não é um destino.  
É um modo de vida  
(Darder, 2018).

Pensamento e prática, num paradigma pós-"ocidental", tal como as propostas/provocações aqui descritas, são uma *tarefa monumental* (Wright, 2017) para a universidade e uma tarefa profunda e extensa para qualquer disciplina. Para a arquitetura, as transformações pós-coloniais/pós-apartheid na educação têm sido extremamente lentas. Estas também têm sido limitadas no escopo para *transformação*, porque a chancela política abrangente que orienta o processo, está centrada no acesso e sucesso educativo e é medida quantitativamente, através de indicadores raciais (VAN RENSBURG, 2011, p. 127). E uma vez que a literatura na arquitetura sul-africana é normativa, limitada nacionalmente e autocongratatória, uma crítica mais profunda e mais rigorosa tem sido rara. Por exemplo, Amira Osman (2015) lamenta que "os





**Figura 7.** Escalas institucionais 'verticais' em inibir ou expandir as possibilidades de transformação em vários locais epistêmicos Fonte: Oswaldo Feitez (2023) a partir Imagem do autor, (2018).

arquitetos sul-africanos tenham pouca compreensão em como evitar a desvantagem acumulada... Muitos dos chamados "desenvolvimentos", no ensino e na prática, podem na verdade ser regressivos em vez de progressivos" (OSMAN, 2015). Da mesma forma, Iain Low (2014) argumenta que "é nas escolas de arquitetura que a forma da prática arquitetônica atual continua a ser reproduzida" (LOW, 2014, p. 162). E, partindo de uma perspectiva EUA/Norte Global, Jarzombek (2018) observa, "é agora óbvio que as escolas de arquitetura – na frente e no centro de algumas das principais questões geopolíticas da atualidade – são institucionalmente e intelectualmente subequipadas para lidar com o mundo do século XXI" (JARZOMBEEK, 2018).

As abordagens aqui descritas funcionam para transformar estruturas de conhecimento e prática curricular ainda profundamente embrenhadas no colonialismo e em formas de autorreprodução. Para tal, as abordagens centram a epistemologia, juntamente com uma compreensão mais profunda, expansiva e criativa da prática

ética, isto é, da imaginação ética. Estas coordenadas e questões permitem que a discussão da disciplina de arquitetura posterior ao colonialismo/apartheid, vá além das considerações de *design* e indicadores de *transformação*, na direção de críticas integradas e multifacetadas, com intervenções concomitantemente integradas e multifacetadas. Estas, implicam em histórias e estruturas de conhecimento que se reproduzem de forma epistêmica e estrutural. Como questionamentos, permitem a identificação dos lugares epistêmicos de intervenção, particularmente aqueles com potenciais multivalentes.

Na tentativa simultânea de criticar e construir, de perturbar e estabelecer, a abordagem também reúne duas visões diferentes de descolonização. Uma visão, representada pelo teórico em estudos culturais e em educação Handel Kashope Wright (2017), por exemplo, "a descolonização é um projeto incompleto", que "funciona melhor como um meio de expor o eurocentrismo ... que se posiciona como universal", mas que "não nos dá um campo de conhecimento pré-embalado... para substituir o campo de conhecimento eurocêntrico colonial, e mais importante, a epistemologia eurocêntrica" (WRIGHT, 2017). Segundo Wright, isso requer um corolário, um acompanhamento, ou melhor ainda, um processo paralelo de localização, africanização, terceira mundialização do conhecimento (WRIGHT, 2017). Isto difere da visão de Grosfoguel, que – como vim apontando – vê esse *processo paralelo* não como um processo separado, mas como localizado no centro do entendimento e da prática decolonial (GROSGOQUEL, 2013).

Como práticas estratégicas, contra-normativas que são interrogativas epistemologicamente e éticas na orientação, as abordagens descritas neste artigo não significam o *colapso* de uma disciplina. Pelo contrário, elas redirecionam habilidades fundamentais da disciplina, para dialogar com histórias e espaços teóricos e experimentais, cujo ponto de partida, fontes e questões, não são *naturalmente* euro-americano-centradas. Além disso, a abordagem é motivada não pelo furor pós-colonial ou medos neocoloniais, mas pelos papéis da educação na construção de sociedades qualitativamente e coletivamente mais humanas.

