

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO E
DESIGN

TAINÁ VIANA ALVES

**QUANDO O TERRITÓRIO ENSINA:
EXPERIÊNCIAS DE SABERES AFRO-INDÍGENAS E POPULARES NA
FORMAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO**

UBERLÂNDIA

2024

TAINÁ VIANA ALVES

Quando o território ensina: Experiências de saberes afro-indígenas e populares na formação em Arquitetura e Urbanismo

Dissertação apresentada à Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arquitetura e Urbanismo.

Área de concentração: Linha de Pesquisa 01 - Arquitetura e Cidade: teoria, história e conservação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Fernandes Geribello

Grupo de Pesquisa: Invisibilidades na História da Arquitetura e da Cidade

Uberlândia

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A474
2025 Alves, Tainá Viana, 1996-
Quando o território ensina: Experiências de saberes afro-
indígenas e populares na formação em Arquitetura e Urbanismo
[recurso eletrônico] / Tainá Viana Alves. - 2025.

Orientador: Denise Fernandes Geribello.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.534>
Inclui bibliografia.

1. Arquitetura. I. Geribello, Denise Fernandes, 1982-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em
Arquitetura e Urbanismo. III. Título.

CDU: 72

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
 Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1I, Sala 234 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
 Telefone: (34) 3239-4433 - www.ppgau.faued.ufu.br - coord.ppgau@faued.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Arquitetura e Urbanismo				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico PPGAU				
Data:	vinte e quatro de setembro de 2025	Hora de início:	14h00	Hora de encerramento:	16h05
Matrícula do Discente:	12322ARQ018				
Nome do Discente:	Tainá Viana Alves				
Título do Trabalho:	Quando o território ensina: Experiências de saberes afro-indígenas na formação em Arquitetura e Urbanismo				
Área de concentração:	Projeto, Espaço e Cultura				
Linha de pesquisa:	Cidade e Patrimônio: perspectivas e prospectivas				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Invisibilidades na História da Arquitetura e da Cidade				

Reuniu-se de forma virtual pela plataforma ConferênciaWeb, em conformidade com a PORTARIA nº 36, de 19 de março de 2020 da COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, pela Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, assim composta: Adriana Gomes do Nascimento DAUAP - UFSJ, Claudia dos Reis e Cunha - PPGAU.FAUeD.UFU e Denise Fernandes Geribello – PPGAU.FAUeD.UFU orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr.^a Denise Fernandes Geribello, apresentou a Comissão Examinadora e o(a) candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao(à) Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do(a) Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Denise Fernandes Geribello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/09/2025, às 16:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia dos Reis e Cunha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 25/09/2025, às 08:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Gomes do Nascimento, Usuário Externo**, em 03/10/2025, às 08:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

[https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **6684752** e o código CRC **AF3C001E**.

AGRADECIMENTOS

Os desafios para concretização desta dissertação foram proporcionais ao meu crescimento pessoal e profissional. Cada passo nesse trabalho foi guiado por mãos, palavras e presenças que me sustentaram. E apenas agradeço por todo o apoio e estrutura que recebi nessa caminhada.

À minha querida e amada família, que me incentivou e me garantiu todo suporte emocional. Por sempre acreditarem no meu potencial e na minha capacidade, mesmo quando eu mesma duvidei.

À minha orientadora Denise Geribello, por ter aceitado o desafio de me auxiliar nesta trajetória. Pelo acolhimento, pela escuta atenta, pela paciência, pela dedicação, pelo incentivo e pela ajuda.

Aos meus amigos e ao meu companheiro, que me ouviram falar muito sobre a pesquisa. Pelo companheirismo e pelo afeto.

À professora Renata Marquez, por ter provocado tensionamentos que definiram os caminhos que essa pesquisa seguiu.

À Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Uberlândia, por me permitir desenvolver academicamente desde a graduação até o mestrado. Agradeço à todos os professores que agregaram tanto ao meu conhecimento e à minha ideia de mundo(s).

À cada pessoa que me apoiou e acreditou que eu seria capaz. À cada palavra de carinho e ânimo que recebi.

À Deus que acredito que esteve e está ao meu lado, me abençoando e fortalecendo a cada dia.

Por fim, o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001'. Assim, agradeço imensamente o apoio da CAPES, pela concessão de bolsa durante o período de estudo, a qual foi imprescindível para o desenvolvimento desta dissertação.

RESUMO

O presente trabalho parte do entendimento de que o ensino de arquitetura e urbanismo (AU) teve uma trajetória marcada pelo eurocentrismo, efeito do processo colonial, muitas vezes obliterando saberes tradicionais afro-indígenas e populares e modos outros de produção do espaço construído. Contudo, observa-se que experiências contemporâneas têm caminhado em busca de redirecionar-se à uma valorização desses conhecimentos como fundamentais para uma formação mais crítica e plural. Assim, busca-se estabelecer uma amostragem de como os saberes tradicionais têm sido abordados no âmbito da educação em AU. Para isso, parte-se do embasamento teórico acerca do pensamento decolonial para entender as especificidades da América Latina e de uma revisão histórico-crítica do ensino de AU, reiterando seu histórico de apagamento desses saberes. Então, segue-se com a análise de Projetos Pedagógicos de Curso de três estudos de caso e posterior relato de experiências desenvolvidas no âmbito desses cursos em parceria com comunidades tradicionais afro-indígenas.

Palavras-chave: saberes tradicionais, epistemologias, educação, Arquitetura e Urbanismo, pensamento decolonial, educação em Arquitetura e Urbanismo.

ABSTRACT

The present work is based on the understanding that architecture and urbanism (AU) education has had a trajectory marked by Eurocentrism, an effect of the colonial process, often obliterating traditional Afro-Indigenous and popular knowledge and other modes of production of built space. However, it is observed that contemporary experiences have moved toward a redirection toward valuing this knowledge as fundamental to a more critical and pluralistic education. Thus, we seek to establish a sample of how traditional knowledge has been approached in contemporary AU education. To this end, we draw on the theoretical foundation of decolonial thought to understand the specificities of Latin America and conduct a historical-critical review of AU education, reiterating its history of erasing this knowledge. We then analyze the Pedagogical Course Projects of three case studies and subsequently report on experiences developed within these courses in partnership with traditional Afro-Indigenous communities.

Key words: traditional knowledge, epistemologies, education, architecture and urbanism, decolonial thinking; education for Architecture and Urbanism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - América Invertida, por Joaquín Torres García, 1943.....	19
Figura 2 - Escola Nacional de Belas Artes (atual Museu Nacional de Belas Artes). 48	
Figura 3 - Quadro dos Conteúdos mínimos a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura (1969), Resolução CFE nº3, de 23 de Junho de 1969.....	57
Figura 4 - Crescimento do Número de Escolas de Arquitetura no Brasil de 1933 a 2008.....	63
Figura 5 - Localização das Universidades Federais escolhidas para análise.....	83
Figura 6: Localização da cidade de Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai.....	88
Figura 7: Reunião das pesquisadoras e pesquisadores do grupo de pesquisa MALOCA.....	112
Figura 8: Exemplo de construção quilombola disposto no Caderno Maloca, Casa de Dona Autora.....	119
Figura 9: Exemplo de construção quilombola disposto no Caderno Maloca, Casa de Rafaela.....	119
Figura 10: Exemplo de construção quilombola disposto no Caderno Maloca, Casa de Cleonice.....	120
Figura 11: Tabela que explicita as 5 etapas de trabalho desenvolvidas no Grupo Periférico.....	124
Figura 12: Imagens de satélite com a localização da área em questão no Brasil, no DF e no Lago Norte.....	126
Figura 13: Fotografia da visita de campo com acompanhamento da comunidade indígena.....	128
Figura 14: Fotografia do processo de metodologia participativa.....	128
Figura 15: A preparação do concreto e das malhas pop.....	131
Figura 16: A construção da laje da caixa para a fossa.....	131
Figuras 17: A reconstrução da laje inferior.....	131
Figuras 18: A montagem da fossa.....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEA: Associação Brasileira
- AlBA: Academia Imperial de Belas-Artes
- AST: Adequação Sociotécnica
- ATHIS: Assistência Técnica de Habitação de Interesse Social
- BAI: Brigada Acadêmica Interdisciplinária
- CAU/BR: Conselho de Arquitetura e Urbanismo do Brasil
- CASAS: Centro de Ação Social em Arquitetura Sustentável
- CEAM/UnB: Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- CONFEA: Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura
- DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
- DF: Distrito Federal
- EAD: Ensino à Distância
- ELAC: Encontro Latino-americano de Arquitetura Comunitária
- EMAU: Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo
- ENBA: Escola Nacional de Belas-Artes
- EREA: Encontro Regional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo
- FAU: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
- FCP: Fundação Cultural Palmares
- FeNEA: Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo
- FIES: Fundo de Financiamento Estudantil
- FNA: Federação Nacional dos Arquitetos e Urbanistas
- IAB: Instituto de Arquitetos do Brasil
- IES: Instituição de Ensino Superior
- LaMAU: Laboratório Modelo Em Arquitetura E Urbanism
- LaPPRAU: Laboratório De Práticas Formativas E Participativas Em Arquitetura E Urbanismo
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MALOCA: Grupo de Estudos Multidisciplinares em Arquiteturas e Urbanismos do Sul

M/C: Grupo Modernidade/Colonialidade

MEC: Ministério da Educação

MESP: Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública

MINURVI: Assembleia de Ministros e Máximas Autoridades de Habitação e Urbanismo da América Latina e do Caribe

NPTCS: Núcleo de Política, Ciência, Tecnologia e Sociedade

ODS: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU: Organização das Nações Unidas

OSA: União dos Arquitetos Contemporâneos

PEMAU: Prática de Escritório Modelo em Arquitetura e Urbanismo

PNHR: Programa Nacional de Habitação Rural

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PROUNI: Programa Universidade Para Todos

REUNI: Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SARU: Semana de Análise Regional e Urbana

SBN: Soluções Baseadas na Natureza

TAUS: Termo de Ajuste de Uso Sustentável

UAM: Universidade Autônoma Metropolitana

UBA: Universidade de Buenos Aires

UnB: Universidade De Brasília

UNEB: Universidade do Estado da Bahia

UENF: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNILA: Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UFBA: Universidade Federal da Bahia

UFRB: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFU: Universidade Federal de Uberlândia

URSS: União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP: Universidade de São Paulo

TCC: Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	08
INTRODUÇÃO	12
1. DA COLONIALIDADE À CONTRACOLONIALIDADE: CAMINHOS DO PENSAMENTO DECOLONIAL	16
1.1. Colonialidade Do Poder, Do Saber e Do Ser: A Base Do Pensamento Decolonial Latino-Americano.....	18
1.2. Da Missão Artística Francesa Ao Início Do Século XX.....	31
2. ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL: ENTRE FORMAÇÃO ARTÍSTICA, TÉCNICA E CRÍTICA.....	45
2.1. Colonialidade Do Poder, Do Saber e Do Ser: A Base Do Pensamento Decolonial Latino-Americano.....	46
2.2. Escola Nacional De Belas Artes: A Década De 1930 e O Surgimento De Novos Paradigmas.....	52
2.3. Reforma Universitária e Tecocracia: Entre Integração e Controle à Redemocratização, Ensino Crítico e Novas Instituições.....	57
2.4 Expansão, Interiorização e Novos Horizontes Pedagógicos.....	65
3. EXPERIÊNCIAS COM SABERES AFRO-INDÍGENAS E POPULARES NA EDUCAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO.....	74
3.1. Arquitetura e Urbanismo Na Encruzilhada Epistêmica: Eurocentrismo, Decolonialidade e Contracolonialidade.....	75
3.2. Mapeamento e Análise De Experiências.....	83
3.3. Metodologia De Análise Dos Ppcs.....	85
3.3.1. O PPC Do Curso De Arquitetura E Urbanismo Da Universidade Federal Da Integração Latino-Americana (CAU-UNILA).....	88
3.3.2. O PPC Da Faculdade De Arquitetura E Urbanismo Da Universidade Federal De Brasília (FAU-UNB).....	97
3.3.3. O PPC Da Faculdade De Arquitetura Da Universidade Federal Da Bahia (FAUFBA).....	100
3.3.4. Convergências e Divergências.....	109
3.4. Análise Sistematizada De Experiências.....	112

3.4.1. Cau-Unila: “Maloca – Grupo De Estudos Multidisciplinares Em Arquiteturas E Urbanismos Do Sul: Caderno Maloca: Direito Ao Território No Quilombo Apepu”.....	112
3.4.2 Fau-Unb: “Grupo De Pesquisa E Extensão Periférico: ‘aldeia Urbana Ahain Aam E O Movimento De Retomada Territorial Indígena Na Arie Paranoá Sul - Df”	120
3.4.3. Fau-Ufba: Escritório Modelo De Arquitetura E Urbanismo Curial.....	129
3.4.4. Convergências e Divergências.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138

INTRODUÇÃO

Os estudos no campo das ciências sociais aplicadas inferem que as sociedades, por apresentarem histórias diversas, possuem diferentes atributos e maneiras de obter conhecimento próprias, dentro de suas experiências específicas. Contudo, em alguns contextos, a ciência está consolidada como única forma de conhecimento válido, desprezando saberes que não se adequem aos seus moldes. Esse cenário se mantém desde os tempos coloniais, quando a noção de raça, a ciência e o direito, leis dos colonizadores, foram usadas como estratégia de dominação extremamente violenta dos povos nativos. Esse processo impactou severamente os países latino-americanos, especialmente o Brasil, incidindo sobre a forma como enxergam e percebem o mundo e a si mesmos.

A filósofa nigeriana Oyèrónkẹ Oyěwùmí (2002) cunhou o conceito de “cosmopercepção” para explicitar a pluralidade de vinculações entre o pensamento e o mundo das sociedades. Ela critica a adoção da cosmovisão ocidental como forma única de entendimento do que o mundo é, posto que pela multiplicidade de povos, culturas e línguas existentes, não é factível que todas percebam o mundo da mesma forma.

A razão pela qual o corpo tem tanta presença no Ocidente é porque o mundo é percebido, principalmente, pela visão. A diferenciação dos corpos humanos em termos de sexo, cor da pele e tamanho do crânio é um testemunho dos poderes atribuídos ao “ver”. O olhar é um convite para diferenciar. Diferentes abordagens para compreender a realidade, então, sugerem diferenças epistemológicas entre as sociedades. (...) O termo “cosmovisão”, que é usado no Ocidente para resumir a lógica cultural de uma sociedade, capta o privilégio ocidental do visual. É eurocêntrico usá-lo para descrever culturas que podem privilegiar outros sentidos. O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais (OYẸWÙMÍ, 2002, p. 8).

Este termo é também utilizado por Nego Bispo, filósofo, poeta, escritor, professor, líder quilombola e ativista político brasileiro. Ele entende cosmopercepção como a forma que os povos tradicionais compreendem, experimentam e se envolvem com o cosmos, articulando natureza, espiritualidade, ancestralidade e ideal comunitário. Refere-se a uma epistemologia que não se restringe aos

binarismos excludentes, não desassociando sujeito e objeto, cultura e natureza, corpo e território, mas percebendo-os como circunstâncias interdependentes.

Essa reflexão é válida para o campo da arquitetura e urbanismo, pois se sabe que a produção do ambiente construído não se limita às técnicas construtivas ou funcionais. Ela espelha uma visão de mundo que orienta como o indivíduo conduzirá suas práticas. Logo, reitera-se a importância da compreensão, por parte dos arquitetos e urbanistas, sobre a diversidade epistêmica existente, a qual implica variados modos de habitar, construir e organizar o espaço. Para que isso se suceda é imprescindível que o ensino não seja pautado por uma única epistemologia.

O sistema mundo moderno foi marcado pela permanência de estruturas, pensamentos e abordagens pautados na herança colonial, que, por sua vez, é marcada por exclusões e violências. A violência colonial se faz presente nos diversos campos profissionais, inclusive a arquitetura e urbanismo. Vê-se, assim, a necessidade de trabalhar para cessar essa violência. Acredita-se que o primeiro passo rumo a isso é a abertura do campo disciplinar para vivenciar experiências de troca horizontais com os saberes e práticas dos povos tradicionais afro-indígenas e populares.

Imaginar a possibilidade de coexistência com modos de vida radicalmente distintos do nosso, ocidental, torna impossível não considerar a urgência de repensarmos nossas formas predatórias de ocupar e de produzir cidades, que por tantas vezes impactaram povos que não os brancos, destruíram seus mundos e suas comunidades. Essas pessoas não deixam de resistir aos acontecimentos e nem tiveram seus modos de vida completamente destruídos: se não estão mais entre nós, estão seus herdeiros; se não tiveram sua versão da história registrada dentro dos protocolos oficiais, existem outros modos de mantê-la viva e pulsante através do tempo (Lobato, 2024, p. 24).

Ao longo deste trabalho, ficará evidente como o ensino de arquitetura e urbanismo hegemônico tem se pautado em uma lógica reducionista e excludente. Contudo, a partir dos esforços acadêmicos de entendimento dessa lógica e dos povos obliterados em fazerem-se ser ouvidos, nota-se o empenho em produzir alternativas no campo disciplinar para conscientizar os futuros profissionais destas problemáticas. Assim, o presente trabalho busca responder a questão: como os saberes tradicionais afro-indígenas e populares estão sendo abordados na educação em arquitetura e urbanismo?

Para responder esta pergunta, inicialmente, parte-se da compreensão dos principais conceitos relacionados ao chamado pensamento decolonial, que surge como uma ferramenta crítica analítica para discorrer sobre as permanências do colonialismo no sistema moderno. Entendendo a importância desses estudos, a reflexão acerca da decolonialidade requer a escuta e presença dos saberes tradicionais que seguiram existindo e resistindo para além da modernidade ocidental. Assim, além de elucidar a contextualização dos estudos do pensamento decolonial, por meio da sistematização de leitura de autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfóguel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, objetivou-se também entender os desdobramentos, transbordamentos e tensionamentos quando são retomados, refutados ou ressignificados por pensadores afro-indígenas brasileiros. Com este fim, a pesquisa bibliográfica foi composta por autores como Nego Bispo, Ailton Krenak, Cacique Babau Tupinambá, Célia Xakriabá e Jerá Guarani.

Em seguida, esses conceitos são aproximados com a trajetória do ensino em Arquitetura e Urbanismo. Para isso, foi realizada uma revisão histórico-crítica da educação no campo disciplinar em Arquitetura e Urbanismo, tendo em vista as contradições entre a história tida como oficial e os apagamentos das contribuições de indivíduos e culturas afro-indígenas para a área. Esse embasamento foi realizado a partir da leitura de documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberações e avaliações concernentes às DCNs, resoluções da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), e ainda artigos acadêmicos e teses que propõe uma reflexão crítica sobre o assunto, de autores como Lília Schwarcz, Paula Lobato, Marina Waisman, Cláudio Silveira Amaral, Fernando César Soares, Maria Lucia Bressan Pinheiro, Leila Souza Petrini, Minoru Naruto, Júlia Chagas Kotchetkoff, Giovanna Vital, Paulo Freire, Lauro Cavalcanti e Cláudia Maria Arcipreste.

No terceiro momento, a priori, é feita uma aproximação das discussões trazidas nos capítulos anteriores para dar contundência às análises posteriores. Para isso, foram trazidos novamente os autores dos capítulos anteriores em diálogo direto, acrescido de autores como Leda Maria Martins, Gabriel Lara, Carlos Walter Porto-Gonçalves, Wellington Cançado, Yasser Farrés Delgado, Leo Name e Andreia Moassab. Depois, foi feita a análise sistemática dos Planos Pedagógicos do Curso (PPC) do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração

Latino-americana (CAU-UNILA), da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília (FAU-UnB) e da Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA), para visualizar como institucionalmente os saberes tradicionais afro-indígenas estão sendo colocados dentro do recorte selecionado. O motivo e metodologia da seleção destas universidades será detalhada neste capítulo. Então, parte-se para a análise de alguma experiência específica desenvolvida dentro de cada um destes cursos em articulação com detentores desses saberes, por meio de práticas extensionistas, com vistas ao entendimento de como se deu esse contato e qual foi o aprendizado adquirido. Para isso, foram selecionadas publicações que descrevessem a atividade realizada. Assim, foi realizada a análise sistemática das publicações:

- Caderno Maloca: Direito ao território no quilombo Apepu, desenvolvido pelo Grupo De Estudos Multidisciplinares em Arquiteturas e Urbanismos do Sul (MALOCA) do CAU-UNILA;
- “Aldeia Urbana Ahain Aam E O Movimento De Retomada Territorial Indígena Na Arie Paranoá Sul - DF”, no âmbito Grupo de Pesquisa e Extensão Periférico da FAU-UnB;
- “Processo Participativo Na Construção De Uma Fossa Bananeira No Quilombo Dom João” do Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo Curial da FAUFBA.

Por fim, é traçado um panorama do arcabouço teórico desenvolvido, e como ele reforçou e respondeu a pergunta que essa pesquisa se propõe a responder. Ao se estruturar em torno da questão, o estudo busca mapear práticas existentes e ainda contribuir com uma leitura crítica que viabilize novas reflexões para o campo acadêmico e profissional da Arquitetura e Urbanismo.

1. DA COLONIALIDADE À CONTRACOLONIALIDADE: CAMINHOS DO PENSAMENTO DECOLONIAL

Nas últimas décadas, o pensamento decolonial ascendeu como crítica e ferramenta analítica vigorosa para elucidar as decorrências do colonialismo na ordenação das estruturas de poder, produção do saber e formação dos sujeitos. Pensando no contexto da América Latina, essa conceituação foi inicialmente sistematizada por autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Ramón Grosfóguel, Nelson Maldonado-Torres e Catherine Walsh, os quais compuseram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e articularam os fundamentos da colonialidade do poder, do saber e do ser, expondo como a modernidade, constantemente declarada projeto universal, foi e é entrelaçada à lógica da dominação colonial. Esse movimento epistemológico contribuiu para um aprimoramento crítico das ciências sociais na América Latina no século XXI, a partir da “radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’” (Ballestrin, 2012, p. 89).

Entretanto, elucidar e refletir sobre a decolonialidade requer expandir-se para além de uma crítica teórica às estruturas coloniais: demanda escutar e caminhar junto com os saberes que permaneceram existindo e resistindo para além da modernidade ocidental. Este estudo pretende, portanto, deslocar-se nessa direção. Além de apresentar a contextualização do início dos estudos do pensamento decolonial, pretende-se compreender também desdobramentos, transbordamentos e tensionamentos, em particular quando esses princípios são retomados, ressignificados ou refutados por pensadores e pensadoras afro-indígenas brasileiros.

Logo, ao incorporar reflexões e conceitos de figuras como Nego Bispo, Ailton Krenak, Cacique Babau Tupinambá, Célia Xakriabá e Jerá Guarani, este capítulo alvitra um caminho que se inicia na deleção da colonialidade e segue em direção à afirmação de outros modos de saber, viver e habitar o mundo. Isso posto o risco exposto por Nego Bispo (2015) da decolonização se transformar academicamente em mais uma tendência conceitual ou uma metáfora. Sustenta-se na compreensão de como essas cosmologias insurgentes, além de criticar o projeto colonial, conseguem sustentar práticas ontológicas e políticas que ultrapassam os limites de

seu domínio, práticas essas que se enraízam no território, na coletividade, na oralidade e na espiritualidade.