Na ausência de um conhecimento mais rigoroso com estratégias e estruturas claras, os conhecimentos críticos e pensamento do Sul Global, irão, provavelmente, permanecer *externos* à disciplina - autoconsciente, precária e subdesenvolvida, e perpetuamente em risco de *escorregar para trás* para conjuntos-padrão estabelecidos das práticas *disciplinares*. Este texto tenta contribuir para iniciar um diálogo mais rigoroso; se os estudantes que protestaram em todo o país merecem crédito, essa hora chegou.

## Notas

**1** (Nota dos editores [N.E.]) A versão original deste artigo foi publicada em 2018 com o título *Epistemic sites: ethics, transformation and decolonisation in architecture education*, no livro *Standing items: critical pedagogies in South African art, design & architecture*, organizado por Brenden Gray, Shashi Cullinan Cook, Tariq Toffa & Amie Soudien e publicado pela University of Johannesburg. Os direitos de publicação e reprodução são propriedade de Scholarship of Teaching and Learning in Art and Design (STAND), The Visual Identities in Art and Design Research Centre (VIAD), University of Johannesburg.

**2** (N.E.): Este artigo foi traduzido para o português de Portugal. Os editores decidiram acolher neste dossiê as múltiplas grafias da língua portuguesa e conforme é escrita em cada um dos países lusófonos.

**3** O termo *não-ocidental* é usado neste texto para descrever a dominação epistémica euro-americana do discurso acadêmico e pedagógico em arquitetura.

**4** De acordo com a Bolsa de Estudos de Ensino e Aprendizagem (Scholarship of Teaching and Learning - SOTL) da revista *South Journal*: “O ‘Sul Global’ é concebido como um conjunto de características que precisam de considerar questões de diferenciais de poder, recursos tecnológicos e financeiros, e o reconhecimento dos conhecimentos indígenas. Embora o Sul global seja convencionalmente entendido como incluindo países de África, Ásia e América Latina, não é concebido apenas em termos geográficos. O Sul global, na maioria das vezes, depara-se com desafios típicos do momento pós-colonial: desigualdade de rendimento, identidades fraturadas e contestação sobre conhecimentos. O termo é, compreensivelmente, contestado e visto como

a homogeneização ou criação de binários que precisam de maior escrutínio” (AIM & SCOPE, 2018).

**5** Coordenei e ensinei as disciplinas de história e teoria no Departamento de Arquitetura da Universidade de Joanesburgo entre 2015 e 2018, juntamente com disciplinas de projeto.

**6** De acordo com Maldonado-Torres: “A colonialidade [...] refere-se a padrões de poder de longa data que surgiram como resultado do colonialismo, mas que definem cultura, trabalho, relações intersubjetivas e produção de conhecimento muito além dos limites estritos das administrações coloniais. Assim, a colonialidade sobrevive ao colonialismo” (MALDONADO-TORRES, 2009, p. 243).

**7** Hamza Yusuf é apresentado regularmente entre os 50 muçulmanos mais influentes do mundo pelo projeto de investigação *The Muslim 500*. A publicação anual atribui à influência de Yusuf a “sua aplicação do conhecimento Islâmico enraizado na experiência vivida na sociedade moderna ocidental” (*The Muslim 500*, 2018, s.p.).

**8** Uma das primeiras obras explicitamente dedicadas ao tema da ética do ambiente construído foi o volume *Ethics and the Built Environment* (FOX, 2000), que explorou cruzamentos arquitetônico-filosóficos. Ver também TOFFA ET AL. (2015) para maiores discussões sobre ética e arquitetura.

**9** Numa investigação com estudantes de graduação em arquitetura na Universidade de Joanesburgo em 2017, os estudantes consideraram unanimemente o projeto como a componente curricular mais importante, seguida pelas componentes que foram consideradas como as que mais o apoiam, tais como as de *construção/tecnologia* e de *representação*. As componentes consideradas como não apoiantes diretas de



projeto caíram no fundo da hierarquia, tais como as de *história e teoria*, e de *prática profissional*.

**10** Alteridade é um termo filosófico, sociológico e antropológico que implica condições ou qualidades de algo que não seja imitação, mesmice ou uma norma expectável. *Alteridade* poderia ser lida contra os padrões normativos, preconceitos e disparidades de poder, construídas pelos séculos da colonização europeia. Entretanto, a noção de *alterno* difere de *alternativa*, particularmente para a educação em arquitetura. Esta última, no final das contas, ainda consolida um centro/convenção como normativo e dominante, mesmo que essas normas tenham sido desacreditadas. Em vez de perpetuar as normas expectáveis - e ao fazê-lo também perpetuando noções de coisas 'outras', 'alternativas' e marginais a estas - a alteridade "produz diferença" (WEXLER, 2004), "um outro pensamento" (KHATIBI apud MIGNOLO, 2000, p. 51) ou "um outro modo" (MIGNOLO, 2007, p. 465).