Por meio dessa escuta, forma-se o conceito cunhado por Nego Bispo (2015) de *contracolonialidade*, que consiste em um refutamento ativo em dialogar de acordo com os termos do colonizador e uma escolha de insistir na autonomia dos modos de vidas ancestrais. A partir daqui, o eixo da crítica decolonial se aprofunda: se, aos seus primórdios, concentrava-se em denunciar as hierarquias epistêmicas impostas pelo colonialismo, agora, estende-se em direção à cosmopolíticas que reconstroem o mundo a partir de outras bases, ampliando-se para além da crítica do que existe e margeando a afirmação de existências coletivas e autônomas que nunca deixaram de existir e resistir.

O fato de que o modo de viver ocidental sustenta-se como superior tem perpetuado formas de urbanização que podem apagar e violentar outras existências. Contudo, ao assumir que há uma diversidade de mundos que perseveram a despeito da colonização, convoca-se a indagar os princípios sobre os quais são construídas as cidades. Esses povos que vêm sendo historicamente silenciados e postos à margem não se extinguiram, mas permanecem presentes tanto por seus descendentes, quanto por outros modos de manter a memória e a sobrevivência para além dos arquivos oficiais. Não desapareceram seus modos de vida, mas estes seguem respirando por caminhos que muitas vezes fogem do olhar dominante.

Esse debate repercute diretamente no contexto da Arquitetura e Urbanismo, posto que, tanto enquanto campo disciplinar quanto prática, muitas vezes ainda fundamentam-se em paradigmas modernos-coloniais que sustentam-se no controle do território, na racionalização do espaço e na obliteração dos saberes populares e afro-indígenas. Assim, este capítulo pretende, por meio da investigação dos deslocamentos do pensamento decolonial até suas expressões mais substanciais e profundas, colaborar com a elaboração de um novo caminho para a produção do espaço, de forma a reconectar-se com a vida, com o território e com a ancestralidade, ampliando o foco para além da técnica, autoria e projeto, mas abarcando também o cuidado, a escuta e a relação.

1.1. COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER E DO SER: A BASE DO PENSAMENTO DECOLONIAL LATINO-AMERICANO

O reconhecimento de que a colonialidade não findou concomitante aos processos formais de independências dos países colonizados, especialmente os latino-americanos, resultou no pensamento decolonial, o qual identificou a permanência da colonialidade nas estruturas de poder, saber e subjetivação. A ideia de modernidade/colonialidade que foi desenvolvida pelo Grupo M/C, um coletivo de intelectuais que surgiu no fim da década de 1990 e do qual participaram Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Catherine Walsh, dentre outros, realoca a crítica ao colonialismo de um entendimento histórico para uma compreensão estrutural. Esses autores entendem que a modernidade europeia, a qual foi declarada projeto universal de progresso e racionalidade, se sustentou em práticas de violência colonial, massacre e apropriação das terras, corpos e saberes dos povos colonizados (Dignolo, 2008; Dussel, 2005).

Aníbal Quijano (2005), de origem peruana, entende que a América foi constituída como o primeiro espaço-tempo do padrão de poder moderno e foi consequência da junção de dois processos históricos essenciais: a delimitação das diferenças entre conquistadores e conquistados a partir da noção de raça, de modo a naturalizar a inferioridade dos povos subjugados e legitimar a dominação colonial; e os acordos globais dos modos históricos de manejo do trabalho, seus recursos e produtos, em volta do capital e do mercado mundial. Ambos os processos, hierarquia racial e centralidade do capital, estruturam o novo sistema de poder que se ampliaria mundialmente com a modernidade.

E, antes de seguir o raciocínio do autor, vale-se citar a crítica de Ailton Krenak (2019) sobre a naturalização do termo “América”, denunciando que nomear assim o continente é uma “rendição absoluta a todos os colonialistas, porque América vem de Américo. Américo Vespúcio. Homenageou-o colocando o nome de um continente assaltado”¹. Desta forma, entende-se que a crítica de Krenak refere-se a

¹ Trecho retirado da entrevista realizada por Ailton Krenak, em 2019, para a UnBTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gFZKi_sr6ws>. Américo Vespúcio foi um cartógrafo e navegador italiano no século XV, conhecido por declarar que as terras descobertas por Cristóvão Colombo não pertenciam à Ásia, mas a um novo continente, o que culminou com a nomeação deste continente como “América” para homenageá-lo. Por mais que não tenha chegado ao território primeiramente, ficou associado à invenção simbólica do “Novo Mundo”, o que expõe a violação colonial que existiu até mesmo na nomeação das terras originárias.

permanência de operação sob a gramática do invasor, posto que nomear é um ato político. Acolher "América" como nome é repetir a violência que restringiu a variedade dos povos originários a uma ficção unificadora europeia, que se fundamenta na lógica da conquista. Deste modo, enquanto Quijano fornece fundamentos para o entendimento do sistema-mundo moderno forjado pela colonização, Krenak recorda a necessidade de uma revisão mesmo do vocabulário utilizado para narrar essa história quando se busca realmente decolonizar os modos de pensar e habitar o mundo.

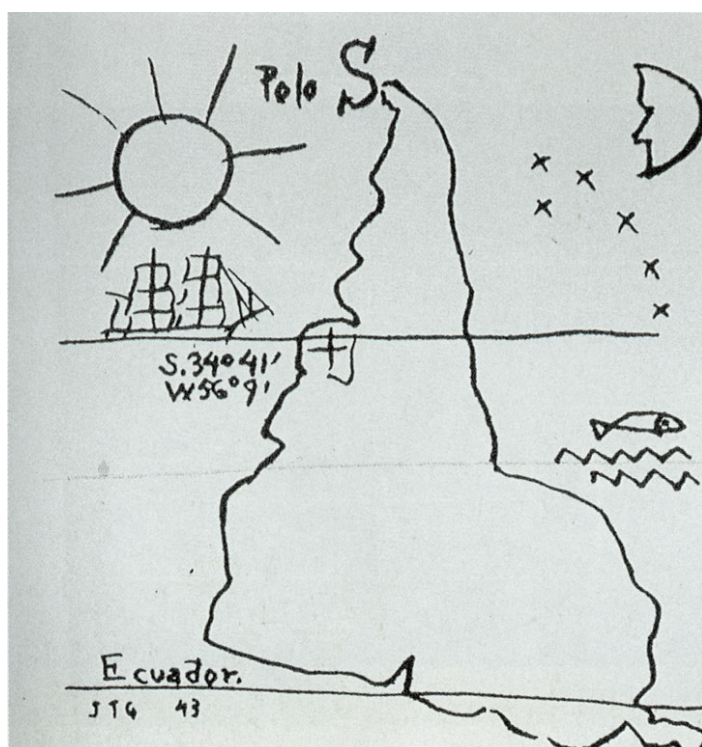
Para fins de entendimento do discurso, optou-se por manter os nomes já dados. Então, nessa lógica de poder mundial na América colonial, observa-se, no entanto, que o processo de colonização e consequências deste foram diferentes na América do Norte e na América Latina. A América Latina foi a primeira região colonizada e, assim, foi o berço do novo padrão de poder mundial, pautado entre capitalismo e colonialidade. Ao passo que a América do Norte, especialmente as colônias britânicas, teve uma colonização tardia, que focou-se mais no povoamento e, muitas vezes, na eliminação dos povos originários, resultando em relações capitalistas centradas na concentração de capital e no trabalho assalariado entre brancos, o que viabilizou uma modernidade liberal e burguesa mais sólida, mesmo que eurocentrada (Quijano, 2005).

O foco deste estudo é a América Latina, a qual passou por um sistema de dominação racial austeramente hierarquizado, que associou povos indígenas, africanos sequestrados de seus países e mestiços ao trabalho não remunerado, ou seja, à escravidão e servidão. Ainda com o fim das dependências coloniais formais, o cenário da América Latina seguiu acorrentado às formas coloniais de dominação, tendo o racismo e a exclusão como pilares de poder, subordinando-se à lógica eurocêntrica, o que afetou de fato seus processos de modernização e decolonização. Logo, enquanto a América do Norte estabeleceu-se como centro do capitalismo moderno, a América Latina experienciou uma modernidade dependente, fragmentada e profundamente marcada pela colonialidade (Quijano, 2005).

Assim, a América do Norte passou a compor, juntamente à Europa, o que pode ser chamado de Norte Global. Entende-se que esse Norte não limita-se a uma localização geográfica, mas a uma posição de legitimação de autoridade epistêmica fundamentada historicamente a partir dos processos de colonialidade. Ele concentra

os centros econômicos, políticos e epistêmicos que vem impondo uma percepção eurocentrada de mundo, a partir das hierarquias raciais, culturais e cognitivas que alienam os saberes e modos de vida dos povos colonizados. Refere-se, assim, ao lugar simbólico e material onde a modernidade se legitima enquanto projeto global excludente, embasada na concepção de superioridade ocidental (Quijano, 2005; Mignolo, 2003). Uma forte crítica artística a esse pensamento foi criada pelo artista uruguaio Joaquín Torres García: a obra *América Invertida* (1943). Nela, o artista subverte simbolicamente a centralidade do norte ao propor uma representação do mapa da América de cabeça para baixo, alocando o Sul no topo e o Norte na base, instigando uma reorientação do olhar. Essa inversão escancara a submissão determinada pelo Norte Global e exalta a capacidade da América Latina pensar a partir de si mesma, rompendo com paradigmas coloniais.

Figura 1: América Invertida, por Joaquín Torres García, 1943.



Fonte: Wikipédia.

À vista disso, no contexto latino-americano, vê-se na ciência e historiografia uma valorização de um dito progresso que se direciona a um padrão europeu e norte-americano, que se autodenominam civilizados, em oposição à tudo aquilo que se difere e, logo, é colocado em um lugar de um Outro primitivo, bárbaro e

subdesenvolvido (Dussel, 2005; Quijano, 2005). A América Latina, enquanto colônia, foi moldada como território conveniente para a expansão e estruturação do capitalismo industrial europeu. Suas terras se configuraram enquanto pilar para extração de riquezas naturais para manutenção do acúmulo de capital na Europa, concomitante aos procedimentos de exploração e opressão dos povos indígenas locais e dos povos africanos escravizados.

Quijano (1989) cunhou o conceito de colonialidade do poder, evidenciando a forma como o colonialismo europeu compeliu uma categorização racial da população mundial e estruturou uma hierarquia que cria um novo padrão global de dominação, o qual pauta-se na centralidade do Norte Global e na subalternização e opressão dos demais povos. A colonialidade do poder pauta-se no estabelecimento de um padrão de poder mundial que foi formado a partir da imposição de uma categorização racial/étnica da população mundial como suporte fundamental de sua organização e atuação (Quijano, 2005).

Segundo o sociólogo Ramón Grosfoguel (2008), a colonialidade do poder ao mesmo tempo expõe “a continuidade das formas de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial” (Grosfoguel, 2008, p.126) e consegue atualizar e contemporizar processos que hipoteticamente teriam sido removidos pela modernidade. O autor explicita isso ao afirmar que “as zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial”, por exemplo, quando os “Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da ‘colonialidade global’ imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN” (Grosfoguel, 2008, p.126).

A visão de conhecimento e o modo de produzir conhecimento resultados da concepção intelectual do processo de modernidade demonstram o padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa abordagem para se construir conhecimento é identificada como eurocentrismo (Quijano, 2005). Esse conhecimento, enquanto produzido para solucionar problemas de alguns países específicos, corrobora na manifestação de projetos coloniais e imperiais que auxiliaram e auxiliam na manutenção da hegemonia do chamado Norte Global.

Desta forma, o progresso científico foi confundido com o progresso material dos países hegemônicos, o que resultou na inferiorização ou aniquilação de povos, culturas, arquiteturas e territórios, pautados na justificativa de um desenvolvimento evolutivo necessário nem sempre verdadeiro (Name e Moassab, 2020). Para repensar esse *modus* de produção colonial do saber é preciso enfrentar o que é chamado por Walter Mignolo (2002) de *geopolítica do conhecimento*, que pauta-se nessas estruturas e ações relacionadas à produção, difusão e aplicação de saberes que são utilizados para descartar outras epistemologias.

De acordo com Mignolo (2002), a narrativa capitalista e a da epistemologia ocidental se deram de forma paralela e complementar, sobretudo a partir do Renascimento europeu e do início da colonização. A hegemonia da modernidade planetária atrelou-se não somente à expansão econômica do capitalismo, mas do mesmo modo à ordenação de uma racionalidade eurocentrada como único modo legítimo de conhecimento. Esse fato evidencia a índole excludente das Ciências Sociais, que se estruturam sob a posse epistemológica europeia, que hierarquiza conhecimentos e marginaliza saberes outros. Para o autor, a geopolítica do conhecimento denuncia como a produção de conhecimento é definida por uma distribuição geográfica desigual, onde a Europa se coloca como agente central de produção de teorias e verdades, de modo a legitimar-se como pioneira e autoridade epistêmica. A colonialidade se constitui, desta forma, como o lado oculto da modernidade. É como salienta Mignolo (2008), não há modernidade sem colonialidade.

A geopolítica do conhecimento relaciona-se ao que Quijano (1992) chamou de colonialidade do saber, que seria a manifestação da colonialidade no campo do conhecimento. A expressão denuncia como a ciência moderna - eurocentrada e institucionalizada - firmou critérios universais sobre o que é verdade, que marginalizam e apartam saberes produzidos fora dos centros ocidentais. Ela se refere ao domínio e à imposição de formas de conhecimento eurocêntricas, as quais marginalizam e desprestigiam outras epistemologias. Deste modo, assegura a manutenção da hegemonia cultural e intelectual do Norte Global, mitigando a produção e legitimação de outras maneiras de obtenção de conhecimento alternativas.

Catherine Walsh (2007) salienta que decolonizar o saber exige o reconhecimento da presença de horizontes epistêmicos múltiplos e da relevância dos saberes insurgentes provenientes de povos historicamente racializados, marginalizados e silenciados. Ela propõe a construção de espaços de “diálogo intercultural crítico”, em que ao invés de tentar converter os saberes populares à academia, busca-se transformar a própria lógica do conhecimento. Também sugere uma reflexão crítica e “outra” sobre a noção de interculturalidade, relacionando-a à noção de colonialidade do poder, sobretudo com base nas vivências dos movimentos indígenas andinos, especialmente o equatoriano.²

A autora afirma que a interculturalidade proposta nas articulações destes movimentos não limita-se a um conceito acadêmico, mas como um projeto político, epistêmico e ético que desponta do embate histórico à diferença colonial. As experiências locais de resistência e construção coletiva, especialmente dos povos indígenas, sustentam esse pensamento “outro”, não sendo este oriundo dos centros tradicionais de produção de conhecimento (Norte Global) (Walsh, 2007).

De acordo com meu diálogo contínuo com o movimento indígena e segundo minha compreensão da construção conceitual, a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. É uma diferença, na terminologia de Mignolo, que é colonial, que é consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos. Essa lógica, ao mesmo tempo em que parte da diferença colonial e, mais do que isso, de uma posição de exterioridade, não se fixa nela; ao contrário, trabalha para transgredir as fronteiras do que é hegemônico, interior e subalternizado. Em outras palavras, a lógica da interculturalidade compromete um conhecimento e pensamento que não se encontra isolado dos paradigmas ou das estruturas dominantes; por necessidade (e como um resultado do processo de colonialidade) essa lógica “conhece” esses paradigmas e estruturas. E é através desse conhecimento que se gera um “outro” conhecimento. Um pensamento “outro”, que orienta o programa do movimento nas esferas política, social e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando), tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural que constrói o conhecimento “universal” do Ocidente.” (Walsh, 2007, p. 15).

Em oposição ao multiculturalismo neoliberal, que suporta a diversidade sem modificar os fundamentos e ferramentas de dominação, a interculturalidade proposta pelos movimentos sociais articula-se como instrumento de enfrentamento da

² Para mais informações, ler “Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial” de Catherine Walsh.

colonialidade do poder. Essa proposta adquire densidade ao dialogar com o pensamento crítico fronteiro de Walter Dignolo, o qual aponta uma epistemologia concebida a partir das margens, ou seja, dos espaços fronteiros entre os saberes hegemônicos e os subalternos, e que viabiliza a reflexão desde a exterioridade sem submeter-se à lógica do centro. Logo, a interculturalidade não se restringe à convivência das diferenças, mas assume uma ruptura com o universalismo eurocêntrico, reformulando as entrelinhas do diálogo e preconizando outros modos de viver, conhecer e governar, pautadas na práxis e no lugar de expressão dos povos historicamente obliterados (Walsh, 2007).

Nessa mesma direção, Boaventura de Sousa Santos (2008) apresenta uma crítica à monocultura do conhecimento, que seria a hegemonia exclusiva da ciência ocidental como única forma de conhecimento válida. Ao mesmo tempo que defende uma justiça cognitiva, a qual viabiliza o entendimento de que o chamado de “ignorância” não constitui-se como uma falha universal, mas como consequência da marginalização e apagamento de certos saberes que são mantidos apartados dos instrumentos de produção e validação do conhecimento hegemônico. Para subverter essa lógica, difunde a ideia de uma *ecologia de saberes*, que seria o entendimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos, que interagem entre si de forma horizontal, sustentável e dinâmica, baseando-se no interconhecimento. Logo, implica a copresença de conhecimentos, renunciando a ideia de uma epistemologia generalizada e superior, se configurando como uma forma de superar a colonialidade do saber. A ecologia de saberes requer uma proximidade dos praticantes, não faz sentido separar teoria e prática, sendo essencial buscar uma proximidade com o que é real e tangível. Para ela, toda troca de saberes é de extrema importância.

No cenário dessa ecologia, é urgente trazer questionamentos às instituições que tradicionalmente determinam o que é reconhecido como válido. Os países que foram submetidos ao regime de poder colonial receberam instituições que, mesmo após a descolonização, mantiveram-se pouco alteradas, reprisando internamente desigualdades à priori intercontinentais (Lobato, 2024). Nesse horizonte, a universidade, enquanto espaço privilegiado de produção de conhecimento, mesmo que seja fonte de grande parte desses estudos, muitas vezes não consegue abarcar uma atuação efetiva na busca pelo rompimento com a reprodução da colonialidade do saber. Como disse Jurá Guarani, “apesar de vários estudos e evidências

produzidos pelo mundo civilizado, as pessoas não param de fazer coisas erradas. (Guarani, 2020, p. 13)” Por mais que a perspectiva decolonial já seja uma realidade em muitos cursos, frequentemente, vê-se a legitimação de currículos eurocêntricos, o privilégio de línguas dominantes, a reprodução de metodologias e epistemologias provenientes do Norte Global e a contínua imposição de uma separação entre sujeitos autorizados (pesquisadores universitários) e os “outros”, que são objetos de estudo.

Gayatri Spivak (2010) explicita que mesmo no campo acadêmico insiste-se na ilusão de que intelectuais e pesquisadores conseguem e podem falar em nome dos subalternizados, persistindo na lógica de silenciá-los. “Mantém-se [...] uma posição que valoriza a experiência concreta do oprimido, ao mesmo tempo que se mostra acrítica quanto ao papel histórico do intelectual” (Spivak, 2010, p. 38). Dialogando com a crítica de Krenak (2019) sobre a convivência do espaço da universidade com o mercado, alocando-se em uma posição de subversão à lógica do capital. Krenak diz que:

as nações e povos foram capturados pelo mercado, as corporações mandam no mundo, a maior parte das universidades do mundo inteiro também são subordinadas. Elas desenvolvem pesquisas para atender a dinâmica de mercado, atender as corporações... A ideia de soberania, de autonomia dos povos foi banida (Krenak, 2019, n.p.).³

Nesse panorama, o saber vindo dos territórios, experiências de resistência e epistemologias não hegemônicas é novamente silenciado ou instrumentalizado, substanciando a colonialidade do saber. Ambos os autores incitam uma reflexão sobre o papel das universidades e dos intelectuais e pesquisadores: reitera-se a urgência de transformar as circunstâncias que, ao longo da história, negaram às vozes subalternas um lugar de legitimidade na produção de conhecimento, para além de simplesmente incluí-las no discurso acadêmico. E por mais que essas articulações para sociabilizar o espaço da universidade estejam acontecendo aos poucos, como veremos posteriormente, é preciso que sigam se expandindo cada vez mais.

O entendimento da centralidade da universidade como reprodutora da colonialidade relaciona-se com o pensamento de Paulo Freire (1987). O autor denuncia a lógica “bancária” da educação, indagando a verticalidade do ensino e o

³ Fala retirada da entrevista realizada por Ailton Krenak, em 2019, para a UnBTV. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFZKi_sr6ws>.

autoritarismo epistemológico que coloca o educador como fonte detentora do saber e o educando como receptáculo vazio. Essa dinâmica, além de intensificar as relações de poder, impossibilita a conexão com saberes outros que não os hegemônicos. Freire apoiava uma educação libertadora, dialógica e horizontal, que se estabelecesse por meio da escuta, na experiência vivida e na admissão dos sujeitos como produtores de conhecimento. Nessa perspectiva, a universidade, ao abrir-se à escuta dos saberes historicamente silenciados e ao diálogo com as comunidades, os movimentos sociais e os territórios que compartilham o saber por caminhos diversos, constitui-se como aliada do processo de mitigar a persistência da colonialidade.

Entende-se por Freire (1983), que a educação autêntica parte da lógica da dialogicidade, ou seja, do vivenciar o diálogo, não invadir ou manipular, mas lutar para transformar a realidade. A partir do diálogo não pretende-se repassar conteúdos, mas problematizá-los em sua relação com a realidade de modo a compreendê-la, explicá-la, transformá-la. À vista disso, ao invés de priorizar a memorização, passa-se a descobrir a relação que o conteúdo tem com o fazer dos seres. O descobrimento parte de uma problematização, isto é, requer um desafio que é crucial ao saber. Deve-se, por isso, validar o espaço crítico, em detrimento da domesticação dos homens e invasão cultural.

A educação deve ser um processo constante de libertação dos seres humanos, logo é necessário aceitar que o mundo não existe sem eles e vice versa, bem como os sujeitos são capazes de transformar o mundo, ao mesmo tempo que sofrem os efeitos de sua própria transformação. A concepção errônea de educação como transmissora de conteúdo é um impasse à transformação. Por fim, entende-se que a educação, que Freire, em 1986, denomina gnosiológica, implica uma postura por parte dos sujeitos de quem busca o saber e não de quem passivamente o recebe. Ela preza a crítica e, portanto, desafia-os a pensar corretamente ao invés de apenas memorizar, baseando-se na problematização do homem-mundo. Nesta, o educador aprende com os educandos, pois consegue “re-ad-mirar” a realidade através da “ad-miração” dos educandos. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Essa partilha se dá quando a universidade se abre e se deixa impactar e transformar pelos múltiplos saberes do mundo, constituindo-se como espaço de encontro, conflito e co-construção de mundos.

Em adição às dimensões epistêmica e política, a colonialidade tem um efeito direto sobre a constituição dos sujeitos, o que foi chamado por Nelson Maldonado-Torres (2007) de colonialidade do ser. Esse termo enuncia a forma como a colonização desumanizou e excluiu as comunidades não europeias, o que determinou a percepção que estas têm de si mesmas e sua existência. Para ele, a vivência colonial gerou um sistema de desumanização que categorizou povos inteiros em um lugar de subumanos ou não humanos, ratificando sua exploração e extermínio. No entanto, é válido salientar a crítica de Ariela Azoulay (2019) sobre o termo “humano”, a qual pauta-se no entendimento dessa figura como algo não universal e estático, mas uma experiência relacional, baseada no entrelaçamento ético entre sujeitos e com os vestígios do mundo, refutando hierarquias que constituem perdas, silenciamentos e expropriações. A colonialidade do ser assume o lugar de um trauma ontológico, uma brutalidade e violência que perpassa corpos, linguagens e modos de vida. Ela decreta uma estrutura hierárquica que inferioriza os indivíduos, ao passo que interfere não só em como são percebidos, mas como se percebem.