**11** (N.T.): *Foundation Course* é um curso preparatório ou inicial de curta duração que se faz em algumas faculdades e universidades, que serve de preparação para um curso mais longo ou mais avançado.

**12** Nota dos editores: Na versão original não consta numeração de página nas citações

**13** As disciplinas de *história da arquitetura*, e de *investigação em arquitetura*, foram, por muito tempo, influenciadas pela autoritária *A História da Arquitetura* de Sir Bannister Fletcher, entre outros. Publicado pela primeira vez em 1896 e logo adotado como bibliografia sobre história da arquitetura em toda a Grã-Bretanha, Estados Unidos e Austrália, continha uma pequena parte, no final do livro, dedicado à arquitetura não *ocidental*. Fletcher, afirma: "Os estilos não-históricos [não-"ocidentais"] ... exerceram pouca in-

fluência direta sobre outros estilos. ... A posição que eles deveriam ocupar na História da Arquitetura é... uma questão de dúvida, mas pensa-se que ao mantê-los bastante separados dos estilos históricos [ocidentais], isso torna-se mais evidente para o estudante." (FLETCHER, 1905, p. 603).

**14** Estas e outras formas integradas de conhecimento, e os valores ecológicos nelas contidas, são frequentemente profundas e polivalentes, e requerem uma discussão muito mais longa do que é aqui possível.

**15** O termo "transmodernidade" é atribuído ao filósofo da libertação, Enrique Dussel (GROSGOUEL, 2013, p. 75) da Argentina.

**16** Estas foram a conquista do Al-Andalus e das Américas, o sequestro e a escravidão de africanos nas Américas, e mulheres queimadas vivas como "bruxas" na Europa (GROSGOUEL, 2013).

**17** A história/teoria 'epistemicamente aberta' é um processo maduro e rico em metodologias inovadoras. Uma discussão mais completa sobre isto não é aqui possível.

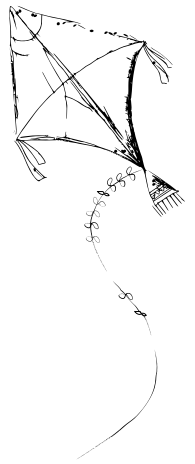
**18** Segundo o historiador económico Benedikt Koehler (2014), por exemplo, o comércio intercontinental numa estrutura económica islâmica, inspirou a emergência de muitos aspetos do capitalismo moderno na Europa, embora, o primeiro, o tenha feito sem sacrificar concepções integrativas mais amplas de vida, que estão ausentes no segundo (KOEHLER, 2014).

**19** Durante a violência xenófoba, em todo o país, contra imigrantes africanos na África do Sul, em 2008, por exemplo, a Igreja Metodista Central em Joanesburgo sob o bispo Paul Verry, controversamente deu abrigo a mais de 3000 imigrantes/refugiados. Ao mesmo tempo, a pouco tempo da África do Sul sediar

uma Copa do Mundo da FIFA, o Centro Sultan Bahu - sob o comando de Shaykh Sayed Ally Chopdat em Joanesburgo - formou uma equipe oficial de futebol para ajudar a integrar os estrangeiros de volta à sociedade (SMITH, 2009; CHARBONNEAU, 2017).