Frantz Fanon (1976), em seu livro “Pele Negra, Máscaras Brancas”, formula como o racismo e o colonialismo afetaram de forma psíquica e existencial os sujeitos negros, culminando no conceito de *sentimento de inexistência* para relatar a experiência de não ser entendido como pessoa plena. Sob o olhar branco colonizador, o indivíduo negro é reduzido a uma figura estereotipada, um “tipo” que antecede qualquer chance de autodeterminação. Então, esse olhar determina sua “verdade”, inviabilizando que ele seja sujeito de sua própria história. Fanon declara essa aniquilação ontológica como um modo de alienação existencial, em que o sujeito negro vê-se confinado entre o que é e o que o mundo lhe deixa ser.

Nesse contexto, vê-se a ampliação da crítica decolonial para além da economia e da epistemologia, expondo como a própria constituição dos sujeitos modernos é definida por um projeto racializado e hierárquico. Aqui, a decolonialidade se encontra com as epistemologias do corpo, da ancestralidade e das cosmologias indígenas e afro-diaspóricas, que visam modos outros de ser e colocar-se no mundo. É proveitoso evidenciar, contudo, que a noção de raça não limita-se à classificação taxonômica biológica. A colonialidade e a branquitude se relacionam com a zona do ser e do não ser para definir uma sentença que humaniza ou desumaniza um determinado grupo (Maldonado-Torres [2004] 2008; Grosfoguel,

2012; Name, 2020). E é diante disso que observa-se que as relações entre “brancos”, “indígenas” e “negros” continuam integrando as vinculações globais conflitivas contemporâneas, já que raça inclui diferenças fenotípicas e também geográficas, linguísticas, culturais ou de gênero (Name, 2020).

Quijano (2000) aponta que os conceitos de raça, gênero e trabalho são uma questão de muita relevância na formação e manutenção do capitalismo mundial colonial/moderno. Ele diz que essas três instâncias se tornam um mecanismo central de controle social e econômico, que justificam a exploração e a dominação. O autor coloca ainda o fato de que o racismo não tem história documentada antes das Américas (2008), o que se associa com o pensamento de Dussel que argumenta que o racismo surgiu com a colonização da América e outras partes do mundo. Para este, o racismo se constitui como mecanismo ideológico que se funda na desumanização do outro, considerado diferente e inferior, de modo a justificar a exploração econômica e social. E daqui se destringem as conexões atuais que perpetuam o racismo social, as relações patriarcais e a divisão racial do trabalho. Por conseguinte, tem-se o território latino-americano como um espaço geopolítico de contradições, antagonismos de classe e conflitos na dinâmica socioeconômica e histórica.

Ecoando com o pensamento de Quijano, Dussel e Fanon, a pensadora brasileira Lélia Gonzalez (1988) também critica o modelo colonial e as suas repercussões na construção de uma identidade imposta pelo Outro. Esses intelectuais destacam as ressignificações identitárias e epistêmicas realizadas pelos sujeitos da classe dominada, e questionam o eurocentrismo e o epistemicídio na construção da América Latina, ao racializar o sistema de branquitude. González diz que os países europeus utilizaram o racismo como ferramenta indispensável na incorporação de uma "superioridade" do colonizador sobre os colonizados. Ela explicita que o racismo latinoamericano consegue se moldar a partir da lógica do branqueamento e, deste modo, mantém "negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas" (González, 1988, p. 72). Por intermédio dos meios de comunicação, o racismo reitera e sustenta a ideia de que os valores do Ocidente branco são os únicos legítimos e globais. Nesse sentido, o mito da superioridade branca se fortalece pela fragmentação da identidade racial reproduzida a partir do desejo de embranquecimento, o que a autora nomeia como racismo por denegação.

Gonzalez ainda alega que as tecnologias do colonialismo, em busca de atender o capital/patriarcado e a supremacia branca, necessitam silenciar e apagar os sujeitos subalternos. Contudo, incoerentemente, desfrutam, calam e abafam a cultura desenvolvida, mas não usufruída, pelos subalternizados, posicionando mais uma vez o racismo nesse lugar de uma ferramenta colonial de dominação. Sendo assim, no Brasil, e nos outros países da América Latina, observa-se que a população africana e dos povos originários seguem colaborando com o desenvolvimento econômico, cultural e político de seus países e, apesar disso, lhes é negado o desfrute dessa riqueza produzida e de seus bens simbólicos.

O processo de escravização foi intrinsecamente violento ao impor a inserção de uma civilização em um novo território sob organizações externas, no caso, europeias. De acordo com Silva (2021), esse processo requisitou um genocídio em massa e promoveu a anulação da identidade na disposição das formações sociais e, desta maneira, propiciou uma manipulação em massa que garantiu a consolidação de uma estrutura social com profundas desigualdades, pautada na soberania de hierarquias sociais estimuladas a partir da noção de raça. Essa racionalidade se constitui a partir do que é entendido por sujeito no ocidente, em que coexistem binarismos excludentes, que dividem a sociedade entre critérios como, por exemplo, civilizados e selvagens, povos desenvolvidos e primitivos. Como disse Munanga (2004, p.118), “a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista”. Isto posto, a partir da colonização das Américas, o modelo de dominação da Europa se disseminou pelo mundo, difundindo a perspectiva eurocêntrica do conhecimento e a ideia de raça para naturalizar essas relações de poder coloniais.

Além da divisão social e racial das relações produtivas na América Latina, a ideia de gênero também é instrumentalizada como engrenagem de poder. Lugones (2020) aponta a exclusão da mulher negra na estruturação do capital, posto que mulher refere-se a uma pessoa branca e burguesa e, negro, a um homem. Assim, as mulheres negras foram excluídas duas vezes: como negras, em um mundo sustentado pelo racismo, e como mulheres, em uma sociedade patriarcal. Esse lugar de exclusão não é apenas social, mas uma subordinação estrutural e histórica. O processo de escravidão introduziu uma ideologia de inferioridade da mulher e do homem negro essenciais na superexploração da força de trabalho. A mulher negra, em particular, ocupa o lugar estigmatizado da servidão, submissão, cuidado e papel

reprodutivo em prol do capital. Ao repensar esses papéis na contemporaneidade, a mulher permanece nesse lugar ocupando o cargo de empregada doméstica, uma profissão menosprezada pelo capital com intuito de manter a exploração na divisão social do trabalho, que propiciem o acúmulo de capital pela raça (Gonzalez, 1984). Nessa conjuntura, Kilomba (2015) reitera as intensas formas de opressão que enfrentam, sendo colocadas como “o outro do outro” e, desta forma, se tornam mais distantes de ocupar posições de agência.

Partindo de experiências concomitantes de sujeição ao racismo, ao machismo e ao capitalismo, a pensadora negra estadunidense Kimberlé Crenshaw (1989) cunhou o conceito de interseccionalidade para definir como um sistema interligado de opressões aflige todos que se afastam do padrão hegemônico de homem, branco, ocidental.

Essa “ferramenta ancestral” do pensamento feminista negro, nas palavras de Akotirene (2019, p. 25), se mostra muito mais sensível que as definições ocidentais, pois parte do entendimento das identidades como fluidas, permitindo complexificar as experiências individuais para além daquelas “da mulher”, “do negro” etc., dinamizando também “as implicações políticas às quais os corpos estão sujeitos (Akotirene, 2019, p. 39 *apud* Lobato, 2024, p. 19).

Convém mencionar a importância de tratar esses assuntos a partir da interseccionalidade, pois ela é uma ferramenta teórico-metodológica capaz de repensar o patriarcado, o capitalismo e o racismo conjuntamente e, assim, entender sua incidência sobre as experiências que as pessoas negras têm. Pensar essas três estruturas conjuntamente é entender que todas causam desigualdades na sociedade e, ao focar apenas em uma, alimenta-se o mesmo sistema opressor. Como salienta Akotirene (2019), ao refutar a hierarquização do sofrimento, a interseccionalidade realoca o foco para a matriz de opressão que estabelece essas diferenças, incitando o enfrentamento político após o entendimento das diferenças como construções identitárias (*apud* Lobato, 2024).

Frente à persistência das matrizes coloniais de opressão que moldam o mundo moderno, vê-se a necessidade da adoção de uma perspectiva crítica que as enfrente. Apesar de o pensamento decolonial convocar a quebra dos paradigmas que naturalizam desigualdades, elaboram outros modos de existir, conhecer e conviver, é preciso uma práxis. Como evidencia Fanon (1976), para que o indivíduo abandone a alienação não é suficiente mudar sua visão de mundo, mas é

necessário mudar o mundo, pois a luta não é apenas de ideias, mas de prática. Não significa apenas incluir novas vozes em sistemas passados que persistem, mas de reestruturar de forma radical os sentidos de educar, conhecer e viver em comunidade. É uma caminhada de mãos dadas, sem hierarquizar esses sentidos. E a caminhada de luta e resistência sempre foi articulada pelos próprios povos obliterados e que, agora, finalmente estão sendo ouvidos, como veremos a seguir. Nesse sentido, vê-se a necessidade de reencantar o mundo com justiça, memória e esperança.

1.2. SABERES ANCESTRAIS E COSMOLOGIAS INSURGENTES: POR UMA CRÍTICA CONTRACOLONIAL ENRAIZADA NOS TERRITÓRIOS

A crítica decolonial elaborada no campo latino-americano nas últimas décadas concedeu indispensáveis ferramentas teóricas para o entendimento da permanência das estruturas coloniais na modernidade. Todavia, é na convergência com as vozes afro-indígenas brasileiras que essa crítica se depara com percursos radicais, que a tensionam e expandem, realocando-a do lugar de análise para uma experiência encarnada de mundo. Nesses pensamentos reitera-se mais do que uma denúncia à colonialidade, mas a presença de outras ontologias e epistemologias, que se fundamentam no território, na coletividade, na oralidade e na espiritualidade.

O protagonismo afro-indígena popular vem se solidificando nos campos educacional, político, artístico e epistemológico do Brasil, o que reitera a necessidade de uma matriz de pensamento não colonial para contrariar as estruturas da racionalidade moderna ocidental. O trabalho de escritores, artistas, educadores, curadores, parlamentares e a criação de instâncias institucionais, como o Ministério dos Povos Indígenas, representam o avanço no que diz respeito à representatividade e também na afirmação de formas outras de conhecimento, estética e luta política, fundamentadas em cosmologias próprias. Apesar de enfrentarem resistências das estruturas coloniais dominantes, estabelecem um processo histórico de se recolocar no mundo, que requer uma avaliação crítica e engajamento político. Quando ressoam também no cenário internacional, essas ações indicam a premência de reconhecer e acompanhar essas transformações que

tensionam a matriz epistêmica hegemônica e proporcionam a construção de um Brasil pluriepistêmico.

Pensadores e ativistas como Ailton Krenak, Nego Bispo, Cacique Babau Tupinambá, Jerá Guarani, Célia Xakriabá, dentre muitos outros, partilham, em suas palavras, escritos e atuações políticas, a compreensão de que a modernidade colonial não é capaz de ser corrigida e “aperfeiçoada”, mas sim precisa ser superada. Refere-se à uma renúncia ativa à estrutura colonial que condiciona o tempo, o saber, o corpo e a vida. Ao invés de tentar puramente inserir-se ao sistema hegemônico, esses sujeitos apresentam mundos outros que existem e resistem apesar dele, sustentando-se em modos de viver insurgentes e ancestrais.

Como proferiu Célia Xakriabá (2020), a decolonização está para além do território geográfico, abarcando também o território-corpo, o território-tempo e o território-palavra. A professora ativista indígena e deputada federal brasileira declara que “nosso território é nosso corpo vivo”, exprimindo uma acentuada crítica à fragmentação entre natureza e cultura, entre saber e vida da modernidade. Como lembra Mestre Joelson de Oliveira, “A Terra é poder. O Território é poder. E o Território pode nos ajudar, junto com a natureza, a nos reconstruir” (2021, n.p.).

Nesse mesmo sentido, Ailton Krenak (2019), líder indígena, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro, salienta que o real colapso da humanidade se encontra na indiferença com relação à condição do planeta e da quebra nas relações de reciprocidade com os seres e a terra. O autor reitera que a luta dos povos originários pela demarcação de territórios não baseia-se na ideia de propriedade privada, mas na manutenção dos modos de vida enraizados na relação com a terra, com o alimento, com a água e com o tempo da natureza. Ele disse: “nós estamos querendo proteger os territórios para que continue tendo peixe, caça, comida, saúde, que todo mundo possa viver com um pouco mais de confiança no dia a dia, sem as garantias falsas do progresso”⁴. Rejeitando o discurso desenvolvimentista, Krenak reitera que a vida coletiva, a autonomia e a continuidade dos saberes ancestrais são sustentados pelo território e não pelo mito do progresso.

Os dois autores não só criticam a lógica do “desenvolvimento”, como também o próprio termo. A famosa frase de Krenak, “Temos de parar de nos desenvolver e

⁴ Trecho concedido em uma sessão de conversa realizada após a exibição do documentário “Pisar Suavemente na Terra (2022)” na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). A mesa foi composta por Ailton Krenak e o diretor do filme Marcos Colón, sendo mediada por Susanna Hecht, do Centro de Estudos Brasileiros da UCLA.

nos envolver" (Krenak, 2020, p. 24), propõe desafiar a lógica colonial do progresso e retornar ao vínculo com a vida, o território e os outros seres. Ele busca substituir o desenvolvimento abstrato e destrutivo pelo envolvimento afetivo, ético e coletivo. Ecoando com a fala de Célia em sua apresentação da tese de doutorado, na qual afirma que o aprender na tradição Xakriabá parte do *desenvolver-se* a partir do *re-envolver*, sendo este um gesto que conecta criatividade e ancestralidade, em um ritmo que se dedica em olhar atentamente aos mais velhos. Ambos trazem a relação do saber proveniente do envolvimento afetivo com a terra, o tempo e a comunidade.

Nós, populações tradicionais, temos condições de apresentar outro projeto de sociedade, não exatamente pela falácia do desenvolvimento e, sim, por meio do re-envolvimento, que representa a retomada de outros valores. Em nossa relação com o mundo, que é com o ambiente inteiro e não apenas com partes dele, não podemos criar laços impessoais ou sem espiritualidade. É impossível para os Xakriabá enxergar a natureza apenas como um bem a ser explorado, ou mesmo como um lugar que produz alimento. A sociedade carece de recuperar valores da relação com o espaço corpo-território. É preciso considerar o território como um importante elemento que nos alimenta, nos ensina, e constitui o nosso ser pessoas no mundo. Não podemos nos ver apartados do território, pois somos também parte indissociável dele, nosso corpo (Correa, 2020, n.p.).

A crítica articulada aqui rejeita tomar como partida a racionalidade eurocentrada e propõe partir da memória proveniente da oralidade, da experiência comunitária e da escuta dos encantados. É o que Antônio Bispo dos Santos, conhecido por Nego Bispo, chamou contracolonialidade: não uma resposta ao colonialismo, mas um desvio radical, que rejeita um diálogo com os marcos coloniais para afirmar caminhos próprios. Ele afirma que o saber quilombola não tem a pretensão de entrar na universidade, mas de permanecer no território, pois o conhecimento das comunidades não se reduz a um suplemento cultural a ser “anexado” nos currículos, mas é um modo de existência íntegro que requer o deslocamento do próprio paradigma da educação. A consolidação de uma autonomia ontológica é a força desse pensamento.

Em suas palavras, “Como contracolônizar? Um dos movimentos mais importantes é sair da teoria e priorizar a trajetória. A minha trajetória precisa sustentar o meu discurso, se não o meu discurso não tem sentido. Então, uma pessoa contracolonialista é uma pessoa de trajetória e não de teoria. (Santos,

2021)”⁵ Nesta fala, apresenta-se como crítico contracolonial de autores do pensamento decolonial que sustentam-se apenas em embasamentos teóricos, porém totalmente desconectados de uma práxis. Enfatiza-se, todavia, a importância tanto da decolonialidade como da contracolonialidade, salientando que um conceito não anula o outro.

Se você foi colonizado e isso te incomoda, você vai precisar lutar para se descolonizar e descolonizar os seus. Isso é a função da decolonialidade. Eu sou quilombola, eu não fui colonizado. Porque, se eu tivesse sido colonizado, eu seria um negro incluído na sociedade brasileira. Então, no meu caso, eu tenho que contracolônizar – contrariar o colonialismo. (...) O colonialismo está aí vivente, cada vez mais sofisticado (Santos *apud* Abud, 2023, p. 1).

Em seu livro “A Terra Dá, A Terra quer”, Nego Bispo explicita que entendeu que adestrar e colonizar são a mesma coisa, pois ambos “começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhes novos modos de vida e colocando-lhe outro nome” (Santos, 2023, p. 12). Ou seja, a denominação se dá pela busca do apagamento de uma memória para que ela se transmute em outra. A partir dessa observação, Bispo entendeu que seria necessário enfrentar a sociedade colonialista utilizando “as armas dos inimigos em defesa”, ou seja, denominar também (Santos, 2023).

Deste modo, Bispo propõe uma *guerra das denominações*, que seria “o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las. (...) Vamos pegar as palavras do inimigo que estão potentes e vamos enfraquecê-las. E vamos pegar as nossas palavras que estão enfraquecidas e vamos potencializá-las (Santos, 2023, p.13).” Esse jogo de brincar com as palavras é um gesto político de subversão. Ao manipular palavras, trocar sentidos e gerar expressões próprias, ele desestabiliza as estruturas do pensamento colonial, pois a linguagem configura-se enquanto território de disputa. É uma forma de desobediência epistemológica que obriga a escuta a retirar-se dos trilhos do entendimento colonizador, utilizando a linguagem como ferramenta de criação e não domesticação. É transformá-la em instrumento de retomada, retirando-a de um lugar de espelho do mundo colonial e

⁵ Trecho retirado da entrevista realizada para o Itaú Cultural, com título “Nego Bispo: vida, memória e aprendizado quilombola”. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=gLo9ZNdgJxw>> Acesso em abril de 2025.

alocando-a em uma fresta que permite a existência de outras lógicas, saberes e modos de vida.

(...) se o inimigo adora dizer *desenvolvimento*, nós vamos dizer que o desenvolvimento desconecta, que o desenvolvimento é uma variante da *cosmofobia*. Vamos dizer que a cosmofobia é um vírus pandêmico e botar para ferrar com a palavra desenvolvimento. Porque a palavra boa é *envolvimento*.

Para enfraquecer o *desenvolvimento sustentável*, nós trouxemos a *biointeração*; para a *coincidência*, trouxemos a *confluência*; para o saber *sintético*, o saber *orgânico*; para o *dinheiro* (ou a troca), o *compartilhamento*; para a *colonização*, a *contracolônização*... e assim por diante (Santos, 2023, p. 14).

A linguagem é trazida como instrumento de luta e criação também por Conceição Evaristo por meio da literatura. Ela nomeia sua escrita, que é marcada por resistência, memória, corpo e voz, de *escrevivência*, composta por palavras que carregam vivências de mulheres negras, muitas vezes caladas pela história oficial. “O que a história não nos oferece, a literatura pode oferecer. Esse vazio histórico é preenchido pela ficção (Evaristo, 2020, n.p.)”⁶, diz, demonstrando a atuação da literatura enquanto ferramenta de reparação simbólica e política. Nas lacunas deixadas pela história oficial, que foi definida por silenciamentos, apagamentos e distorções, a ficção se constitui enquanto espaço que viabiliza reinscrever as vidas, memórias e vozes historicamente excluídas. Não é sobre fabular verdades, mas sobre devolver dignidade ao que foi negado como experiência histórica válida.

Para Evaristo, usar sua voz e narrar-se se torna um ato político, que quebra com o silêncio imposto e recupera a dignidade dos saberes. Suas obras não procuram limitar-se a retratar os oprimidos, mas reconfigurar a própria estrutura da linguagem, trazendo o peso e a beleza das vidas negras. Ela transforma vivência em literatura e literatura em política, deslocando os centros de enunciação e convidando o leitor a ter uma escuta atenta, capaz de reconhecer as marcas da ancestralidade e da dor, mas também da força, do afeto e da coletividade.

Se a fala do colonizador de ontem perpetua em expressões como descobrimento, conquista, selvagens, revelando uma história concebida por um olhar etnocêntrico e eurocêntrico, há um discurso poético, que imagina outra história, outro destino para os africanos

⁶ Trecho retirado da entrevista concedida por Conceição Evaristo ao canal Literaturas Brasileiras. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>> Acesso em abril de 2025.

que foram trazidos e escravizados nas Américas. Afirma-se a poética de uma memória recriada, reinventada e que busca refazer o caminho de volta à África, reencontrar os primeiros africanos chegados ao Brasil, construir heróis segundo outro entendimento da história e resgatar da tradição negroafricana um repertório de signos próprios para a sua poética (Evaristo, 2008, p.2).

Em concordância com Nego Bispo e Ailton Krenak, Conceição Evaristo utiliza a linguagem para subverter a colonialidade do saber e reencantar o mundo com outros pontos de vista. A palavra em sua obra não é neutra ou puramente técnica, mas repleta de vida, resistência e ancestralidade. Nego Bispo, por meio do seu jogo de palavras, desobedece lógicas coloniais que nomeiam e controlam o mundo; Krenak desloca termos, como “desenvolvimento”, para possibilitar a existência de modos de vida enraizados com a terra e os demais seres; Evaristo recria a narrativa como lugar de fala e escuta de vivências negras. Os três, cada um com suas particularidades, recusam o uso da linguagem como instrumento de dominação, retirando-a de um lugar de neutralidade e realocando-a como ferramenta de resistência e insurgência, capaz de reverberar os saberes e vivências ancestrais.

Célia Xakriabá também utiliza a linguagem como ferramenta. Em sua apresentação da tese de doutorado, denominada “Ancestraliterra - Sabedoria Indígena Na Política E Na Universidade”, ela demonstra como articulou conceitos partindo de um jogo de palavras para abarcar algumas vivências e perspectivas de seu povo. “Ancestraliterra significa a sabedoria ancestral da literatura escrita e não escrita, (...) força da oralidade vinda do Povo Xakriabá. Essa literatura oral e não oral, e a terra, que é como o relógio do tempo, a sabedoria do tempo. (Correa, 2024, n.p.)”⁷. Partindo desse conceito, ela articula termos como “conceitulitura, terragrafia, corpolitura, mulhelitura, mãetriarcado e litalitura” para elucidar a cosmologia indígena xakriabá, baseando-se em sua vivência. Reitera a importância da oralidade para seu povo, como forma de ensino e memória, que não habitam apenas os livros, mas os cantos, os corpos e os rituais. Suas palavras não são conceitos cerrados, mas *palavras-flecha* lançadas no universo para semear outros mundos possíveis.

Ao sugerir “reflorestar mentes e corações”, Célia quebra com a monocultura epistêmica e clama por uma perspectiva que refloresça por dentro, que seja capaz de regenerar não só territórios físicos, como também subjetivos, afetivos e políticos.

⁷ Trecho retirado da apresentação da tese de doutorado de Célia Nunes Correa, conhecida como Célia Xakriabá. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WEQgnFOWFQ>> Acesso em Outubro de 2025.

E quando propõe o termo “matriarcamos” como um “jeito também de ser mãe de muitas coisas, não somente ser mãe do filho que gera no útero” (2024, n.p.), anuncia um olhar estendido de maternidade e cuidado para além do corpo biológico, que se insira como força ancestral de sustentação da vida. Em suas falas, retrata que o mesmo gesto de luta está presente no pensar, escrever e existir.