## Referências

- AIM & SCOPE. **Scholarship of Teaching and Learning in the South (SOTL) in the South**. Disponível em: <https://sotl-south-journal.net/index.php/sotls>. Arquivo consultado em 5 mar. 2022.
- AKAMA, Y. Kokoro of design: embracing heterogeneity in design research. **Design and Culture**, 9: 79-85, 2017.
- BADEROON, G. Methodologies: silences, secrets, fragments. **Critical Arts**: 27(2): 276-290, 2007.
- BERNAL, M. **Afroasiatic roots of classical Greece, Volume 1: The fabrication of ancient Greece, 1785-1985**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1987.
- BUHLUNGU, S. **Resolution taken by the Extended Dean's Advisory Committee of the Faculty of Humanities, meeting held on 30 September 2016, University of Cape Town**. Disponível em: [http://www.humanities.uct.ac.za/sites/default/files/image\\_tool/images/2/Humanities%20DAC%20Resolution%20Sept%202016.pdf](http://www.humanities.uct.ac.za/sites/default/files/image_tool/images/2/Humanities%20DAC%20Resolution%20Sept%202016.pdf). Arquivo consultado em 24 jan. 2022.
- CHARBONNEAU, A. Attending refugees in Global South cities. **Huffington Post**, 6 dez. 2017. Disponível em: [https://www.huffpost.com/entry/attending-refugees-in-glo\\_b\\_8530594](https://www.huffpost.com/entry/attending-refugees-in-glo_b_8530594). Arquivo consultado em 1 fev 2022.
- CITY, E. A.; ELMORE; R. F.; FIARMAN, S. E.; TEITEL, L. **Instructional rounds in education: a network approach to improving teaching and learning**. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press, 2009.
- COMRIE, A. Work in progress. In: BOUKUNDE LECTURE SERIES: WAYS OF PRACTICING, 19 Set. 2018. Pretoria: University of Pretoria, 2018.
- DARDER, A. **Decolonizing pedagogy in Arts, Design and Creative Education**. Palestra - UJ Arts & Culture Centre, 13 Set., Universidade de Joanesburgo, Joanesburgo, 2018.
- DEWEY, J. 1916. **Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education**. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b-93124f200790476e08ecc4232.pdf>. Arquivo consultado em 4 fev. 2022.
- DREXLER-DREIS, J. Interview: Maldonado-Torres. **Ninth Newsletter of the Centre for Liberation Theologies**. Outubro, p. 9-12, 2014. Disponível em: [https://theokuleuven.be/apps/centr\\_bevrijding\\_newsletter/view/145/](https://theokuleuven.be/apps/centr_bevrijding_newsletter/view/145/). Arquivo consultado em 24 fev. 2022.
- FANON, F. **Black skin, white masks**. Londres: Pluto Press, (2008 [1952]).
- FANON, F. **The wretched of the earth**. Nova Iorque: Grove Press, (1963 [1961]).
- FELTON, E.; ZELENKO, O.; VAUGHAN, S. 2012. **Design and ethics: reflections on practice**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2012.
- FISHER, R. C. Teaching Architectural history - should there be coursework in History in the South African Architectural curriculum? **Architecture SA**, Vol. 67, Maio/Junho, p. 49-50, 2014.
- FISHER, R. C. **A paradigmatic approach to Architectural History: postmodernism**. MA thesis (MSc Architecture), University of Pretoria, 1989.
- FLETCHER, B. **A history of architecture on the Comparative Method**. Londres: Bradbury, Agnew & Co., 1905.
- FOX, W. (Org). **Ethics and the built environment**. Nova Iorque: Routledge, 2000.
- GROSGOQUEL, R. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the Long 16th century. **Human Architecture: Journal of the Sociology of Self- Knowledge**, Vol. 11, n. 1, p. 73-90, 2013.
- GROSGOQUEL, R. 2011. Decolonizing Post-Colonial Studies and paradigms of political-economy: transmodernity, decolonial thinking, and global coloniality. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production**





of the **Luso-Hispanic World**, Vol. 1, n.1. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

HUERTA, S.; DE HERRERA, I. J.; BENVENUTO, A. E.; DRAGADOS, F. (Orgs.). **Proceedings of the First International Congress on Construction History**, 20-24 jan. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Construcción, 2003.

JARZOMBEK, M. The school of architectural scandals. e-flux **Architecture**, out. 2018. Disponível em: <https://www.e-flux.com/architecture/history-theory/225182/the-school-of-architectural-scandals/>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

KEIKABILE, M. Poema declamado na Universidade de Joanesburgo. In: **5th Decolonising the Curriculum panel discussion series**, 16 maio. Joanesburgo: Universidade de Joanesburgo, 2016.

KOEHLER, B. **Early Islam and the birth of Capitalism**. Maryland/Londres: Lexington, 2014.

LOW, I. Educating Architects in Africa. **Journal of Architectural Education**, Vol. 68, n. 2, p. 162-164, 2014.

MAGAZINER, D. **The Foundation: design, time and possibility in 1960s Nairobi**. Palestra, 15 maio. The Wits Institute for Social and Economic Research (WISER). Joanesburgo: Universidade de Witwatersrand, 2017.

MAGAZINER, D. Designing knowledge in post-colonial Africa: a South African abroad. **Kronos: Southern African Histories**, n. 41, p. 265-286, 2015.