Esse cuidado com a terra e os demais seres são continuamente trazidos pelos povos originários e quilombolas, não só como modo de vida, mas de luta e resistência. Eles compartilham uma visão não compartimentada do mundo, onde homens, natureza e demais seres são mutuamente respeitados, conectados e interdependentes. Especialmente frente à crise ambiental que marca o tempo presente, muito debatida sob o conceito de Antropoceno⁸, evidencia-se a urgência em revisitar esses modos de vidas propostos por eles. O termo Antropoceno, nas palavras de Carolina Levis, “é o período que foi instituído por convenção mundial de Geologia como a ‘época dos humanos’, na qual os humanos passaram a ser a grande força de transformação das paisagens no mundo” (Levis, 2022, p. 23), ou seja, que entende a ação humana como principal responsável pela transformação do planeta. Proposta por Paul Crutzen e outros cientistas, essa ideia indica o impacto sem precedentes das atividades humanas na estabilidade do ecossistema Terra, a partir de operações como a industrialização, o desmatamento e a emissão de gases de efeito estufa.

Enquanto a lógica ocidental moderna estabeleceu uma fragmentação entre humanidade e natureza, os povos afro-indígenas enxergam a terra como parente vivo e sagrado, com quem compartilham a vida, não como um recurso a ser explorado. Quando o termo “Antropoceno” é utilizado de forma generalizada para designar a devastação ambiental, encontra-se o perigo de apagar essas cosmologias e conceder à uma figura “humana” em abstrato um colapso que é responsabilidade, aliás, de um modelo específico de civilização: capitalista, colonial e extrativista. O Antropoceno precisa ser visto e entendido como mais do que um conceito geológico, e sim como uma narrativa que também precisa ser desconstruída para não obliterar formas de habitar o mundo que existem e resistem, ensinando caminhos para um futuro possível.

⁸ O termo Antropoceno designa a atual era geológica, que entende a ação humana como principal responsável pela transformação do planeta. Proposta por Paul Crutzen e outros cientistas, essa ideia indica o impacto sem precedentes das atividades humanas na estabilidade do ecossistema Terra, a partir de operações como a industrialização, o desmatamento e a emissão de gases de efeito estufa.

Krenak (2020) utiliza da observação de Wellington Cançado de que as cidades modernas podem ser entendidas como *ruínas florestais*, posto que estes territórios foram outrora constituídos por uma teia complexa articulada por relações entre seres humanos e não humanos, descontinuadas pela lógica urbana extrativista e antropocêntrica.

Na floresta do Cerrado e da Floresta Amazônica é possível reconhecer antigos sítios de ocupação com a intervenção dos humanos, o que de certa maneira põe em questão toda aquela narrativa de “floresta virgem”, de que existe uma floresta onde ninguém nunca pisou e aquela história de que “na floresta não pode ter gente dentro” ou “gente dentro da floresta estraga” – toda essa ideia de conservação, essa ideia de conservacionistas de uma biodiversidade ou da integridade dos territórios nativos, originários, uma certa pureza que leva a imaginar que existe uma floresta onde ninguém nunca esteve (Krenak, 2020, p. 214).

Em oposição à essa ideia de um espaço intocado, entende-se que as florestas são habitat e obra de comunidades humanas e não humanas, que vêm, há milênios, delineando o território pautando-se em relações de cuidado e reciprocidade. Partindo desse entendimento, Krenak expõe a cidade enquanto espaço produzido por e para humanos exclusivamente. “A floresta existe com a colaboração entre humanos e não humanos; já a cidade, esta parece ter uma exclusividade, atender a uma centralidade do humano, ser uma demanda humana e, por isso, operar como uma espécie de exterminadora do futuro” (Krenak, 2020, p. 214). O que também é dito por Nego Bispo, que afirma que “os humanos excluíram todas as possibilidades de outras vidas na cidade” (Santos, 2023, p.18). Desta forma, as outras vidas que tentam existir na cidade são dizimadas e quando conseguem resistir é pela força da natureza, que ele nomeia “saber orgânico”, e não pelo desejo dos humanos.

Krenak critica também a urbanização hegemônica, a cidade como “máquina do progresso”, que considera um horizonte de colapso, e convida arquitetos e urbanistas a fugirem da monocultura do urbano, que vem elaborando um mesmo padrão de ocupação do território há milênios, apartando humanidade e natureza. Indaga onde está a capacidade de idealizar modos outros de estar na Terra, que rompam com a lógica colonial, produtivista e extrativista. A desconexão profunda com a Terra enquanto organismo vivo é revelada pela permanência de urbanismos que desmerecem a vitalidade do planeta. Nesse cenário, evidencia-se a urgência em

reaprender a “falar a língua da terra”, pautando-se em um olhar que não separa o humano do mundo, mas reconcilia-se com os ciclos da vida. Logo, fugir da monocultura urbana requer reimaginar a urbe como espaço sensível, múltiplo e relacional, que exista em comunhão com os tempos do planeta ao invés de violentá-los (Krenak, 2020).

E utilizando da terminologia de Nego Bispo, a primeira grande *confluência* dos povos originários com os povos trazidos da África foi justamente por meio da Terra, “das plantas, do vento, dos astros, das águas, falando línguas diferentes oralmente. Falando palavras diferentes, mas pela linguagem cosmológica. Nós nos entendemos através dos demais seres (Santos, 2021, n.p.)”. A confluência é o encontro cosmológico da forma de pensar e sentir, é o encontro das vidas. Ele reitera que os quilombos foram criados pela força desse encontro dos saberes trazidos da África com os saberes indígenas, a partir de uma confluência de saberes. E a mais importante e maior confluência cosmológica, de acordo com ele, está acontecendo no tempo presente. As dissertações e teorias desmoronaram, e as cosmologias assumem sua devida importância (Santos, 2023).

Até hoje, tivemos um processo de colonialismo potente e bem articulado, que usou a política com todas as suas nuances. Agora, entretanto, está acontecendo algo interessante. Os seres estão começando a falar em autogestão. Estamos em um momento muito especial. Falamos de cosmologia em vez de falar de teoria ou ideologia. Falamos de território, em vez de falar de fábrica. Falamos de aldeia, quilombo e terreiro, em vez de espaço de trabalho. O mundo do trabalho não é mais o mundo em debate, não está mais impondo a pauta, está sendo substituído pelo mundo do saber, pelo mundo do viver (Santos, 2023, p. 52).

“Se a perigosa situação do planeta Terra hoje vem em decorrência de pessoas consideradas civilizadas, é preciso aprender, dentre tantas outras coisas, sobre a autonomia e a soberania alimentar com os Guarani Mbya (Guarani, 2020, p.12)” diz Jerá Guarani, educadora e líder indígena do povo Guarani Mbya. Esse povo acredita que a vida deve seguir o conceito *mborayvu*, que centra-se no “bem-viver” (*teko porã*) e se pronuncia como uma generosidade que ultrapassa o interesse individual em prol da vida coletiva. É sobre ofertar, inclusive, o pouco que se tem, caso seja preciso, sem expectativa de permuta, e de compartilhar saberes e recursos sem comercializá-los. Esse hábito sustenta-se no pensamento de suficiência: não acumular, mas viver com o necessário apenas, porque o que excede

para alguns é o que falta para outros. E mesmo com séculos de contato com os não indígenas, que chamam *juruá*, mantém esses preceitos culturais e modo de vida que se baseiam na solidariedade, no respeito à natureza e na rejeição do modelo capitalista individualista e progressista (Guarani, 2020).

Desta forma, Jerá (2020) faz um convite aos *juruá*: tornar-se selvagens para contrapor o modelo civilizatório que sustenta as crises ambientais e sociais da sociedade moderna. Tornar-se selvagem requer uma transformação de decolonização à longo prazo, que busca uma reaproximação com um modo de viver pautado em autonomia, soberania alimentar e respeito à natureza. Ela denuncia os impactos da civilização moderna predatória, como o concreto que ao cobrir rios destrói as águas e a conexão com o território, explicitando que os que se consideram “civilizados”, muitas vezes, são os responsáveis pelos males do planeta. Ser “selvagem” é, portanto, reconhecer a Terra como sujeito vivo, renunciando a lógica do progresso que se paute em acumulação e dominação. Ela propõe que os *juruá* façam uma “antropologia reversa” e aprendam com os Guarani Mbya em suas práticas cotidianas, buscando um modo de existência que reconcilie-se com os demais seres, respeitando a diversidade biológica, o cuidado comunitário e a regeneração dos territórios.

Muito tem-se a aprender com os povos originários e afro-brasileiros. A começar pela forma de aprender. Nego Bispo (2021) salienta que a mercantilização do saber é um dos grandes problemas da sociedade. Para as comunidades, o saber não é mercadoria vendida, mas é compartilhado, porque ao compartilhar com o outro, o outro acrescenta algo a esse saber e, assim, o saber comunitário cresce. Ele rejeita o entendimento de que apenas os “humanos” são seres de cultura e inteligência. Todos os seres da natureza expressam saberes e modos de viver que não demandam hierarquia ou mediação. Como os pássaros, que cantam por si mesmos, sem pagar outros seres para isso, cantam para si e para os outros como parte inerente de si. No entanto, entre os humanos, muitas vezes, a cultura é mercantilizada: há aquelas que a produzem e os que a consomem, como se cantar, dançar ou criar fossem habilidades restritas e não inerentes ao ser. Em oposição aos demais seres, os humanos estabelecem divisões artificiais entre quem executa e quem assiste, uma separação totalmente apartada à lógica da vida compartilhada.

A articulação política dos povos indígenas e afro-brasileiros vem consolidando-se como movimento de resistência coletiva contraposto aos diversos tipos de violência que sofreram e sofrem. Ambos tiveram suas trajetórias marcadas pela colonização, pela marginalização de seus modos de vida e pela expropriação de suas terras, e se uniram para conceber acordos estratégicos para defender a vida, a ancestralidade e a autonomia. Essa articulação se personifica em lutas compartilhadas pela demarcação dos territórios, a preservação de suas culturas, o direito à educação diferenciada e o combate ao racismo estrutural. Além de resistir, buscam reafirmar-se enquanto possibilidades outras de existência, baseadas em suas cosmologias, que organizam a vida social e política em torno da coletividade, da Terra enquanto organismo vivo e dos saberes ancestrais.

Destaca-se a figura de Cacique Babau Tupinambá, liderança do povo Tupinambá da Serra do Padeiro (BA), na embate pela demarcação de terra, autonomia dos povos indígenas e valorização dos saberes originários como bases da educação e vida compartilhada. Articulando espiritualidade, pedagogia e política, Babau defende uma educação interétnica e contracolonial, unindo o saber acadêmico e a sabedoria ancestral, guiado pelos Encantados (entidades espirituais que estão no território e organizam a vida do povo). Ele também enxerga a Terra como um ser vivo, que ensina e governa, e vê no equilíbrio espiritual e material a verdadeira autonomia.

Sua militância resultou na fundação do Colégio Estadual Indígena Tupinambá Serra do Padeiro em sua comunidade, estruturando um modelo de educação que se pauta no bem viver, na recuperação ambiental e na formação de indivíduos envolvidos com o território. Suas articulações políticas levaram-no a ser perseguido, mas também a ser reconhecido no meio acadêmico, tendo recebido o título de doutor por notório saber pela Universidade Federal de Minas Gerais, sendo também Doutor Honoris Causa pela Universidade do Estado da Bahia, viabilizando um diálogo entre universidade e saberes indígenas. Seu percurso orienta para uma reformulação da vida coletiva por meio da terra, da memória e da luta por justiça (Babau, 2022).

[...] sou a favor de ter, sim, desde que seja específico. Nas áreas que a gente não tem domínio porque nenhum índio aqui ainda tem o domínio total na educação para dizer que pode excluir o não índio. E, mesmo quando vocês têm um domínio, vocês não podem excluir o

diferente que vai te somar. [...] Por que vejo isso? Porque a educação indígena não é só essa. Eu tenho que pensar na Universidade indígena. [...] Nós vamos formar a história da educação indígena junto com a educação branca [...] porque eu vejo que muitos [...] erram quando questionam a educação indígena, que ela tem que ser puramente indígena. Isso é um delírio! [...] E não tem como nós, índios, ensinar cem por cento a educação indígena e cem por cento a educação branca. [...] Temos que juntar os brancos e os índios na mesma sala. Olha como é perfeito aqui, vê se tem discriminação nessa escola aqui. Veja como os alunos se formam e a qualidade com a qual se formam (Babau, 2022, p. 99).

Nego Bispo (2023, p. 46) salienta que “existem modos de vida fora da colonização, mas política não”, apontando que a política se articula como um instrumento colonial ao viabilizar uma gestão vertical da vida alheia. Ao contrário disso, os povos tradicionais se organizam a partir da autogestão, que se pauta na solidariedade encontrada nos mutirões, nos velórios, nas festas, nos aniversários, nas missas, nos terreiros, nas roças. Essa forma de gerir a vida acontece no chão onde a vida pulsa, e as adversidades são resolvidas no momento em que acontecem, de forma coletiva. Diferente da autogestão, a política se dá por distâncias distantes, “o povo da política se reunia em Brasília para resolver o problema da pandemia na Amazônia. Enquanto isso, o povo morria sem oxigênio, porque quem resolve está em Brasília” (Santos, 2023, p. 49). Nesse contexto, a crítica decolonial se estabelece como uma decomposição progressiva do colonialismo, não como algo imediato, o que requer uma pedagogia da não violência e do cuidado: é papel das gerações futuras exercitar a coexistência sem roubar o sol ou o vento dos outros, pois há espaço para todos no mundo. Assim, a experiência contracolonial não se baseia na destruição do outro, mas na defesa do seu próprio modo de vida.

Vozes como as citadas no decorrer desse texto não buscam reconhecimento ou inclusão. Elas promovem um desarranjo das estruturas do pensamento colonial quando declaram que há sim mundo fora da colonialidade e que esse mundo já existe. Suas falas, escritos, articulações políticas e, inclusive, seus corpos, se constituem enquanto práticas filosóficas que defendem a necessidade de manter a união entre teoria e prática e entre pensamento e espiritualidade. Não propõe uma volta ao passado, mas ao entendimento do tempo como circular e não linear, em que a ancestralidade é presente e também futuro. “Somos povos de trajetórias, não somos povos de teoria. Somos da circularidade: começo, meio e começo. As nossas

vidas não tem fim. A geração avó é o começo, a geração mãe é o meio e a geração neta é o começo de novo” (Santos, 2023, p. 102). E, logo, precisa-se cuidar da geração neta, que é o presente e o futuro. “O presente é o interlocutor do passado e o locutor do futuro” (Bispo, 2023, p. 52).

Nessa perspectiva, esses olhares outros e seus ensinamentos, quando redirecionam o foco da delação para a proposição, ampliam o que o pensamento decolonial se propôs a fazer. Seu propósito não é “decolonizar” o conhecimento ou a universidade, eles apenas semeiam outras formas de vida que não dependem de validação institucional para serem legítimas. Sustentam-se em práticas de sabedoria que se articulam no cotidiano, cantos, ritos, roças, águas e palavras. Trazer esses pensadores e suas proposições é reconhecer a existência de uma coletividade de pensamento que não se reduz para caber em categorias disciplinares, mas que se pronuncia a partir do chão que se sustenta. São sim saberes insurgentes, mas, principalmente, são saberes vivos, que instituem uma nova política de conhecimento e existência. “A vida é começo, meio e começo” (Santos, 2015, n.p.). E cada começo é uma nova chance de recomeçar, aprender e evoluir.

2. ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO NO BRASIL: ENTRE FORMAÇÃO ARTÍSTICA, TÉCNICA E CRÍTICA

A graduação em Arquitetura e Urbanismo molda a atuação dos profissionais que operam diretamente na produção do espaço construído e, desta forma, na estruturação espacial da sociedade e na qualidade de vida que esta proporciona. No Brasil, a educação em Arquitetura e Urbanismo perpassou as diversas modificações sociais, políticas e culturais, repercutindo as necessidades e tensões de cada tempo em seus currículos e metodologias. Esse percurso foi continuamente definido por influências europeias, a priori francesas, transitando por diferentes paradigmas disciplinares e pedagógicos, que foram transpostos nas consecutivas reformas curriculares e regulamentações oficiais que sinalizam a formação do arquiteto e urbanista brasileiro até este momento.

É importante ressaltar uma questão central no debate sobre a educação no Brasil: a exclusão histórica de parte significativa da população brasileira do acesso à educação formal, pautada especialmente nas desigualdades de raça, classe e gênero. Abdias Nascimento (2016) salienta a luta contínua por pertencimento, levantando questionamentos quanto à ausência da memória e das culturas africanas. No campo disciplinar da Arquitetura e Urbanismo, a narrativa oficial tende a favorecer a herança europeia e obliterar os arranjos sociais e a violência colonial que sustentaram sua institucionalização como saber legítimo. Conforme será possível observar, a arquitetura é historicamente referida como um espaço elitista, que desvincula-se de seu contexto local e baseia-se em referências eurocentradas, apartadas dos saberes tradicionais.

A seguir, destrincha-se uma revisão histórico-crítica dos marcos fundacionais do ensino de arquitetura e urbanismo tido como oficiais no Brasil, abarcando de suas origens institucionais, a partir da chegada da Missão Artística Francesa em 1816, às recentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), discutidas e revisadas entre 2006 e 2024. Em particular, busca-se investigar como a legislação educacional, notadamente as DCNs e os currículos mínimos estipulados pelo Estado, moldaram e influenciaram as estratégias pedagógicas e condutas profissionais ao decorrer do tempo. Para tal, dispõe-se de um aglomerado diverso de fontes, incluindo documentos oficiais do Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberações e

avaliações concernentes às DCNs, resoluções da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), e ainda artigos acadêmicos e teses que propõe uma reflexão crítica sobre o assunto.

Este texto almeja precisar um embasamento histórico e conceitual consistente, indispensável para a compreensão dos desafios contemporâneos da educação em arquitetura e urbanismo no Brasil, sobretudo frente às solicitações emergentes por um ensino que converse com outras epistemologias, vozes e saberes previamente obliterados pelo paradigma hegemônico. O texto será organizado de forma cronológica, para viabilizar um entendimento minucioso das transformações e permanências na educação brasileira em arquitetura e urbanismo, levando em conta, especialmente, as conjunturas históricas, políticas e pedagógicas que influíram nas mudanças disciplinares.

Como diz Lobato (2024), é válido destacar como as instituições de ensino foram criadas atreladas à construção de novos arranjos e discursos de segregação, que se legitimam tanto nas instâncias oficiais, quanto no "tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país" (Nascimento, 2016, p. 111). Lobato (2024) destaca ainda que essa matriz pedagógica estruturou tanto o conteúdo curricular e métodos de ensino, quanto firmou as bases da historiografia oficial da arquitetura brasileira. Os livros e autores consagrados conceberam uma narrativa hegemônica de que a arquitetura é equivalente a grandes obras, monumentalidade e autoria, suprimindo saberes populares, afro-indígenas e femininos.

2.1. DA MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA AO INÍCIO DO SÉCULO XX

No Brasil, a história oficial conta que, enquanto colônia de Portugal e antes da chegada da Corte no Rio de Janeiro, em 1808, encontrava-se uma trajetória de transmissão do conhecimento do campo arquitetônico a partir da relação mestre-aprendiz, seguindo a localidade das obras a serem construídas. O cotidiano da colônia era composto pela atuação de artesãos como carpinteiros, pedreiros e entalhadores, que executavam um trabalho com técnica e habilidade. O ponto é que os responsáveis por significativa parte dessa produção artística e construtiva eram mulatos e pessoas escravizadas. Sendo o Brasil o maior receptor de africanos

sequestrados, a capital à época, marcada pela presença negra e mestiça, refletia essa realidade sócio-cultural (Schwarcz, 2008).

Clóvis Moura (1983, p. 24) aponta que, no sistema escravista, os negros eram desumanizados e tratados como "coisa", tendo sua humanidade esvaziada pelos senhores. Essa rejeição se refletia também na desvalorização social das atividades artísticas no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, então capital do país e onde predominavam artistas e artesãos negros. Neste cenário, a arte era tida como atividade inferior, associada ao trabalho escravo (*apud* Lobato, 2024). Desta forma, o que observa-se na história oficial é a constante tentativa de embranquecimento da arte e do construir, pautada na importação dos ideais culturais europeus sobre o conceito de arte e refinamento, relação que amplifica a segregação sócio-produtiva e cultural.

A presença da Corte marca a consolidação das Corporações de Ofício, em que passa-se a ensinar por um período de formação, o qual era concluído a partir da avaliação dos Juizes de Ofício, que forneciam o direito de atuar no ofício, abrir seu próprio negócio e possuir até dois aprendizes. (Pedreirinho, 1994 *apud* Schlee et al., 2010) De acordo com Kotchetkoff (2015), o ensino baseava-se ativamente na imitação dos mais velhos, no aperfeiçoamento contínuo na aplicação de ferramentas e técnicas e se dava sobretudo pela oralidade e prática nos canteiros de obra, situando-se para além dos currículos formais e disciplinas acadêmicas.

Inicialmente, Portugal não intencionava povoar o território brasileiro, mas explorar suas potencialidades mercantis, ocupando-o com agentes comerciais, funcionários e militares para a defesa (Prado Junior, 1979). Contudo, o próprio processo de estabelecimento colonial requereu a importação e formação de engenheiros militares por Portugal para atender as demandas práticas tanto para defesa militar, quanto para construções com fins administrativos (Abea, 1977a). Dessa forma, diversos profissionais com habilidades técnicas na arte de construir foram enviados da Europa ao Brasil e passaram a assumir a formação de arquitetos, por meio de cursos teórico-práticos, assim como na Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, a qual originou a Escola Politécnica (Schlee et al., 2010). "Primeiro preocupou-se com a formação dos técnicos, mais tarde com a formação dos artistas" (Schlee et al., 2010, p. 46).

Todavia, como mencionado, não é que não existissem profissionais habilitados à função, mas buscava-se aproximar-se dos padrões estéticos europeus, inclusive a partir do apagamento de artistas negros e mulatos. Sodré (2019) anuncia que a consciência dominante no Brasil evolui a partir de uma tentativa de reprodução superficial das condições europeias, um "engana-olho" que simula progresso sem qualquer reforma nas estruturas sociais.

De acordo com a história oficial, a institucionalização do ensino de arquitetura no Brasil se inicia em 1816, com a chegada da Missão Artística Francesa e criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Nesse contexto de reestruturações em busca de 'promover a civilização e o refinamento estético' trazidos com a presença da Corte na cidade do Rio de Janeiro, um ensino artístico e técnico foi legitimado no país a partir da importação de modelos europeus, especialmente o francês. É preciso problematizar, no entanto, o fato de que esse marco "ofusca, ou sobrepõe, a discussão dos arranjos sociais da época, concentrando-se em aspectos formais da arquitetura importada em detrimento da violência inerente à sua existência em uma sociedade colonial" (Lobato, 2024, p. 93).

A Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios teve o intuito de fomentar o progresso técnico-científico e a instrução pública, enfatizando a aplicação das belas-artes aos ofícios mecânicos. Este é o marco inaugural da institucionalização do ensino de AU no Brasil. A escola enfrentou diversas reformulações e, somente em 1826, foi reorganizada e finalmente aberta como "Academia Imperial de Belas-Artes (AIBA)", influenciada pelos regimentos da *École des Beaux-Arts* (Schlee et al., 2010). Segundo Galvão (1954), nesta escola, um único professor era responsável pelo ensino integral de cada arte. No caso de arquitetura, os alunos precisariam comprovar conhecimento de desenho natural e frequência às aulas de geometria elementar e ótica na Academia Militar. Não obstante, conforme aponta Lilia Schwarcz (2008), a AIBA foi concebida sob uma visão distorcida sobre o Brasil e sua população, o que retrata o desinteresse dos franceses em relacionar-se com a cultura local. O propósito era a reprodução, sem adaptações, do modelo da instituição francesa. No documento enviado por Joachim Lebreton⁹ à Corte

⁹ Joachim Lebreton era ex-secretário perpétuo da Classe de Belas Artes do Instituto da França e foi o encarregado da proposta apresentada à Corte Portuguesa de trazer um grupo de profissionais práticos para fundar uma Escola de Artes e Ofícios no país (Lobato, 2024).

Portuguesa, há a sugestão de um ensino pago, justamente para impedir a inscrição de negros e mulatos livres.

Ainda assim, a Missão Francesa no Brasil fixa uma noção institucional de arquitetura fundamentada em moldes europeus, marginalizando construções dos povos originários, negros e até o barroco brasileiro. A criação da AIBA firmou esse padrão excludente, induzindo por muito tempo a legitimação social da Arquitetura e apontando, alicerçado em ideais imperiais, quem poderia ser reconhecido como arquiteto no país (Lobato, 2024).

No decorrer do século XIX, houve períodos diversos que determinaram o caminho institucional da formação em arquitetura, que perpassaram contínuas reformas curriculares, novos métodos pedagógicos mais sistemáticos e o entendimento do ensino como espaço autônomo e estratégico. Com a proclamação da república, em 1889, surgem reformas no modelo educacional vigente e, nas administrações do engenheiro Ernesto Gomes Moreira Maia (1871-1890) e do escultor Rodolfo Bernardeli (1890-1914), a Academia é então designada Escola Nacional de Belas-Artes (ENBA). Além disso, institui-se um novo edifício sede¹⁰ (figura 2), com a construção de um novo prédio na então recém-reformada Avenida Central (atual Av. Rio Branco), o que demonstrava a articulação entre monumentalidade urbana¹¹, técnica e arte — elementos centrais do projeto republicano (Schlee et al., 2010).

Figura 2: Escola Nacional de Belas Artes (atual Museu Nacional de Belas Artes).



Foto: Marc Ferrez (Álbum da Avenida Central. São Paulo: Editora Ex-Libris, 1983)

¹⁰ Projeto de Adolpho Morales de Los Rios, em 1908, arquiteto formado pela Escola de Belas Artes de Paris.

¹¹ Para saber mais sobre a Reforma Urbana que envolveu a criação da Avenida Rio Branco, ver autores Sidney Chalhoub e Lília Schwarcz.

A ENBA teve seu funcionamento iniciado sob a coordenação de Grandjean de Montigny, que foi responsável pela estruturação do primeiro curso de Arquitetura no país, tendo como base o modelo da Escola de Belas-Artes de Paris. Neste momento, novas disciplinas são criadas, como geometria, mecânica e resistência dos materiais, ao lado de desenho, composição e história da arte (Schlee, 2010). Montigny adotou o estudo de modelos clássicos europeus como metodologia para formar uma cultura arquitetônica, partindo de uma premissa de que tal cultura ainda não existia no Brasil - uma visão que demonstra sua inabilidade de reconhecer as diversas expressões construtivas dos povos brasileiros (Lobato, 2024).

E havia ainda outro tipo de formação de arquitetos: os Liceus de Artes e Ofícios, que alocavam-se nas escolas profissionalizantes. Essas instituições dedicavam-se à formação prática em áreas técnicas e manuais, custeadas por organizações civis e beneficentes, sendo divididas em dois grupos: ciências aplicadas e artes (Cunha, 2000; Galvão, 1954). “Voltou-se à formação de trabalhadores populares como pedreiros, carpinteiros, vidraceiros, isto é, quis formar um mercado de trabalho popular cuja orientação estética era eclética e não neoclássica como a das Belas Artes” (Amaral, 2008, n.p.).

De acordo com Motta (1977), a educação institucionalizada de Arquitetura e Urbanismo no Brasil tem duas vertentes principais: uma descendente da Escola Nacional de Belas-Artes, no Rio de Janeiro; e a outra da Escola Politécnica, em São Paulo. Enquanto, na primeira, o ensino integrava arquitetura ao ensino artístico, na segunda, a arquitetura surgia como uma especialidade da engenharia, ou seja, nesta última, formava-se engenheiros-arquitetos, que tanto projetariam quanto construiriam as edificações (Ficher, 2005). O ensino politécnico paulista estruturava-se nos moldes germânicos, focando na aplicação científica e tecnológica da arquitetura, com uma formação de abordagem humanística aplicada, focalizando os problemas da Arquitetura e também os das cidades, em um momento que o termo Urbanismo ainda estava em seus primórdios (Reis Filho, 1996).

"O ensino superior se desenvolveu, no Brasil, de modo fragmentário, sem as características aglutinadoras de Universidade, apesar das inúmeras tentativas feitas na Colônia, no Império e nos primórdios da República" (Abea, 1977a, p.41) A institucionalização do ensino superior veio a consolidar-se com a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, porém sem a inclusão da ENBA como

unidade acadêmica (Abea, 1977a). A inclusão no espaço universitário tem papel central na construção das identidades profissionais no Brasil, especialmente na Arquitetura, cuja prática vincula-se à posse de um diploma. Ao determinar quem pode exercer a profissão, a instituição também invalida saberes e práticas que se dão para além de seus muros, fortificando barreiras sociais e arquitetando uma imagem pública da profissão pautada na exclusão.

Paula Lobato (2024) utiliza da análise de Ariella Azoulay (2019) sobre o processo da institucionalização da arte para o campo da Arquitetura. Azoulay disserta que esse processo envolveu a valorização de indivíduos excepcionais, eliminando comunidades produtivas, reduzindo a produção a seus produtos finais e promovendo o domínio de uma "linguagem 'universal' da perícia" (Azoulay, 2019, p.105). De acordo com Lobato, verifica-se o mesmo processo no campo da arquitetura, em que as barreiras históricas de acesso à educação desde a primeira escola de Arquitetura corroboraram na concepção de uma identidade exclusiva do arquiteto no imaginário social brasileiro - um tipo de "persona imperial".

A manutenção da figura do arquiteto como agente exclusivo da produção de sentido na arquitetura revela-se como um corolário da permanência do projeto colonial na contemporaneidade, alicerçado em uma lógica historiográfica que favorece a ruptura¹² como valor e marginaliza as permanências culturais não legitimadas institucionalmente. Alinhando-se à ideia de centro e periferia articulada por Marina Waisman (2008), em que seu entendimento não é apenas geográfico, mas profundamente cultural e ideológico. Os centros são os lugares legitimadores da cultura dominante, enquanto as periferias são vistas como secundárias, imitadoras ou atrasadas. Essa estrutura desigual impõe modelos de valor, cronologias e estilos que desconsideram as realidades locais. Neste caso, o centro corresponde à universidade, à autoria especializada e aos cânones historiográficos, determinam o que é tido como arquitetura, ao passo que desprestigiam outros modos de fazer e habitar.

¹² Sobre o conceito de **ruptura**, Marina Waisman critica a leitura tradicional da história da arquitetura baseada em sucessões estilísticas que privilegiam a novidade como valor. Segundo a autora, "a ênfase na ruptura como única forma de avanço impede a percepção das permanências e das múltiplas temporalidades que coexistem no espaço urbano latino-americano" (Waisman, 2008, p. 64). Essa lógica, marcada por uma periodização eurocêntrica, considera somente as mudanças aceitas pelos centros de poder cultural e inclina-se à invisibilização de práticas periféricas ou populares que perseveram fora da lógica da inovação formal.

Schlee aponta que os profissionais da Arquitetura e Urbanismo passaram a envolver-se no entendimento das questões do ensino e formação profissional, o que revelou-se como indicador para compreender os elementos que moldaram a profissão no Brasil ao longo do século XX, orientando estratégias de afirmação e expansão da Arquitetura e Urbanismo na sociedade. Isto impulsionou o surgimento de novas escolas e cursos que suprissem a demanda de ampliação do acesso e diversificação curricular, de modo a formar profissionais comprometidos com a maior inserção política e cultural da profissão no país. Ao mesmo tempo, a organização nacional dos arquitetos e urbanistas foi estimulada, culminando na criação do Instituto de Arquitetos do Brasil (IAB), em 1924 (Schlee et al., 2010).

Sem embargo, observa-se que, como apontam Lobato (2024) e Arcipreste (2012), o cânone pedagógico permaneceu, em grande medida, rígido e eurocêntrico ao longo destes anos, alicerçado nos tratados clássicos e no ideal de arquitetura como arte elevada. A insuficiência de conteúdos relacionados ao território nacional, à diversidade cultural e à crítica social tornava-se evidente, embora ainda naturalizada pela institucionalidade. A formação em arquitetura era elitista, voltada a estudantes específicos e veementemente pautada por critérios de aptidão artística, preconizando o arquiteto como um sujeito excepcional, virtuoso, criador e intelectual.

2.2. ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES: A DÉCADA DE 1930 E O SURGIMENTO DE NOVOS PARADIGMAS

A primeira metade do século XX foi palco de transformações importantes que delinearam os caminhos do ensino. A Revolução de 1930, resultado da ascensão de Getúlio Vargas, trouxe diversas transformações, das quais interessa as do campo da educação. Nesse mesmo ano, a ENBA passa a ser coordenada pelo arquiteto e urbanista Lúcio Costa por um período de nove meses. Sua passagem pela escola, por mais que tenha sido breve, trouxe reestruturações no ensino nos âmbitos organizacionais e orientacionais. Sob seu comando, a ENBA passou por transformações que buscavam romper com o academicismo e com a educação historicista que imperava a formação arquitetônica no país. Segundo Maria Lucia Bressan Pinheiro (2004), esse experimento foi repleto de inquietações institucionais, gestos radicais e uma nova afeição de Costa pelo modernismo, o qual alegava

resistência até então. Observa-se, não obstante, que a adoção da Arquitetura Moderna no Brasil pela nova geração de arquitetos surge como uma ruptura ao modelo acadêmico tradicional herdado da Missão Francesa, especialmente em sua intersecção com a educação universitária.

Como novo diretor-interventor, Costa pretendeu viabilizar um ensino que mantivesse as atividades propostas pelos professores mais antigos, mas que também se abrisse para o espírito moderno, a partir da adição de professores mais jovens, dispostos a apresentar outras linguagens estéticas (Bruand, 1981). Assim, instituiu, nas palavras de Mário de Andrade (1931) um “regime de concorrência”, o qual “...consistiu em não tirar ninguém de seu posto, mas apenas contratar alguns professores novos, que junto à estética antiquada das múmias, mostrassem as orientações modernas da pintura, escultura e arquitetura”. Com esse fim, eliminou tópicos, como história natural, privilegiou a orientação modernista, criou novas disciplinas e atualizou o corpo docente, contratando professores, como Atilio Correia Lima (29) e Affonso Eduardo Reidy (21). Essa reforma marcou também a introdução da disciplina de Urbanismo, que antes era praticamente desconhecida (Bittar, 2009 *apud*. Schlee et al., 2010).

No final de 1930, Costa concedeu uma entrevista ao jornal *O Globo*, na qual criticou de forma franca a incoerência entre a prática projetual e a realidade técnica das construções, com a fala “Fazemos cenografia, estilo, arqueologia, fazemos casas espanholas de terceira mão, miniaturas de castelos medievais, falsos coloniais, tudo, menos arquitetura”. O arquiteto apoiava um estudo crítico aos estilos históricos ao invés de sua aplicação direta nos projetos. Isto reconhecendo a importância da arquitetura colonial brasileira como berço de aprendizados de simplicidade, adequação e integridade construtiva, não como acervo a ser repetido (Pinheiro, 2004). Ressalta-se, no entanto, a manutenção de um olhar que não se atenta às realidades locais, saberes tradicionais e especificidades de minorias subalternizadas.

Além da reforma de Lúcio Costa, a chegada do arquiteto suíço Le Corbusier ao Brasil, em 1936, com intuito de elaborar o projeto do Edifício do Ministério da Educação e Saúde no Rio de Janeiro também fortalece a propensão ao ‘estilo internacional’ moderno. Logo, esses princípios são admitidos pelos arquitetos brasileiros mais jovens. No entanto, a universidade não sustentou essas

transformações, e, assim, a Arquitetura Moderna se desenvolveu para além da academia, sendo anexada pelas instituições somente após o prestígio internacional, o que salienta o conservadorismo do ensino universitário (Lobato, 2024).

Segundo Amaral (2008), a formação oferecida pela ENBA criou "arquitetos geniais", os quais se diferenciavam pela autoria do projeto:

(...)Estes arquitetos dificilmente conseguiriam trabalhar em equipes, afirmou Katinsky, pois seu trabalho gravita em torno do culto a suas personalidades. Na verdade, essa genialidade encobriu um autoritarismo de uma política industrial nem sempre administrada pela burguesia, política esta aparentemente contraditória às novas exigências públicas urbanas do capitalismo em sua fase industrial constituída por uma organização social moderna calcada na representação democrática (Amaral, 2008, n.p.).

Esta afirmação dialoga com a crítica de Lobato (2024), previamente citada, que aponta as barreiras históricas de acesso à formação em Arquitetura como estruturantes na consolidação de uma identidade profissional exclusiva. Esta molda-se por meio de estruturas de legitimação que privilegiam esses "indivíduos excepcionais" e invalidam práticas comunitárias ou tradicionais. Ambos os autores indicam como a institucionalização da Arquitetura no Brasil foi e é pautada em uma lógica excludente, que mantém desigualdades e demarca quem pode representar a imagem do arquiteto.

É válido ressaltar que, até o ano de 1933¹³, o exercício da Arquitetura e Urbanismo não era regulamentado, sendo livre. Foi a partir deste ano que a legislação federal exigiu formação em instituições oficiais ou validação de diplomas estrangeiros para atuação profissional nas áreas de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura. O Decreto de 1933 ainda firmou a obrigatoriedade do registro dos títulos no Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (MESP), o que resultou na criação do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agrimensura (CONFEA¹⁴), com apoio dos Conselhos Regionais, encarregados pela avaliação dos registros profissionais (Brasil, 1933).

Em síntese, também ficou estabelecido por este decreto que são de responsabilidade do arquiteto ou engenheiro-arquiteto a atuação no estudo, projeto,

¹³ Getúlio Vargas promulgou o Decreto nº 23.568, em 11 de dezembro de 1933, o qual regulamentou o exercício das profissões de engenheiro, arquiteto e agrimensor (Brasil, 1933).

¹⁴ Neste ano, arquitetura e urbanismo faziam parte do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Hoje, o CONFEA é o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia.

direção, fiscalização e construção de edifícios e obras com caráter artístico, monumental, urbanístico, paisagístico e de grande decoração arquitetônica. E ainda foi-lhes atribuída a arquitetura legal e a realização de perícias e arbitragens ligadas ao campo (Brasil, 1933). Sobre isso, no documento “Contribuição para o relatório sobre ensino de arquitetura e urbanismo”, Vilanova Artigas declara:

Os arquitetos e o ensino de Arquitetura saíram deste processo bastante prejudicados. Não se compreendeu o papel que os arquitetos teriam que desempenhar nesse momento histórico. Na verdade prevaleceu o conceito que o tipo de formação da antiga Academia de Belas-Artes tinha criado para o arquiteto. Uma espécie de técnico menor, um desenhador, ignorante das exigências da lei da gravidade e do comportamento das estruturas (Artigas, 1977, p. 32).

Concomitante à essa institucionalização, estavam sendo difundidas as ideias do movimento moderno europeu. Dessa forma, de acordo com Durand (1972), a articulação entre as mudanças institucionais e a admissão de preceitos teóricos e estilísticos diferentes resultou na elaboração de uma nova ideologia entre os arquitetos brasileiros, pautada no modernismo.

A partir das décadas de 1930 e 1940 surgem as escolas especializadas de arquitetura ou engenharia, como a Escola de Arquitetura de Belo Horizonte (1930), a Faculdade Nacional de Arquitetura no Rio de Janeiro (1945), a Faculdade de Arquitetura Mackenzie (1947) e a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo FAU-USP (1948). As instituições paulistas descendem da tradição Politécnica, e as outras, com exceção da de Belo Horizonte, seguem a vertente tradicional da Escola de Belas Artes (Vidigal, 2004). Com a criação dessas escolas, o ensino de Arquitetura no Brasil inicia um processo de mudanças consideráveis ao transpor parcialmente a tradição *beaux-arts*. Ainda assim, mantém-se a escassez de conteúdos relacionados ao contexto local nacional, à pluralidade cultural e à crítica social no cenário institucional.

A Escola de Arquitetura de Belo Horizonte (1930) foi a primeira da América do Sul que não surgiu de uma vinculação às Escolas Politécnicas e de Belas Artes. O corpo docente da escola era formado por profissionais de áreas diversas, como engenheiros, arquitetos, artistas e médicos, o que favoreceu a formação do arquiteto generalista. Apesar da desvinculação com as escolas politécnicas e *beaux-arts*, o ensino era tradicional, marcado por uma interação mínima entre alunos e uma

relação hierárquica com os professores, fruto da mentalidade da época¹⁵. Ainda assim, havia um perfil mais humanista entre os docentes, com ampla bagagem cultural. A princípio, as inovações pedagógicas eram raras, e as temáticas desenvolvidas nas disciplinas de projeto eram apartadas da realidade dos estudantes. Essa relação começa a mudar quando a primeira turma de formados pela Escola retorna como professores, dos quais vale-se mencionar Sylvio Vasconcelos, que inovou na forma de lecionar e avaliar os alunos (Oliveira; Perpétuo, 2005)¹⁶.

Contudo, o ponto de inflexão se deu em 1948, a partir da fundação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAU/USP), sob o comando de Vilanova Artigas. A FAU/USP incorporou uma abordagem pedagógica mais crítica, pautada em propor oficinas de projeto e em disciplinas como plástica, composição e urbanismo. Artigas propunha uma educação que se fundamentasse na experimentação, reflexão política e inserção territorial da arquitetura, o que implicava o rompimento explícito com a tradição acadêmica das belas-artes. Essa nova perspectiva para o ensino configurou-se como uma ruptura metodológica. Apesar de alicerçada à universidade e aos cânones disciplinares, a FAU/USP oferecia uma formação que concebia arquitetos engajados com a transformação social, com o coletivo e com os espaços reais (Naruto, 2006). Na década de 50, Artigas propôs uma reestruturação curricular que modificava profundamente a forma como o ensino era direcionado até então, passando a centrar o curso no “ateliê” e remodelando-o em três departamentos: Projeto, Tecnologia, e História e Estética do Projeto (Motta, 1977). Essa reforma influenciaria o projeto pedagógico de muitas universidades que surgiram posteriormente.

Ainda assim, conforme pontua Lobato (2024), por mais progressistas que as experiências fossem, perpetuavam um repertório simbólico que obliterou narrativas negras, indígenas, femininas e populares, temas hoje entendidos como importantes e fundamentais para o ensino. Em seu trabalho, a autora propõe uma análise das referências bibliográficas e dos projetos celebrados na formação em Arquitetura e

¹⁵ Conforme relato do ex-aluno (de 1955 a 1959) e ex-professor Ronaldo Masotti: “Os catedráticos fundadores já eram idosos, já estavam de cabeça meio branca, tinham aquela postura dos professores de antigamente, de ficar num trono, num pedestal, os alunos abaixo. Não para punir ninguém, mas porque era assim” (Oliveira, Perpétuo, 2005).

¹⁶ Para mais informações, acesse o artigo “O ensino na primeira escola de arquitetura do Brasil (1)”, desenvolvido por Cléo Alves Pinto de Oliveira e Maini de Oliveira Perpétuo, disponível em: <<https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.066/408>>

Urbanismo, os quais, parafraseando Chimamanda Adichie, reproduziam uma história única da arquitetura: branca, masculina e europeia, a qual só seria inicialmente provocada com maior enfrentamento algumas décadas depois.

2.3. REFORMA UNIVERSITÁRIA E TECNOCRACIA: ENTRE INTEGRAÇÃO E CONTROLE À REDEMOCRATIZAÇÃO, ENSINO CRÍTICO E NOVAS INSTITUIÇÕES

A década de 1960 caracterizou-se por profundas transformações no contexto da educação no Brasil. A construção de Brasília, no ano de 1960, teve como parte de seu projeto a criação da Universidade De Brasília (UnB), a qual objetivava promulgar um ensino inovador e interdisciplinar (Brasil, 1961). O curso de Arquitetura da UnB entrou em vigor em 1962, sob coordenação de Oscar Niemeyer. Foi concebido por Edgar Albuquerque Graeff e João Filgueiras Lima (Lelé), tendo sua estruturação fundamentada em três núcleos: teoria, composição e tecnologia.

Neste mesmo ano (1962), é engendrado o Currículo Mínimo, consequência de uma considerável mobilização e debates no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, a partir da preocupação dos profissionais da área com a demanda de uma formação mais adequada aos arquitetos e urbanistas (apesar de ainda neste momento os cursos serem apenas de Arquitetura). A nova proposta abraçava uma formação generalista, única para arquitetos e urbanistas, de forma a prevenir a "fragmentação" em áreas especializadas e "ao mesmo tempo, aceitar a incorporação de tradições culturais regionais, adequando os cursos às dimensões e ao desenvolvimento sociocultural do país" (Schlee et al., 2010, p. 66). Concomitante com um período de agitação política, a implantação do Currículo Mínimo viabilizou experimentações relevantes em algumas faculdades, alcançando resultados pedagógicos inovadores.

Contudo, o governo militar instalado após o golpe de 1964 interrompeu esse projeto ao instituir uma nova proposta de Currículo Mínimo em 1969. Sua reformulação parte do entendimento do currículo mínimo como o núcleo de matérias, concebido a partir de disciplinas tidas como o mínimo requerido para a formação profissional apropriada.

Deslocou-se o entendimento do currículo, do ponto de vista dos procedimentos educativos, da noção de um todo, para um conjunto de disciplinas e atividades formativas, estruturadas a partir de determinados objetivos. Mais do que um instrumento homogeneizador do ensino e da formação profissional, que garantisse um núcleo básico comum aos arquitetos e urbanistas em escala nacional, a observância do currículo mínimo foi se reduzindo, na essência, ao atendimento cartorial do disposto nas normas (Schlee et al., 2010, p. 70).

Figura 3: Quadro dos Conteúdos mínimos a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura (1969), Resolução CFE nº3, de 23 de Junho de 1969.

Matérias Básicas	1. Estética, História das Artes e, especialmente, da Arquitetura
	2. Matemática
	3. Física
	4. Estudos Sociais
	5. Desenho e Outros Meios de Expressão
	6. Plástica
Matérias Profissionais	1. Teoria da Arquitetura, Arquitetura Brasileira
	2. Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções
	3. Matérias de Construção, Detalhes e Técnicas da Construção
	4. Sistemas Estruturais
	5. Instalações e Equipamentos
	6. Higiene da Habitação
	7. Planejamento Arquitetônico

Fonte: Schlee et al., 2010.

Conforme observa-se na figura 03, a formação estabelecida pelo currículo mínimo se dá para arquitetos, desvinculando-se do urbanismo e planejamento. Nota-se o caráter tecnocrático e controlado à implementação da interdisciplinaridade. Como salienta Arcipreste (2012), houve a supressão progressiva de disciplinas com aspectos críticos e que promoviam a reflexão social, ao passo que as disciplinas técnicas, normativas e qualitativas iam substituindo-as. Vidal e Vital (2023) acentuam como a arquitetura neste momento estava sendo concebida como uma ciência exata, desconectada das relações sociais, por meio de uma estrutura curricular rígida e segmentada, a qual racionaliza a produção do espaço urbano. Isto reflete o paradigma do arquiteto como técnico-produtor, um mecanismo do sistema desenvolvimentista.

Apesar disso, de acordo com a ABEA (2010), “o grande mérito do currículo mínimo de 1969 foi que, na sua base conceitual relatada pelo Conselheiro do então CFE Celso Keli, introduziu a terminologia ‘Curso de Arquitetura e Urbanismo’, caracterizando a formação unificada e generalista e impedindo a sua fragmentação em áreas especializadas.” Esse currículo manteve-se vigente por 25 anos, até o ano de 1994, e estabeleceu uma formação orientada para o tecnicismo, focando na construção da unidade habitacional. A rigidez curricular associada à ampliação de cursos privados no período da ditadura militar culminou em uma geração de arquitetos e urbanistas com formação crítica limitada, ínfima articulação com o planejamento urbano e pouca assimilação do papel social da profissão (Petrini, 2017).

A Reforma Universitária de 1969 abriu caminho para a privatização do ensino superior, a partir da criação de estabelecimentos isolados. Entre 1964 e 1973, o ensino superior teve um crescimento de 744,7%. E de 1968 a 1976, as instituições públicas passaram de 129 para 222 e as privadas de 243 para 663 (Saviani, 2014). Esse aumento foi fortemente influenciado pela burguesia industrial, que enxergava problemas na educação do país (Petrini, 2017).

Quanto ao ensino de arquitetura e urbanismo em si, observa-se que essas gerações de estudantes encontram uma universidade bastante enaltecida da narrativa moderna, todavia, apesar da mudança na adesão teórica, não houve uma nova forma de ensiná-la, mantendo a metodologia dos anos anteriores (Lobato, 2024). A arquiteta Ruth Verde Zein (2001) deu um depoimento em que disse que quando estava na faculdade em meados dos anos 1970, por mais que estivessem se formando arquitetos, arquitetura não era estudada, e o que era ensinado era tomado como verdade absoluta, não suscetível a uma construção compartilhada (*apud* Lobato, 2024).

Não obstante, em meados dos anos 1970, a formação de arquitetos e urbanistas irradiava anseios que extrapolavam o ambiente universitário. Existia um intenso interesse em integrar a universidade e a sociedade por parte dos docentes, estudantes e também dos encontros da comunidade profissional. Os congressos e encontros deste período apontam o empenho em entender as transformações que estavam se dando no ensino e levantar possíveis respostas para os desafios encarados. Assim, há uma quebra de expectativas. Antes, acreditava-se que a

profissão, em conformidade com o Estado e a ideologia do movimento moderno, poderiam modernizar o Brasil. Com as mudanças políticas e institucionais, essa visão se desmantela. A arquitetura e o urbanismo deixam de ser entendidos como parte de um projeto coletivo de transformação social, simbolizando uma reversão nas expectativas que vinham desde o período moderno (Schlee et al., 2010).

Em 1977, em meio à algumas políticas do Ministério da Educação (MEC) com relação à assuntos universitários, é criada a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), no âmbito do IAB, que até este momento era a única entidade que representava a categoria. A ABEA consagrava-se como um espaço de diálogo com o MEC, e tinha como propósito orientar as demandas específicas da formação de arquitetos e urbanistas às instâncias governamentais. Além disso, era de sua responsabilidade congregar solicitações, recomendações e adversidades encaradas pelas instituições de ensino superior que possuíam cursos na área (Schlee et al., 2010).

A partir de 1985, com a fase de redemocratização do país após o fim do período da ditadura militar, o ensino de arquitetura e urbanismo passa por um processo de repolitização. As discussões sobre a função social do arquiteto e urbanista, a crítica ao modelo tecnocrático e a relevância de uma formação ética, política e territorializada foram retomadas. Os anos 1980 não se constituíram como um período de aumento expressivo na criação de cursos como as décadas seguintes (1990 e 2000), mas como um período de estabilização, possivelmente pela crise econômica do momento. Houveram alguns cursos específicos em universidades públicas e foram constituídos grandes grupos privados que viriam a expandir no anos posteriores (Petrini, 2017).

A década de 1990 expôs um novo paradigma ao ensino superior, muito instigado pelas diretrizes de organismos internacionais, como o Banco Mundial, e pela lógica da “eficiência” educacional. Nesse contexto, com o apoio da ABEA, são retomados os debates por uma reforma, por meio de avaliações institucionais e seminários regionais, o que resultou na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de arquitetura e urbanismo em 1994. Reitera-se a busca pela superação das limitações do modelo anterior, reativando as discussões acerca da formação e identidade profissional do arquiteto e urbanista no país.

Mas é em 1996 que, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), extinguem-se os currículos mínimos e de fato são iniciadas as diretrizes curriculares (Schlee et al., 2010). A LDB (1996) regulamenta o sistema educacional brasileiro, incluindo as redes públicas e privadas, da educação básica ao ensino superior. Reforça o direito à educação, previsto na Constituição Federal, e determina os preceitos que norteiam a educação no país e as obrigações do Estado. Também inclui a norma da flexibilidade e autonomia escolar, que confere às instituições de ensino a elaboração e aplicação de sua própria organização, propiciando o advento de identidades educativas alinhadas a seus projetos pedagógicos.

Assim, no ano de 1997, o CONFEA¹⁷, em parceria com a ABEA e a Federação Nacional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo (FeNEA), iniciam o processo de elaboração das novas diretrizes curriculares e encaminham o projeto ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A proposta foi aprovada somente em 2 de fevereiro de 2006, quase dez anos depois, pela Resolução CNE/CES nº 6/2006 (Schlee et al., 2010). Desde então, houveram duas novas resoluções, que serão apresentadas posteriormente. Nesse contexto, os currículos reintegraram temáticas relacionadas à história, sociologia, economia urbana e participação social, assegurando o cunho multidisciplinar da formação. Essas reformas pedagógicas empenharam-se em garantir uma maior articulação entre teoria e prática, entre disciplinas técnicas e sociais e entre ensino e realidade urbana.

O foco dessas diretrizes pautava-se na formação por competências e habilidades, alinhada à nova lógica da avaliação institucional (como o SINAES/ENADE). Então, estrutura-se o ensino em torno de núcleos de formação (básico, específico e profissionalizante) e da indispensabilidade de componentes como TFG¹⁸ e estágio supervisionado. Apesar de tentar assegurar uma formação crítica e generalista, a implementação das DCNs se deu de forma heterogênea e, muitas vezes, superficial (Petrini, 2017).

Simultaneamente, houve um crescimento expressivo do setor privado da educação, que oferecia cursos de graduação em arquitetura e urbanismo em que

¹⁷ No ano da discussão, a profissão de arquiteto e urbanista fazia parte do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia. Hoje, o CONFEA é o Conselho Federal de Engenharia e Agronomia.

¹⁸ Trabalho de Finalização da Graduação

predominavam poucos investimentos em infraestrutura e corpo docente, além de acentuar uma formação voltada ao mercado. Logo, a formação crítica e territorializada acaba restringindo-se cada vez mais às universidades públicas e iniciativas pedagógicas alternativas.

Neste cenário, Petrini (2017) utiliza dois conceitos de José Rodrigues para explicitar o entendimento dessa situação: educação-mercadoria e mercadoria-educação. A primeira concerne à educação como produto vendido pelas instituições de ensino, visando lucro. A segunda se refere ao uso do conhecimento como ferramenta de inserção no mercado de trabalho, o que gera uma mão de obra qualificada e um “exército de reserva”, que tende a diminuir salários. Citando Nego Bispo,

Aprender é uma pergunta permanente. Aprender mesmo, a gente aprende quando o saber não é mercadoria. Os mestres ensinam para manter o conhecimento vivo. Quando compartilhamos o saber, o saber só cresce, como quando um rio encontra outro rio. Ele não deixa de ser rio, mas passa a ser um rio maior (Santos, 2021, n.p.).¹⁹

Nesse sentido, enquanto a lógica da educação-mercadoria e mercadoria-educação reduzem o conhecimento a um objeto de acúmulo e venda no mercado, o olhar apresentado por Nego Bispo retoma a natureza coletiva orgânica e expansiva do saber. Ele propõe, ao dizer que o saber cresce ao ser compartilhado, como rios que se encontram, a reflexão sobre o entendimento dos processos educativos não como transações, mas como encontros capazes de formar vidas, reciprocidade e transformação contínua.

A política de expansão do ensino superior, que iniciou no período da ditadura militar, seguiu ganhando força até o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando os proprietários de faculdades particulares consolidaram-se como uma parcela da burguesia. Deste modo, nos anos 1990, observa-se que as dimensões da educação-mercadoria e da mercadoria-educação são articulados para responder aos interesses da indústria, com respaldo do Estado, seguindo diretrizes de organismos internacionais²⁰, que encorajaram o investimento privado na educação, o

¹⁹ Trecho retirado do vídeo “Nego Bispo – Trajetórias”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Tqt9BnrolFg>>

²⁰As organizações são: Organização das Nações Unidas (ONU), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

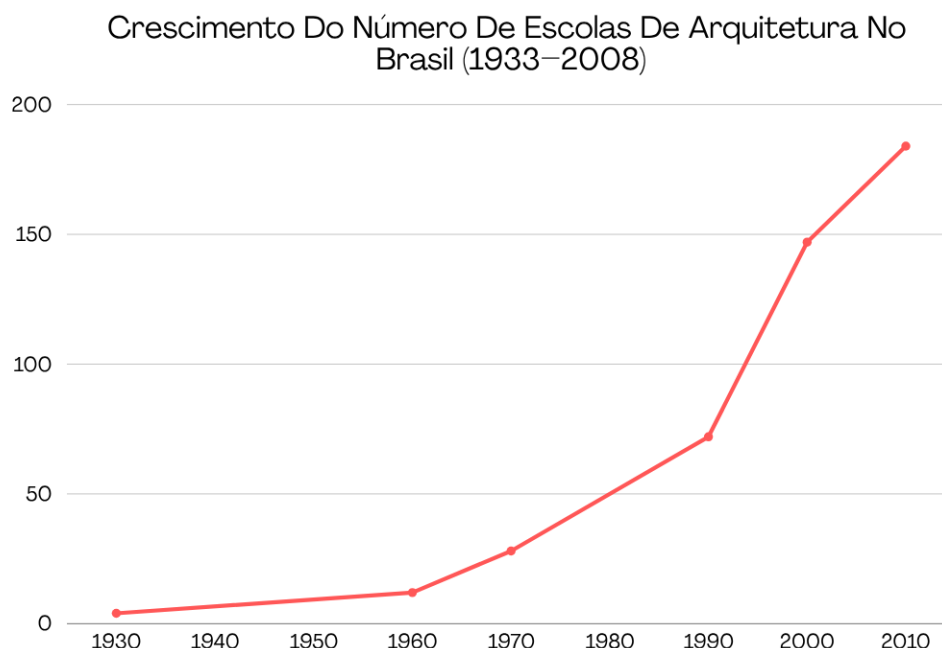
ensino a distância e o favorecimento do ensino básico em detrimento do superior público (Petrini, 2017).

Dessa forma, vê-se que a década de 1990 destacou-se pela primazia do setor privado, havendo baixo crescimento de vagas e novas instituições públicas dos cursos em geral no ensino superior (Guerra e Rocha, 2019; Camargo e Araújo, 2018). De acordo com a ABEA (2003), em 1994, haviam setenta e duas escolas públicas de arquitetura e urbanismo no país (*apud* Salvatori, 2008), o que representa um grande crescimento considerando que, em 1933, existiam quatro. O que observa-se, contudo, é a replicação de um modo de ensinar e, consequentemente, produzir arquitetura alicerçada aos instrumentos coloniais, apagando narrativas de povos subalternos.

Países que, submetidos ao regime de poder colonial, receberam um conjunto de instituições, ficarão submetidos a esse regime de conhecimento etnocêntrico ainda por muito tempo, especialmente quando, mesmo após os processos de descolonização, essas instituições permanecem pouco alteradas — reproduzindo, internamente, diferenças inicialmente intercontinentais (Lobato, 2024, p. 25).

Trazendo um panorama até aqui, de acordo com a ABEA (2003), enquanto, em 1933, existiam quatro escolas de Arquitetura no país, em 1966, já eram 12; “vinte e oito, em 1974; setenta e duas, em 1994 e cento e quarenta e sete, em 2002. Em 2008, são contabilizados cento e oitenta e quatro escolas de Arquitetura. Os períodos de crescimento mais significativos ocorreram entre 1966 e 1974 e entre 1994 e 2002, de 16,66% e 13,02% ao ano, respectivamente” (Salvatori, 2008).

Figura 4: Crescimento do Número de Escolas de Arquitetura no Brasil de 1933 a 2008.



Fonte: Elaborado pela autora.

2.4. EXPANSÃO, INTERIORIZAÇÃO E NOVOS HORIZONTES PEDAGÓGICOS

O início da década de 2000 foi marcado pela implementação de políticas públicas de transferência de renda, visando mitigar desigualdades, com os governos Lula (2003 - 2006), (2007 - 2010) e Dilma Rousseff (2011 - 2014). Ao se tratar da área educacional, esses mandatos também permaneceram com os incentivos ao setor privado, por meio de políticas que facilitaram a renúncia fiscal, dentre as quais vale citar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), e a continuidade do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), inaugurado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003). Nota-se que, a partir de 2009, a inserção do capital estrangeiro no país alterou o contexto das IES²¹, resultando em um quadro de mercantilização do ensino superior brasileiro (Reis De Goes Monteiro, 2021). Apesar da permanência da hegemonia neoliberal, iniciaram a possibilidade de aumentar as responsabilidades estatais com a educação e investimentos no setor público. A partir de recursos financeiros do Fundo Público, aplicaram o modelo de fomento da

²¹ Instituição de Ensino Superior

educação superior privada e também direcionaram parte dos investimentos para o setor público, o que se transpôs na disseminação e interiorização das universidades federais (Camargo e Araújo, 2018).

Essa expansão das universidades se deu principalmente por uma política pública específica: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), implantado no segundo mandato do governo Lula, a partir de 2007. O REUNI pretendeu aumentar a quantidade de vagas e expandir a rede universitária, de modo a ocupar o interior do país, posto que as universidades federais concentravam-se nas capitais e cidades de maior porte (Bizerril, 2020). A partir do programa, “o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”.²² Foram criadas 18 novas Universidades Federais, entre 2003 e 2010, fora das capitais, e nas regiões Norte e Nordeste (Reis De Goes Monteiro, 2021).

Especificamente no campo da Arquitetura e Urbanismo, esse programa governamental foi responsável por originar diversas faculdades fora dos grandes centros, como por exemplo a UNILA (Universidade Federal da Integração Latino-Americana) e a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia), que integraram propostas pedagógicas inovadoras, experimentais, transdisciplinares e voltadas à realidade territorial. O processo de interiorização correspondeu a um movimento importante rumo à democratização do acesso à formação, a partir da ampliação do número de vagas e da diversificação dos perfis dos estudantes e regiões assistidas (Petrini, 2017).

Entretanto, Petrini (2017) alerta que essa fase foi caracterizada por várias precariedades estruturais, como a carência de professores efetivos, infraestrutura inadequada e escassez de políticas de permanência estudantil eficientes. Ademais, o modelo de ensino tradicional seguiu sendo adotado por muitas dessas instituições, a partir do uso de bibliografias e metodologias com pouca percepção das realidades locais. Lobato (2024) fortalece essa crítica ao salientar que a expansão quantitativa não foi concomitante à uma reformulação pedagógica epistemológica, e a indicação de livros seguiu substanciando o mesmo cânone branco, masculino e europeu.

²² Disponível em: <<https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em 14/01/2024.

Mesmo assim, foi um período que permitiu a vivência de experiências pedagógicas transformadoras, várias das quais se organizariam à volta de redes, coletivos e movimentos pedagógicos contra-hegemônicos nas décadas seguintes.

Ao mesmo tempo, percebe-se a luta por uma maior inserção de pessoas marginalizadas na universidade. A partir de 2003, houve uma transformação no perfil das IES no Brasil com a aplicação das primeiras políticas de reservas de vagas para estudantes negros por universidades como UERJ, UENF E UNEB. A mobilização do Movimento Negro, com iniciativas como os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, estimulou essa mudança ao reivindicar a democratização do acesso ao ensino superior (Santos, 2021). O aumento de universidades adotando políticas de ações afirmativas culminou com a criação da Lei Federal nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, em 2012, que estabeleceu a reserva de vagas em todas as universidades e institutos federais para estudantes egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e oriundos de famílias com renda inferior a um salário-mínimo e meio per capita.

Tomo aqui a inspiração do artigo de Miguel Arroyo (2012), de que “Os movimentos sociais reeducam a educação”. A política de cotas raciais vem reeducando a universidade, num processo eivado de conflitos, logros e, também, alguns recuos. A presença negra ganha outro caráter com tal política (Santos, 2021, p.16).

Essas políticas públicas endossaram a entrada de um número significativo de estudantes nas universidades, muitos precursores em suas famílias a conquistar esse espaço, e que vêm questionando as ausências e essencializações deste lugar com base em suas díspares trajetórias de vida (Lobato, 2024). Gabriela Leandro Pereira (2020b) reitera que a baixa presença de estudantes negros, indígenas, e periféricos nos cursos, antes da aplicação das políticas públicas de inclusão, ocasionava apenas um desconforto ou estranhamento. Contudo, com o aumento do ingresso desses grupos nas universidades, essa ausência desloca-se de um lugar individual para um âmbito político de enfrentamento, que revela e tensiona as lacunas existentes nas instituições (*apud* Lobato, 2024).

O movimento iniciado com essas políticas públicas pode ser entendido como a primeira etapa de um processo de maior correspondência entre o perfil da população brasileira e dos frequentadores da universidade, o que implica numa

mudança no perfil historicamente associado a arquitetos e urbanistas no país. Todavia, ao deslocar-se ao corpo docente evidencia-se a como a exclusão se dá em uma dimensão estrutural, pautada em um tempo próprio, mais lento e persistente (Lobato, 2024). Como alerta Santos (2021), é possível que a experiência de um docente tenha sido a de construir uma trajetória acadêmica de mais de trinta anos participando regularmente de reuniões de departamento sem, em nenhum momento, ter tido um colega negro na mesma posição dentro da estrutura acadêmica - convivendo com pessoas negras apenas em funções administrativas, serviços terceirizados ou, por ventura, estudantes. Encontra-se esse contexto em muitos departamentos universitários no Brasil, com a diferença de que hoje há uma presença discente negra mais significativa. E essa realidade aplica-se não só aos negros e negras, mas a todas as minorias subalternizadas, como povos indígenas, quilombolas, comunidades ribeirinhas e tradicionais.

Após a promulgação da Lei de Cotas, a estrutura de leis orientadas à democratização do acesso ao ensino superior no Brasil foi sendo progressivamente ampliada para abarcar outras minorias sociais. A Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, “altera a Lei de Cotas, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superiores das instituições federais de ensino”²³. Essa amplificação da lei se configurou como um considerável avanço ao identificar a interseccionalidade²⁴ das exclusões históricas. Em 29 de março de 2023, a Resolução nº 3 alterou a Resolução CD/FNDE nº 13/2012, “que estabelece procedimentos para o pagamento de bolsas no âmbito do Programa de Bolsa Permanência para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, bem como para estudantes indígenas e quilombolas matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior”²⁵. Essas normativas salientam um gradual deslocamento das políticas públicas da lógica sobretudo meritocrática para uma conduta mais estrutural, que visa a tentativa de garantia do acesso e da permanência no ensino superior público no Brasil.

²³ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas/legislacao-e-atos-normativos>>

²⁴ O conceito de interseccionalidade parte da análise como formas de opressão diversas, como racismo, sexismo e classismo, se entrecruzam e contaminam ao mesmo tempo a vida das pessoas. Para entender mais sobre o assunto, ler autores como Kimberlé Crenshaw, Bell Hooks, Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro.

²⁵ Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas/legislacao-e-atos-normativos>>

Além do mais, a DCNs passaram por duas importantes revisões. A primeira foi aprovada em 17 de junho de 2010, pela Resolução CNE/CES nº 2/2010, a qual reforçou a formação generalista e multidisciplinar. A segunda, aprovada em 26 de março de 2021, por meio da Resolução CNE/CES nº 1/2021, reforça a demanda de regulação entre os conteúdos curriculares e as competências profissionais esperadas. Assim, reivindica-se que o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) esclareça a seleção de conteúdos e metodologias, garantindo a coerência entre formação teórica, prática e atuação profissional. Especificamente na área de arquitetura e urbanismo, a resolução preserva a estrutura curricular constituída por três núcleos (Núcleo de Conhecimentos de Fundamentação; Núcleo de Conhecimentos Profissionais; Trabalho de Curso), além de enaltecer o equilíbrio entre teoria, prática projetual, técnica e a inserção crítica no contexto sócio-ambiental. Enfatiza-se, ademais, a relevância da prática no processo formativo, enaltecendo laboratórios, ateliês e demais atividades aplicadas. Enfim, interpreta-se como importante a autonomia e responsabilidade das IES, tendo em conta a diversidade regional e institucional do país, contanto que os princípios formativos fundamentais sejam mantidos.

Observa-se como a proporção de escolas públicas e privadas ainda manteve-se muito desigual, com as escolas privadas superando muito a quantidade de escolas públicas. No início dos anos 2000, cerca de 70% dos cursos de arquitetura e urbanismo no Brasil eram privados (Ronconi, 2001) e, apenas uma década depois, a proporção já havia passado para 83% (ABEA, 2013). Na contemporaneidade, existem 74 cursos públicos contra 721 cursos privados (e-MEC, 2025), o que significa que 90% dos cursos são privados. Apesar dos esforços do governo federal em ampliar a quantidade de universidades públicas, os cursos privados cresceram rápido e exponencialmente. E a alocação das escolas é, em sua maioria, baseada na “comercialização” do curso, ocupando locais com população com renda maior (Ronconi, 2001). Assim, a distribuição é muito desigual, no estado de São Paulo, por exemplo, tem-se 8 universidades públicas contra 184 privadas, ou seja, apenas 4% das universidades são gratuitas. Enquanto alguns estados sequer possuem algum curso em escola pública, como Acre, Amapá e Rondônia (e-MEC, 2025). O ponto é que, com raríssimas exceções, as escolas privadas tendem a focar em atender reivindicações empresariais ao invés de formar

profissionais que se voltem para atuações públicas ou em comunidades (Moassab, 2014).

Outro ponto importante para o ensino é que, durante o governo de Michel Temer, o MEC flexibilizou a criação e a fiscalização dos polos de Ensino à Distância (EAD). De acordo com Monteiro (2021), a partir desse momento, a legislação, que a priori exigia visitas prévias do governo a todas as IES, passou a requerer apenas o cumprimento de determinados parâmetros, com visita restringida apenas à sede. O resultado disso foi comprovado pelos dados do Inep que mostram que, entre 2017 e 2018, o número de cursos EAD cresceu 50,7%, totalizando 3177 cursos (Brasil, 2018c). A repercussão dessas políticas públicas nos cursos de Arquitetura e Urbanismo é imediata e significativa, com um aumento expressivo do número de cursos EAD oferecidos pelo segmento privado.