MALDONADO-TORRES, N. Outline of ten theses on coloniality and decoloniality. **Caribbean Studies Association**, 2016. Disponível em: [http://caribbeanstudiesassociation.org/docs/Maldonado-Torres\\_Outline\\_Ten\\_Theses-10.23.16.pdf](http://caribbeanstudiesassociation.org/docs/Maldonado-Torres_Outline_Ten_Theses-10.23.16.pdf). Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

MALDONADO-TORRES, N. On the coloniality of being. **Cultural Studies**, Vol. 21, n. 2, p. 240-270, 2009.

MAMDANI, M. Between the public intellectual and the scholar: decolonization and some post-independence initiatives in African higher education. **Inter-Asia Cultural Studies**, Vol. 17, n. 1, p. 68-83, 2016.

MIGNOLO, W. D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, Vol. 21, n. 2, p. 449-514, 2007.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking**. Princeton, N. J. /Oxfordshire: Princeton University Press, 2000.

MUHAMMED, H. F. N. **Irfan: Part I**. Karachi: Khiyani Memorial Welfare Trust, 2011 [1930].

OSMAN, A. 2015. What architects must learn from South African student protests. **The Conversation AFRICA**, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://theconversation.com/what-architects-must-learn-from-south-african-student-protests-50678>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

SAIDI, F. E. **Developing a curriculum model for architectural education in a culturally changing South Africa**. TESE doutorado, Universidade de Pretoria, 2005.

SANTOS, B. de S. **Epistemologies of the South: justice against epistemicide**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2016.

SENNETT, R. Labours of love. In: **The Guardian**, 2 fev. 2008. [0]. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2008/feb/02/featuresreviews.guardianreview14/>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

SIERRA, F. J. G. Drawing, reasoning and prejudice in Choisy's *Histoire de l'Architecture*. **Proceedings of the First International Congress on Construction History**, 20-24 January. Madrid: Sociedad Española de Historia de la Construcción, p. 1007-1022, 2003.

SMITH, D. 2009. Letter from Africa: Johannesburg's Methodist homeless mission. In: **The Guardian**, 1 set. 2009. Disponível em: <https://www.theguardian.com/world/2009/sep/01/letter-from-johannesburg-methodist-mission>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

SOJA, E. **Thirdspace: journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places**. Oxford: Blackwell, 1996.

HANSON, H. Y. Sheikh Hamza Yusuf Hanson. In: **THE MUSLIM 500**. Disponível em: <https://www.themuslim500.com/profiles/sheikh-hamza-yusuf-hanson/>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

TOFFA, T.; OSMAN, A.; BENNETT, J. 2015. Architecture and agency: ethics and accountability in teaching through the application of Open Building principles. Palestra - DEFSA (Design Education Forum South Africa) DESIGN EDUCATION CONFERENCE 2015: ETHICS AND ACCOUNTABILITY IN DESIGN: DO THEY MATTER? Johannesburg, South Africa, 2-4 September, 2015. Joanesburgo: Midrand Graduate Institute. Disponível em: <https://www.defsa.org.za/papers/architecture-and-agency-ethics>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

VAN RENSBURG, A. J. Learning@1:1. **Architecture SA**, Maio/Junho, p. 36-45, 2016.

VAN RENSBURG, A. J. 2011. Transformation issues in the teaching of Architectural Design. In: SIXTH INTERNATIONAL DEFSA CONFERENCE PROCEEDINGS, 2011. Pretoria: Design Education Forum of Southern Africa, p. 127-138. Disponível em: <https://www.defsa.org.za/papers/transformation-issues-teaching>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

VAN SERTIMA, I. **They came before Columbus**. Nova Iorque: Random House, 2003 [1976].

WEXLER, J. Alterity. CSMT, Glossary, Universidade de Chicago, 2004. Disponível em: <http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/alterity.htm>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

WIGLEY, M. Whatever Happened to Total Design? **Harvard Design Magazine: Design Arts and Architecture**, n. 5, 1998. Disponível em: <http://www.harvarddesignmagazine.org/issues/5/whatever-happened-to-total-design>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

WRIGHT, H. K. Did someone say (and mean) decolonise the university? Are we ready for this jelly? Palestra em 16 agosto, 2017 - Faculdade de Arte, Design e Arquitetura (FADA), Universidade de Joanesburgo. Event presented by the Visual Identities in Art and Design Research Centre (VIAD), and Scholarship of Teaching in Art and Design (STAND).

YUSUF, H. 2017. Letter from the editor: why 'Renovatio?'. **Renovatio: the Journal of Zaytuna College**, 28 abril 2017. Disponível em: <https://renovatio.zaytuna.edu/article/letter-from-the-editor>. Arquivo consultado em 1 mar. 2022.