Salienta-se preocupações estruturais e pedagógicas no contexto dos cursos de arquitetura e urbanismo EAD. Não há clareza por parte das instituições quanto ao número de vagas, o corpo docente e até mesmo o PPC, sendo recorrente apenas a apresentação da matriz curricular, muitas vezes traduzida em uma listagem de disciplinas, sem articulação visível. Há também a redução de conteúdos ligados à técnica e à materialidade da arquitetura, do mesmo modo que carecem-se de laboratórios, canteiros experimentais, maquetarias e bibliotecas. Apesar dos cursos EAD seguirem as mesmas DCNs dos presenciais, com mesmo período de duração (cinco anos), a conjuntura do EAD muitas vezes é composta por adversidades, como aulas gravadas e reutilizadas indefinidamente, contratos precários aos docentes, infraestrutura precária e estudantes sem garantia de acesso à internet. Ainda há a propaganda institucional ilusória de que o diploma promoverá ascensão social, totalmente avesso às condições oferecidas (Monteiro, 2021).

Em resposta à essa situação, em 2017, a ABEA declarou publicamente seu repúdio à existência de cursos de arquitetura e urbanismo na modalidade EAD, sendo acompanhada por outras instituições, como a FNA, a FENEA e o IAB. Em 2019, foi a vez do CAU/BR posicionar-se contra o EAD no campo disciplinar, comunicando o não reconhecimento dos diplomas de egressos desses cursos. Apesar de terem influenciado na abertura e continuidade dos cursos EAD, essas declarações não foram capazes de frear o avanço da iniciativa privada, a qual

recebeu do MEC a permissão de duplicar a carga horária de EAD permitida nos cursos presenciais de 20% para 40% (Monteiro, 2021).

Sincronicamente à essas mudanças institucionais e legislativas, observa-se que a mudança no perfil dos estudantes promoveu disputas em torno do “regime epistêmico da produção, reprodução e circulação do conhecimento na universidade brasileira”, nas palavras de Santos (2021). A presença de discentes negros, indígenas, quilombolas, dentre outros, trouxe à tona um enfrentamento à hegemonia epistemológica e pedagógica do ambiente universitário, que pode ser materializado de vários modos.

Este enfrentamento ao racismo epistêmico aparece em diversas formas: lutas pela incorporação de temáticas negras ou concernentes às relações raciais, autor@s negr@s e matrizes de conhecimento africanas e afro diaspóricas em formações curriculares (disciplinas, ementas e programas, práticas etc.), em pesquisas, seminários e publicações. O desafio de colocar em diálogo diferentes epistemes, evitando a guetificação de discussões e abordagens (p ex, na forma do isolamento em apenas uma disciplina, mantendo as demais com os cânones eurocêntricos consolidados), faz com que sujeit@s de tais tensionamentos disputem conteúdos e debates, objetos de pesquisa, bases e referências teóricas e metodológicas, buscando a descolonização da universidade. Evidencia-se que o que se busca não é apenas inserir pessoas negras na universidade hegemonicamente eurocêntrica que já existia, mas sim, construir uma nova universidade, mais plural e democrática em todos os sentidos, sobretudo o racial (Santos, 2021, p.19).

No trecho acima, Santos faz um recorte sobre reivindicações de pessoas negras na universidade. Mas essa mesma lógica pode ser aplicada a outras comunidades subalternizadas do ensino superior público. E, é assim que surgem novas abordagens, que propõe interseções entre arquitetura, raça, gênero, classe e território. Iniciativas como a revista “Arquitetas Negras”, idealizada pela arquiteta e urbanista Gabriela de Matos²⁶, é a “primeira revista brasileira com conteúdo pensado e produzido exclusivamente por arquitetas negras” (Arquitetas negras, 2018, p. 02), a qual focou sua investigação na produção acadêmica de arquitetas negras brasileiras, partindo do reconhecimento de uma “ausência sistemática de representatividade feminina e negra no campo da arquitetura e do urbanismo”

²⁶ Gabriela de Matos é formada em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG), possui especialização em Sustentabilidade e Gestão do Ambiente Construído pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e é mestre pelo Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Além de pesquisar a arquitetura afrobrasileira, ela é responsável pelo Arquitetas Negras, estudo que mapeia a produção dessas profissionais brasileiras.

(Arquitetas negras, 2018, p. 02, *apud* Lobato, 2024). Esse exemplo questiona diligentemente os silêncios históricos produzidos pelos currículos tradicionais ao colocar em destaque personagens obliterados ao longo de toda história. Ao concedê-los a palavra, abre-se a possibilidade de apresentar outras narrativas, outras fontes de pesquisa que podem personificar-se em novos olhares para a forma de produzir arquitetura e habitar o espaço urbano.

(...) tensionamento imposto pela presença gradual das populações não brancas e não elitizadas brasileiras no espaço da universidade, contaminadas por influências culturais também outras, e que tensionam essa persona imperial do arquiteto, o campo da arquitetura e seus preceitos segregacionistas, por via, inclusive, do questionamento das relações desenvolvidas no ensino e na aprendizagem (Lobato, 2024, p.114).

Com a chegada da pandemia de COVID-19, em 2020, houve a necessidade da adoção do modelo remoto de forma abrupta pelas IES. Esse processo de migração do presencial para o online explanou as discrepantes desigualdades tecnológicas, socioeconômicas e pedagógicas entre estudantes, docentes e instituições. Para mais, no caso da arquitetura e urbanismo, acentuou os desafios já presentes no seu ensino, como as questões relativas aos obstáculos para realizar atividades práticas, ateliês e visitas de campo. Além disso, configurou-se como uma possibilidade de educação-mercadoria, como mencionado no tópico anterior, em que a educação passa a ser vista como um produto que gera lucro, neste caso, pelas instituições privadas.

Em 2020, o que se viu é que, se por um lado, algumas IES públicas vêm pesquisando, testando e aplicando as ferramentas de EAD há mais de uma década, por outro, as IES privadas vem, com esse tipo de tecnologia, testando um modelo de negócio, baseado no aumento do número de alunos, nas baixas mensalidades, na redução do número e dos salários dos professores, com ensino apostilado, com tutores que desconhecemos a formação, mas que atendem a centenas de alunos nas plataformas online. O que se viu também foi a demissão em massa de nossos colegas docentes das IES privadas, o aumento expressivo do número de alunos por turma, a contratação de tutores, a precarização do trabalho daqueles professores que permaneceram com seus empregos, a obrigatoriedade de cederem o direito de uso de suas imagens, as aulas gravadas e exibidas ad infinitum, etc. (Wilderon E Arantes, 2020) (Monteiro, 2021, p.5).

Paralelo à isso, o contexto pandêmico, ao estimular o uso de tecnologias digitais, conseguiu também fortalecer redes de colaboração latino-americanas, que a partir do movimento de promoção de debates virtuais por parte de várias universidades ao longo do continente, viabilizou discussões acerca de temáticas como pedagogias críticas, justiça territorial, arquitetura comunitária e processos de co-criação. Esses encontros se deram a partir de seminários online, grupos de estudo e fóruns de educadores, e foram capazes de catalisar novas formas de pensar e praticar o ensino, muitas vezes em oposição às narrativas institucionais.

Esta última década tem desvelado, de forma intensa e sucessiva, uma tensão central no campo disciplinar da arquitetura e urbanismo no Brasil: por um lado, tem-se a força da institucionalidade acadêmica, ainda copiosamente respaldada em determinações eurocentradas, normativas e excludentes; por outro, tem-se a urgência em aflorar os saberes insurgentes, enraizados nos territórios periféricos, nas práticas coletivas, nos saberes tradicionais, nas comunidades alternativas e nos coletivos diversos que manejam resistência, afeto e transformação. Essa tensão não simboliza unicamente um conflito de metodologias ou conteúdos, mas sim um embate intenso sobre os sentidos da educação, do conhecimento e da própria Arquitetura e Urbanismo enquanto prática social.

É válido ressaltar que, no período de encerramento desta pesquisa, novas DCNs para os cursos de arquitetura e urbanismo foram aprovadas, a partir da resolução CNE/CES nº 1, de 11 de julho de 2025. Contudo, não foi viável a integração de uma análise aprofundada de seu conteúdo e efeitos possíveis devido à sua publicação recente. O tempo reduzido e limitado impediu a análise crítica apropriada dessas novas diretrizes, as quais representam um caminho importante para futuras investigações.

Como declara Paula Lobato (2024), a luta contemporânea requer desaprender aquilo que foi colocado como a única trajetória legítima de formação, para que seja possível materializar um ensino aberto à múltiplas formas de narrar, ensinar e fazer arquitetura no país. Essa incumbência demanda, além de uma revisão curricular, uma reorientação ética e epistêmica que seja capaz de reconhecer os saberes silenciados, valorizar as experiências territoriais e repolitizar a prática pedagógica. À vista disso, reitera-se que a transformação do ensino é efetiva se vier acompanhada de mudanças nas universidades, em seus sujeitos, em seu referencial e em seus

comprometimentos. Nessa perspectiva, o futuro do campo disciplinar de arquitetura e urbanismo decorre da capacidade coletiva de imaginar - e construir - outras formas possíveis de ensinar e aprender a projetar o mundo, não descartando o que já se tem, mas abrindo espaço para a coexistência de vozes plurais.

3. EXPERIÊNCIAS COM SABERES AFRO-INDÍGENAS E POPULARES NA EDUCAÇÃO EM ARQUITETURA E URBANISMO

Ao decorrer dos capítulos anteriores, buscou-se entender como as estruturas coloniais se perpetuam na modernidade, a partir do trabalho de diversos autores que estudam o processo de colonialidade e decolonialidade, e como pensadores brasileiros afro-indígenas se organizam para contrariá-las. Ademais, procurou-se estabelecer uma crítica de como essas estruturas têm atravessado o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil, evidenciando a gênese eurocentrada dessa formação no decorrer de sua história e de como ela é contada.

Desta forma, neste capítulo final, propõe-se articular uma tentativa de aproximação com práticas que, em determinados contextos, muitas vezes insurgentes, têm desafiado os paradigmas epistemológicos hegemônicos ao integrar os saberes afro-indígenas e populares nos processos formativos em arquitetura e urbanismo. São experiências que, além de tensionar os preceitos disciplinares dominantes, indicam outras perspectivas para o ensino-aprendizagem da área, de modo a enraizar-se na oralidade, na ancestralidade e no cuidado com o território.

Essas experiências não concentram-se em apenas integrar conteúdos “alternativos” aos programas tradicionais, mas em manejar sentidos intensos nas formas de conceber o conhecimento arquitetônico, entendendo a indispensabilidade de associar mestres populares, pajés, quilombolas e outros agentes comunitários como indivíduos dotados de saberes legítimos que corroboram na produção de noções arquitetônicas e urbanas plurais. Estas, de forma que se situem e se comprometam com a justiça social e epistêmica.

Portanto, este capítulo almeja principalmente elucidar e refletir sobre algumas dessas experiências pedagógicas que se conectam aos saberes afro-indígenas e populares, analisando suas potencialidades, desafios e contribuições para a formação do arquiteto e urbanista. Por meio da análise de iniciativas articuladas entre práticas extensionistas e narrativas formativas, procura-se entender como essas ações desmantelam a lógica colonial hegemônica e operam enquanto espaço possível para articulação de modos outros de ensinar, aprender e habitar.

3.1. ARQUITETURA E URBANISMO NA ENCRUZILHADA EPISTÊMICA: EUROCENTRISMO, DECOLONIALIDADE E CONTRACOLONIALIDADE

A educação em arquitetura e urbanismo contemporânea, diante de todo o contexto de sua formação e estabelecimento, encontra-se, hoje, frente ao que optou-se por chamar de uma encruzilhada epistêmica. Por um lado, em sua essência, permanece intensamente acorrentada à lógica moderna ocidental, que foi responsável por moldar os currículos, as linguagens projetuais, os padrões de qualidade e as próprias conceituações do que é arquitetura e cidade. Em contrapartida, vozes, corpos e práticas que enfrentam essa hegemonia e se manifestam requerendo maneiras outras de ensinar, pensar e ocupar o espaço, que estejam alinhados com saberes ancestrais e territoriais pluriepistêmicos. Deste modo, revela-se a iminência de rever de forma crítica as bases epistemológicas da formação dos profissionais do campo diante do choque desses paradigmas.

Quando se afirma que o campo da arquitetura e o urbanismo se encontra em uma encruzilhada epistêmica não está sendo dito que está paralisado, mas em um lugar de potência. Nas palavras de Leda Martins, encruzilhadas são epistemologias, são “interseções, inscrições e disjunções, fusões e transformações, confluências e desvios, rupturas e relações, divergências, multiplicidade, origens e disseminações” (Martins, 1997, p. 25). Nas culturas africanas e afro-brasileiras, a encruzilhada é um símbolo ancestral, que situa-se como o local da escolha, da escuta, do encontro. É nessa intersecção de caminhos que visualiza-se uma arquitetura e urbanismo que se expande para além da técnica e/ou estética, ocupando o espaço de uma prática política e ancestral. Uma arquitetura que é possível ser feita com o chão, com a oralidade, com o corpo, com o tempo circular da memória vida e, sobretudo, com a Terra e todos os seres.

É possível identificar o eurocentrismo na arquitetura a partir da inspiração formal nos estilos europeus. As construções erguidas no período colonial se configuraram como uma materialização da reafirmação de uma suposta “superioridade” do colonizador. E, na contemporaneidade, elas seguem sendo vistas como memória de um suposto “início” dos países colonizados. Uma narrativa eurocêntrica que apaga as vivências anteriores dos povos originários do continente

americano. Contudo, a colonialidade está presente para além da forma arquitetônica. Lara (2018) afirma que as cidades nas Américas foram concebidas para serem esquecidas e excluídas, que têm uma história de apagamento e obliteração que foi capaz de destruir línguas e narrativas.

Refere-se à um sistema civilizatório que decreta uma visão linear do tempo, um raciocínio que pauta-se por dualidades e binarismos de diferenças (sujeito/objeto, razão/emoção, natureza/cultura), em que essas dicotomias precisam lugares contrários em uma estrutura de poder, e ainda uma universalização de preceitos técnicos e estéticos que oblitera a multiplicidade das formas de habitar (Paula, 2023). Porto-Gonçalves (2006) articula uma crítica ao sistema de estruturação espacial articulado pelo sistema-mundo moderno-colonial, que demonstra como o território foi se organizando em torno de parâmetros universais que ignoram epistemologias e culturas locais e invisibilizam padrões outros de morar, colaborando na perpetuação de um espaço moldado de maneira desigual e excludente, pautado na colonialidade.

O autor explicita que a globalização ao impor uma imagem padrão global, oculta a complexidade cultural e ecológica dos territórios e, desse modo, gera um espaço homogêneo e simplificado. Essa condição se articula sustentada por uma “máquina industrial” que altera formas de vida variadas e paisagens e as torna locais normalizados, pautados, muitas vezes, em práticas como a monocultura, que minimizam a biodiversidade e as relações sociais à produtividade. Essa lógica de ordenação espacial se pauta em torno dos interesses econômicos, o que pode ser identificado, por exemplo, no retalho de bairros para privilegiar rodovias, uma “revolução urbanística” que ressalta o fluxo de mercadorias e reduz a importância da vida cotidiana. Nesse cenário, o autor condena a “ideia-chave do construtivismo moderno” e o “projeto civilizatório europeu”, os quais ao tentar “construir” o mundo partindo de parâmetros universais, obliteram saberes locais e formas próprias de organização, mantendo o projeto colonial de moldar o espaço de forma desigual e excludente (Porto-Gonçalves, 2006).

A crítica de Porto-Gonçalves (2006) dialoga diretamente com a crítica de Ailton Krenak (2022) sobre a “monocultura urbana” e as cidades como “máquinas de progresso”, previamente citada²⁷. Contudo, a crítica da Krenak é ainda mais incisiva

²⁷ Ver capítulo 01.

quanto ao conceito do que é a cidade e o que ela representa para o planeta. Ele critica o extrativismo necessário para a existências das cidades como são e vêm sendo constituídas, o que segue destruindo a natureza e é uma forma de suicídio humano coletivo, pois ela é imprescindível para a manutenção da vida (de seres humanos e não-humanos).

Poderíamos aprender com as lagartas, transformando-nos o tempo inteiro: sendo esterco, sendo estrume, sendo gente de novo, sendo árvore, sendo outros seres. Mas o corpo da cidade bloqueia, o corpo da cidade interrompe esse fluxo de produção de vida a partir das suas fundações que se enfiam no corpo da terra de uma maneira totalmente invasiva. A cidade invade o corpo da T(t)erra. (...) Tudo o que está ao nosso redor vem de algum lugar e não nasce dentro da cidade, é o que chamamos de matéria-prima, a montanha para fazer cidade – é preciso demolir uma montanha para fazer uma cidade! É preciso cimento, ferro e tudo o que a cidade vai buscar fora para crescer. A cidade só cresce comendo o mundo ao seu redor (Krenak, 2021).

A constatação de Krenak denuncia seu olhar sobre a cidade. Para ele, a cidade se funda em um modelo predatório que a sustenta a partir de um crescimento que se estrutura sob o modelo civilizatório da modernidade: uma lógica de urbanização que desconhece as fronteiras do território e das vidas que o constituem, mantendo-se por meio da aniquilação do que não a compõe. Quando a cidade “come o mundo”, manifesta-se dentro do padrão colonial de extração e acúmulo, que não enxerga o território como espaço de coexistência, mas como recurso a ser explorado. E ao se falar de cidades, é imprescindível falar de arquitetura e urbanismo.

Nesse sentido, considerando o papel dos arquitetos, urbanistas e designers em constituir essas cidades, Wellington Cançado (2022) os convoca a repensar seu papel, posto como vêm caminhando enquanto agentes da modernidade ao invés de viabilizar o habitar, contribuindo com os ideais de ocupação, colonização e destruição da Terra. Ele salienta como a prática projetual constitui-se enquanto componente de um sistema excludente e terricida²⁸ ao basear-se em uma ideia de “melhoria” que minimiza os efeitos colaterais socioambientais, desconsiderando ainda modos diversos de existência e coabitação. Assim, clama por mudanças drásticas do campo da arquitetura e urbanismo e design: que esses profissionais assumam o lugar de zeladores, mantenedores e reparadores do mundo que mira em

²⁸ Terricídio é utilizado pelo autor como a aniquilação das condições de vida no planeta Terra.

direção ao colapso e o qual também foram responsáveis pela construção, ao invés de serem apenas projetistas. Em suas palavras,

Inventar uma outra economia política da arquitetura, do urbanismo e do design implica, portanto, reorganizar toda a logística urbana e a lógica econômica em função da produção de vida e de diversidade, da manutenção e da partilha da abundância, da coexistência cuidadosa. Significa também pensar material e espacialmente esse rearranjo produtivo-criativo e ainda indagar como a prática do projeto pode ser reformulada pela compreensão crítica das consequências das decisões projetuais e dos efeitos das ações projetadas (Cançado, 2022, p. 246).

O arquiteto cubano Yasser Farrés Delgado teoriza o que chamou de "colonialidade territorial" (Farrés Delgado, 2010, 2013a, 2013b, 2016). Este conceito determina que os padrões de poder, na práxis territorial, estabelecem determinadas concepções, práticas e experiências hegemônicas sobre o território, o urbano e a arquitetura, que legitimam a superioridade da cidade moderna ordenada pelo Estado-nação moderno, branco e burguês. Do mesmo modo, menosprezam maneiras diversas de existir, ocupar espacialmente e construir, como, por exemplo, as favelas, quilombos, assentamentos rurais, comunidades ciganas e aldeias indígenas. E ainda validam que dadas condutas e conhecimentos advindos de uma elite econômica, profissional e institucional predominante branca determinem como pensar, projetar, habitar, historicizar e preservar a arquitetura e o espaço urbano (Farrés, [2016] 2020; Farrés; Cunha; Name, 2020).

Ao refletir sobre a cidade contemporânea latino-americana observa-se que sua existência só é possível pelos africanos, indígenas e/ou seus descendentes que as ergueram com suas próprias mãos, seja por meio da escravidão, seja pela ocupação dos lugares precarizados de trabalho do canteiro da obra na produção arquitetônica, ou ainda os que autoconstrem por impossibilidade de moradia digna (Cunha, 2019; Moassab, 2019). E são essas pessoas que constituem os condenados da cidade, ou condenados da terra, como diz Fanon, ocupando favelas, áreas de risco e zonas de sacrifício. "O capitalismo da modernidade/colonialidade é racista e os pobres que ficam mais expostos a riscos e degradação ambiental têm 'cor'" (Name, 2020, p. 8). Vale-se ressaltar também que foi o crescimento urbano europeu que propiciou essa condição de marginalidade e desenvolvimento informal,

posto que seu modelo de planejamento urbano pautava-se em princípios segregacionistas (Hernandez, 2017, p.9).

A ocupação destes espaços marginalizados demonstra os efeitos da colonialidade e do racismo estrutural na construção do espaço urbano, mas também ressalta maneiras potentes de reexistência e resistência no território. À esses povos lhes foi negado o acesso à terra, à moradia digna e aos direitos urbanos e humanos, forçando-os a ocupar as beiradas físicas e simbólicas da cidade, ocupando um espaço que passa a ser constantemente excluído pelas políticas urbanas e não considerado no planejamento formal da cidade. Em contrapartida, nesses cotidianos, muitas vezes invisibilizados, são articulados modos coletivos de vida, práticas culturais, redes de solidariedade e formas ímpares de organizar o território, reiterando sua identidade e existência, ainda que sob negação institucional. Vale-se ressaltar que o contexto contemporâneo é marcado por essa teia de ações que se mesclam. Essa transgressão desafia a ocupação hegemônica urbana e articula outras possibilidades de cidade.

Nesse sentido, entende-se o papel da Arquitetura e do Urbanismo em colaborar com uma visão eurocêntrica do espaço, de forma a acentuar desigualdades a partir de um desenho de cidade que se baseia em uma racionalidade eurocentrada, higienista e produtivista. Reitera-se, desta forma, a responsabilidade dos arquitetos e urbanistas em visualizar e admitir essa tradição exclusivista, e realocar suas práticas para um lugar de parceria com as lutas territoriais, promovendo uma atuação próxima às comunidades, de modo a encorajar seus saberes, territorialidades e sistemas organizacionais partindo de um estado de diálogo, escuta e engajamento ético-político.

Para se pensar em como articular profissionais arquitetos e urbanistas que se engajem nessas discussões e entendimentos, é imprescindível pensar em como se dá o ensino da área. Vê-se a necessidade de questionar em que medida o ensino em arquitetura e urbanismo perpetua essas relações de exclusão trazidas no contexto moderno/colonial, visto que a área, neste cenário, acaba por reproduzir práticas eurocentradas e pautadas na colonialidade do saber, do poder e do ser. O panorama atual do ensino de arquitetura e urbanismo, no Brasil, é consequência de uma trajetória pautada em um paradigma reducionista e a forma como é entendida limita e molda o ensino nos cursos e, desta forma, pauta como se dá a construção

das cidades brasileiras contemporâneas (Gonçalves e Vital, 2018). Todavia, esse entendimento também está presente em muitas iniciativas que buscam romper com esse paradigma redutor do conceito de arquitetura e urbanismo, proporcionando experiências que exploram perspectivas decoloniais, comunitárias e territoriais. E são justamente essas que este trabalho se propõe a analisar.

Ao inserir uma base de conhecimento crítico decolonial/pós-colonial na educação do futuro arquiteto e urbanista, é acrescentada a competência de pensar e compreender sua função social no cenário específico do Brasil e da América Latina (Moassab, 2014). Enquanto a persistência de uma educação apartada das discussões que buscam entender e superar o paradigma colonial repercute diretamente na formação profissional e na produção do espaço construído. Assim, vale-se elencar algumas das consequências desse ensino limitado na Arquitetura e Urbanismo:

a desvalorização e o apagamento de cosmologias e saberes construtivos de povos geo-historicamente subalternizados; categorização como primitivas ou inferiores as paisagens resultantes de tempos históricos ou racionalidades não modernos – em específico, o espaço rural; consolidação do racismo estrutural, em especial com a exploração do trabalho na construção civil, que no Brasil é majoritariamente realizado por pessoas negras, e com a invisibilização da produção arquitetônica das pessoas negras; invisibilização da produção das arquitetas mulheres, ao mesmo tempo que tem ignorado a questão de gênero nas suas implicações projetivas e de planejamento das cidades; subalternização e ocultamento da produção de conhecimento fora do padrão “científico” produzido pela modernidade ocidental, sendo o saber-fazer ancestral pouco conhecido nas escolas de arquitetura; e a consagração a hegemonia de uma única tecnologia construtiva – o concreto armado – e seu modelo matemático e produtivo, mais voltado para atender à indústria da construção civil profundamente integrante do sistema de exploração capitalista, desconsiderando, no ensino daí decorrente, o cotidiano das pequenas soluções arquitetônicas, tão caras à melhoria da qualidade de vida e do ambiente construído da maior parte da população de cidades do Brasil e demais países da América Latina. (Name e Moassab, 2020, p. 15).

Nota-se que grande parte das escolas de arquitetura e urbanismo, especialmente no Brasil, muitas vezes, ainda tendem a se dissociar da produção latinoamericana, inclusive ignorando os padrões construtivos e de ocupação espacial indígena e africana, que poderiam proporcionar uma narrativa diferente da hegemônica e eurocentrada (Name e Moassab, 2020). Expõe-se, no entanto, que os esforços para mudar esse padrão tendencioso vêm sendo cada vez mais fortes, e muito, pelos próprios indivíduos e coletivos marginalizados, que sempre estiveram

por aqui, e finalmente estão sendo ouvidos. Envolver a academia com os ensinamentos de pensadores como Ailton Krenak, Nego Bispo, Célia Xakriabá, dentre muitos outros, têm possibilitado um diálogo direto com esses outros mundos que muito têm a compartilhar. O conhecimento proveniente das experiências destes povos e coletivos que buscam viver em harmonia com a Terra, e que foram as primeiras vítimas do “desenvolvimento e da modernização colonial”, outrora nomeados “primitivos, selvagens, incivilizados”, são os detentores da ciência que permite saber viver na realidade antropocênica e que poderiam estar livres, se não possuíssem todas as ferramentas epistêmicas que a sociedade precisa aprender. Como lembra Viveiros de Castro, “o animismo é a única forma de materialismo sensível” (Cançado, 2022).

É válido destacar que os saberes tradicionais afro-indígenas e populares não estão reduzidos a territórios rurais ou fora dos limites do espaço urbano. Pelo contrário, muitos deles afloram e manifestam-se dentro da própria cidade, constituindo-se como objeção direta às circunstâncias de sobrevivência instituídas pela sua estrutura socioeconômica. Existem quilombos nas cidades, como por exemplo os Quilombos Manzo, Souza e de Luízes, em Belo Horizonte-MG, que preservam saberes e modos de vida ancestrais. Aliás, como diz Nego Bispo, são “as cidades que estão nos quilombos” (Santos, 2021, p.43). E há ainda as favelas, onde práticas construtivas, sistemas de ocupação próprios e redes de solidariedade se estruturam, mesmo que muitas vezes deslegitimadas, expondo modos de habitar enraizados no espaço da cidade. São saberes e modos de ocupação do espaço que, apesar do tensionamento com a urbe, se estabelecem ativamente enquanto modo de produzir o espaço e resistir à lógica excludente do urbanismo moderno-colonial.

De acordo com a Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo (ABEA), o cenário do ensino da área vem se transformando pela intensificação da diversidade no perfil dos graduandos, mediante às políticas afirmativas; pela integração de agendas abrangentes e transversais, como a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) convencionados pela ONU; o desenho universal que busca promover a acessibilidade viabilizado pelas políticas públicas; a qualidade do meio ambiente, entre outros. A ABEA explicita também que, frente aos desafios globais vê-se a necessidade de pensar a arquitetura e o urbanismo dentro de um contexto sociopolítico mais abrangente, e a constituir a

estrutura curricular de modo a contemplar uma aprendizagem inclusiva e integrada, que estimule o pensamento crítico e reflexivo, de forma a considerar um panorama mais amplo, que abarque as diferenças socioeconômicas e geográficas onde o arquiteto e urbanista é responsável pela configuração da paisagem, de espaços públicos de qualidade e dos edifícios propostos. Espaços em que diversas pessoas, formas de ser, pensar e fazer arquitetura e urbanismo coexistem e prosperam na importância da justiça socioambiental viabilizam que as escolas amplifiquem o pensamento crítico de investigação, ensino e aprendizagem, incluindo e irradiando as demandas da sociedade e integrando preceitos democráticos em seu método de ensino-aprendizagem.

Diante dos questionamentos e tensionamentos trazidos até aqui, vê-se que o entendimento da pluralidade do papel do arquiteto e urbanista está sendo entendido em âmbitos diversos, mas são ainda mais tensionados frente aos problemas socioambientais vivenciados e todas as questões de formas de habitar apresentadas pelos povos afro-indígenas e populares. Assim, nota-se que a educação em arquitetura e urbanismo enfrenta um duplo dilema: decolonizar a noção arquitetônica e afirmar a contracolonialidade enquanto prática presente nos territórios. Para isso, é necessário ir além de acrescentar conteúdos “afro-indígenas e populares” nos currículos, e sim rearticular os fundamentos do ensino de maneira profunda. É preciso continuar questionando-se para aprender, pois, nas palavras de Nego Bispo, “aprender é uma pergunta permanente” (Santos, 2015). Quem pode ensinar? O que é validado enquanto saber epistemológico? Quais linguagens e territórios devem ser ouvidos e valorizados?

Neste vórtice, cessar com o eurocentrismo não é sobre ocultar os saberes ocidentais, mas de realocá-los, relativizá-los e posicioná-los em comunicação com epistemologias outras. E, por e para isso, pretende-se analisar algumas das iniciativas que buscam colocar os futuros arquitetos e urbanistas dentro dessa matriz de conhecimentos contra-hegemônicos e contracoloniais, ampliando suas visões e noções sobre a Arquitetura e o Urbanismo, e também sobre o mundo. Como, dentro do contexto institucional, essas articulações vêm sendo feitas numa tentativa de dismantelar a colonialidade que cerca a vida que funciona nas “ruínas florestais” chamadas cidades. E, quem sabe, visualizar uma arquitetura que é feita a partir das margens, para que esses profissionais possam deixar de projetar a partir do alto para aprender a construir com os pés enraizados na Terra.

3.2. MAPEAMENTO E ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS

Conforme explicitado, este trabalho pretende entender como estão sendo construídas as aproximações do ensino de arquitetura e urbanismo com os saberes populares, especialmente os afro-indígenas. Para isto, foi feito um recorte de estudo e foram escolhidos três cursos de arquitetura e urbanismo de três universidades: o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (CAU-UNILA), a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Brasília (FAU-UnB) e a Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA). Os critérios de seleção destas faculdades foi pautada pela natureza institucional (todas são públicas e federais), no reconhecimento de práticas vivenciadas em proximidade com os eixos temáticos da pesquisa dentro do que busca-se analisar e na diversidade geográfica baseada na distribuição em regiões diferentes do país (sul, centro-oeste e nordeste, respectivamente).

Figura 5: Localização das Universidades Federais escolhidas para análise.



Fonte: Elaborado pela autora.

Para elaborar a análise, primeiramente serão levantados e analisados sistematicamente os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) desses cursos para tentar identificar em que medida e como abordam saberes tradicionais afro-indígenas e populares, bem como o contato com os detentores. Será analisada a estrutura curricular, os objetivos formativos declarados e a inserção territorial e relação com demandas sociais. Reconhece-se o PPC como um essencial instrumento no planejamento e administração dos cursos de graduação, além de configurar-se como uma ferramenta política que aborda tópicos teórico-metodológicos para enfrentar desafios (Vidal, 2019). De acordo com as DCNs, o PPC deve ser organizado de forma explícita, compreendendo suas especificidades, currículo pleno, instrumentalização e modo de aplicação da interdisciplinaridade (Brasil, 2010).

A partir dos resultados obtidos nessa etapa, parte-se para a análise de uma atividade específica que foi/é desenvolvida no âmbito de algum grupo que promova ações extensionistas em cada um destes cursos e estão relacionadas com essa temática. O objetivo é buscar entender como se deu esse contato e o que foi trazido como aprendizado. Esse estudo será feito a partir de publicações, seja em sites, seja em artigos científicos, realizados por discentes e docentes envolvidos com o projeto específico dentro dessa temática, que relatam como foram realizados e quais os resultados alcançados.

3.3. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS PPCS

Para a análise dos PPCs dos cursos em questão foi estruturado um roteiro, que será detalhado a seguir, configurado como ferramenta metodológica para conduzir a investigação. As análises estão sendo feitas com relação às DCNs que estavam vigentes quantos esses PPCs foram aprovados. O roteiro é composto por questões norteadoras que determinam os eixos centrais da análise, que é a presença ou falta da integração dos saberes populares afro-indígenas no documento. Estas perguntas permitem que o processo de estudo seja direcionado de modo sistemático e que facilite estabelecer comparações entre os documentos. Por conseguinte, a leitura e análise dos PPCs focaram em detectar conteúdos, diretrizes e mecanismos que demonstrem a relevância dada a esses conhecimentos

na matriz fundadora do curso, ancorando a interpretação nos objetivos, competências e outros elementos descritos nos PPCs, de forma a garantir que as conclusões obtidas traduzam de maneira correta o que está estabelecido nos cursos em análise. Os pontos trabalhados foram:

1. Reconhecimento de saberes populares afro-indígenas

- O PPC legitima a existência e importância dos saberes tradicionais afro-indígenas?
- Esses saberes são tidos como relevantes para a formação em Arquitetura e Urbanismo dentro do PCC?

2. Objetivos formativos e perfil do egresso

- O PPC aborda a busca por uma formação comprometida com diversidade cultural, justiça racial, direitos territoriais?
- A expectativa é que o perfil do egresso oportunize a formação de arquitetos e urbanistas capazes de atuar junto a povos e comunidades tradicionais?

3. Fundamentos pedagógicos

- O PPC menciona a aderência do curso à uma perspectiva intercultural, decolonial e/ou antirracista?
- São tomadas como pauta as formas de produção de conhecimento diversas dentro dos fundamentos epistemológicos do PPC?

4. Relação com o território

- O PPC aborda a valorização de uma relação do curso com comunidades indígenas, quilombolas ou outros povos tradicionais, estejam elas dentro ou fora do contexto urbano?
- Existem disciplinas, programas e/ou projetos descritos no PPC que abordem diretamente essas realidades?

5. Currículo e componentes curriculares

- Há disciplinas obrigatórias ou optativas com foco em temáticas afro-indígenas, interculturalidade ou etnoarquitetura? O PPC menciona quais disciplinas respondem à Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
- Qual a carga horária dedicada a essas temáticas?
- Elas aparecem de forma transversal ou pontual?

6. Extensão e atividades práticas

- Há menção de ações de extensão, estágio, ateliês ou projetos diretamente vinculados a territórios e saberes tradicionais e populares?
- Como essas ações são organizadas e avaliadas?

7. Considerações críticas

- Quais os limites, omissões ou silenciamentos do PPC em relação à diversidade epistêmica?
- Quais os potenciais transformadores identificados?

3.3.1. O PPC DO CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (CAU-UNILA)

A criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA se deu no projeto federal de integração regional que instituiu a própria universidade, a Lei 12.189/2010. Oferece curso no período integral, não havendo oferta de curso noturno. A UNILA foi implantada como uma proposta estratégica de posicionar o ensino superior a serviço da internacionalização. É resultado de uma validação da “urgência de promover, por intermédio do conhecimento e da cultura, a cooperação e o intercâmbio solidários com os demais países da América Latina” (Unila, [201]-a). “A missão institucional da UNILA é a de formar recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercado Comum do Sul (Mercosul)”²⁹. É importante contextualizar a criação da própria universidade, porque ela direciona o caminho que o curso tomou para se estruturar.

A UNILA foi inaugurada em Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai (figura 6), com o intuito de tornar-se exemplo na gestão de uma trajetória que direcionasse ao respeito mútuo, à consolidação da democracia e à cultura da paz no subcontinente (UNILA, [201]-a). O Projeto de Lei foi sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 12/01/2010, na terceira fase do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O REUNI pretendeu aumentar a quantidade de vagas e expandir a rede universitária, de modo a ocupar o interior do país, posto que as universidades federais concentravam-se nas capitais e cidades de maior porte (Bizerril, 2020). A universidade se configura como uma ferramenta qualificada na promoção da união latino-americana, pois visa a integração desses povos por meio da educação, da cultura, da ciência e das artes. É válido mencionar que a UNILA não restringe suas atividades aos limites territoriais da fronteira entre os três países que está localizada, mas propõe ser uma universidade sem fronteiras, que aspira a união entre os países latino-americanos pelos seus princípios e interesses comuns, considerando as identidades e distinções entre eles (Corazza, 2010).

²⁹ Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/institucional>>. Acesso em: 14/01/2024.

Figura 6: Localização da cidade de Foz do Iguaçu, na tríplice fronteira entre Brasil, Argentina e Paraguai.



Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nesse contexto, o PCC³⁰ do CAU-UNILA se articula por princípios que englobam a história de criação da UNILA e sua importância para a integração regional, e a proposta inovadora de abarcar as “novas complexidades e desafios que se interpõe para a formação do arquiteto e urbanista em consonância com o século XXI no contexto latino-americano” (Unila, 2014, p. 5). Desta forma, destaca-se pela proposta de trazer o pensamento que supera o eurocentrismo como elemento fundador e fundamental da estruturação do curso, o que é trazido em diversos momentos no documento.

(...) uma escola implantada na tríplice fronteira, numa universidade voltada para a integração latino-americana, fundamenta suas bases no objetivo de contribuir para alterar este quadro, por meio de uma “arquitetura política e uma política de arquitetura” (UNILA s/d a) amplamente voltada para as questões latino-americanas de qualificação do seu espaço construído, ampliando o acesso das populações ao direito à arquitetura. Isto significa guiar o seu projeto pedagógico com vistas a formar um arquiteto e urbanista que, para além de uma formação generalista típica de um egresso do curso de Arquitetura e Urbanismo, seja também preparado para responder um mercado profissional plural, com crescente demanda para um perfil profissional voltado às especificidades locais/regionais a partir de racionalidades próprias, valorizando técnicas e materiais de fácil acesso e incluindo a importância dos processos participativos nos projetos arquitetônicos e urbanísticos (Unila, 2014, p. 8).

³⁰ Disponível em: <<https://portal.unila.edu.br/graduacao/arquiteturaeurbanismo/ppc>>. Acesso em Novembro de 2024.

O projeto afirma, no plano pedagógico, uma graduação generalista, concordando com o estabelecido pelas DCNs (Res. CNE/CES nº 2/2010), que propõe se orientar pela reflexão crítica e pelas sínteses projetuais em escalas diversas, respeitando as comunidades e saberes locais. E ainda apresenta uma crítica ao “exercício profissional com base na relação renascentista artista/autor e cliente/mecenas” (Unila, 2014, p. 17), o qual não é de fato generalista. Para isso, o curso propõe a inserção de disciplinas e laboratórios que promovam relações e práticas profissionais variadas, oferecendo uma formação que busque tornar o processo projetual mais abrangente e participativo, e formar um profissional habilitado a envolver-se em todas as etapas “do processo de produção do espaço construído, capaz de interagir de maneira efetiva com os usuários desses espaços e com suas demandas, portanto, generalista” (*ibidem*).

O perfil do curso baseia-se em um plano pedagógico com perspectiva pós-colonial com interlocução com um pensamento decolonial, o qual, como apresentado neste trabalho, tem sido construído por pensadores que vêm elaborando teorias para pensar as racionalidades do sul. O CAU-UNILA propõe uma transdisciplinaridade que “inaugura outro modo de pensar o mundo (Mignolo, 2003; Santos, 2003; Morin, 2011), (...) pautado sob a égide do pensamento descolonial” (Unila, 2014, p. 25). Essa base de conhecimento crítico decolonial/pós-colonial é expressa aliada a um “conhecimento contextual da região latino-americana”, reforçando uma premissa intercultural e regionalizada para o aperfeiçoamento das competências ético-políticas e profissionais do egresso. Esse aspecto intercultural é parte fundamental da própria universidade e viabiliza “mudanças de pensamento, de atitudes, de visões de mundo, fazendo com que professores e alunos se tornem mais abertos a outros valores culturais, ao que é diferente de si” (Unila, 2013, p. 14).

De forma direta e explícita, o PPC legitima a existência e importância dos saberes tradicionais afro-indígenas e populares e os engloba no processo formativo. Ao descrever o perfil do curso, afirma-se que “visa ampliar o repertório dos estudantes, fazendo emergir transversalmente em várias disciplinas as produções e processos arquitetônicos usualmente alijados da literatura especializada e do sistema dominante de produção de sentidos na área” (Unila, 2014, p. 17). E ainda declara sobre a pertinência da “inclusão e valorização de ‘outras arquiteturas’, isto é,

saberes arquitetônicos usualmente desconsiderados da literatura especializada” (Unila, 2014 p. 17).

Um importante ponto presente no PPC são os princípios estruturantes das disciplinas, que buscam preservar a missão da universidade na profissão e a interdisciplinaridade dos cursos. São eles:

arquiteturas, populações, identidades múltiplas, diversidade; ateliers integrados de projeto: arquitetura, urbanismo e paisagem: projeto e reflexão crítica; desafios contemporâneos: superação da modernidade, em sintonia com fatores aliados a pré-condições de novo período; aprofundamento da democracia; crise socioambiental contemporânea; projeto de arquitetura, de cidade, de território, de sociedade e de outras relações homem/natureza/espço; arquitetura, cultura e tecnologia: pesquisa tecnológica orientada por projeto social e por políticas que reflitam as relações entre populações, economia, espaços construídos e natureza; arquitetura territorial – território praticado; o espaço construído e habitado; arquitetura político-social: por uma arquitetura política e uma política de arquitetura (Unila, 2014, p. 23).

O curso é estruturado em eixos, e os saberes populares e tradicionais são trazidos ao longo do eixo de instrumentação crítica e técnica, além de serem temáticas das seguintes disciplinas optativas de ementa fixa: Arquiteturas Indígenas; Arquiteturas Afrobrasileiras, Arquiteturas e Cidades Africanas e Arquitetura, Cidade, Relações Étnicas e de Gênero. Esta última reforça a importância das relações étnico-raciais na formação. Além de estarem presentes nas disciplinas “cujo cerne é a produção latino-americana” (Unila, 2014, p. 23). Desta forma, O CAU UNILA declara ser pioneiro em considerar o disposto na lei 11.645/08 no âmbito universitário, posto que essa lei prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros no ensino fundamental e médio, evidenciando a busca do curso em atender demandas de justiça racial e institucionalizando referenciais e debates historicamente subalternizados. Contudo, é válido mencionar a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, incluindo o ensino superior, porém não é citada no documento. Ademais, o documento explicita que “este conteúdo é transversal a diversas outras disciplinas como Crítica e História da Arquitetura e da Cidade e Canteiro Experimental” (Unila, 2014, p. 23).

Busca-se, deste modo, evitar uma leitura estetizante da arquitetura. Especial atenção é dada para à inclusão de saberes construtivos raramente contemplados nas escolas de graduação, como é o caso da arquitetura pré-colombiana, africana, indígena e quilombola. Atenta-se, ainda, para uma análise sobre como a questão de gênero e etnia tem afetado a historiografia da arquitetura, excluindo ou invisibilizando das publicações determinadas produções e profissionais em favor de uma supervalorização da produção arquitetônica masculina, branca e produzida no norte global (ou sob as suas diretivas). Ademais, todo um semestre é dedicado a aprofundar o debate sobre o modernismo e, sobretudo, a importância que a questão da produção habitacional teve no período. Este ciclo é concluído com o estudo da arquitetura contemporânea, tendo como pano de fundo pensar sobre qual seria o projeto para a arquitetura do século XXI (Unila, 2014, p. 30-31).

Para mais, há as seguintes disciplinas optativas de ementa flexível: “Tópicos Especiais em Arquiteturas Latino-Americanas – com caráter teórico ou prático/projetual, trata de temas diretamente relacionados à arquitetura na América Latina, relativa a qualquer período histórico, região, tipologia, materiais ou arquitetos/projetos específicos” e “Tópicos Especiais em Cidades Latino-Americanas – a disciplina tem por objetivo trazer temas de interesse sobre o contexto urbano na América Latina, relativa a qualquer período histórico, região, características ou projetos específicos” (Unila, 2014, p. 44). Apesar de não mencionar diretamente os saberes tradicionais afro-indígenas, estas disciplinas possuem objetivos relacionados ao buscar trazer o contexto latino-americano, que é imbricado a essas epistemologias. Em suma, tais saberes são de extrema relevância no PPC, sendo integrados de forma estruturante, tanto em disciplinas específicas, quanto de maneira transversal no currículo. Todavia, ressalta-se que as optativas, que possuem um mínimo de 16 créditos, sendo 5% da distribuição das atividades do curso, não se constituem como eixo comum aos discentes, mas como facultativa nos currículos.

Em adição às disciplinas citadas, a relação com territórios e coletividades é trazida pelos laboratórios e programas de extensão, focados em trabalhar metodologias participativas e mediação de conflitos. Destes, destacam-se o Canteiro Experimental, presente em quatro disciplinas e como apoio dos ateliês integrados de projeto, o Laboratório Modelo Em Arquitetura E Urbanismo (LaMAU) e o Laboratório De Práticas Formativas E Participativas Em Arquitetura E Urbanismo (LaPPRAU), ambos apoiados em programas de extensão universitária. O LaMAU é o “espaço de prestação de serviços técnicos à comunidade” (Unila, 2014, p. 17) focando em

atender “demandas públicas, coletivas ou comunitárias” (Unila, 2014, p. 17). Enquanto o LaPPRAU volta-se a “oferecer cursos à comunidade” lecionados por discentes e docentes para capacitar pessoas para suprir demandas locais, envolvendo “desde a formação de mão-de-obra para a construção civil até a inserção, nas escolas, de temas relevantes para o aprofundamento da democracia participativa” (Unila, 2014, p.17), temas que fortalecem a democracia participativa, além de proporcionar uma experiência de aproximação entre arquitetura e pedagogia.

O fato de a universidade encontrar-se na tríplice fronteira coloca-a como “fértil terreno para as atividades de pesquisa e extensão”, contribuindo para uma relação mais próxima entre universidade, comunidade e administração, viabilizando a promoção de atividades pedagógicas aliadas a grupos populares e tradicionais da região. Em concordância, o PPC demanda o reconhecimento da habilidade de produção arquitetônica das comunidades, e conduz uma formação capacitada para atuar em contextos onde há o domínio da “autoconstrução”, o que requer conhecimentos de assessoria técnica, diálogo de saberes e soluções de baixo custo disponíveis no território.

Considerando uma arquitetura política, o PPC afirma “compromisso social frente ao ensino-pesquisa-extensão voltado para a autonomia e emancipação social com ênfase na habitação e nos direitos humanos, particularmente no direito à cidade, no direito à moradia e no direito à arquitetura” (Unila, 2014, p. 24), considerando uma prática alicerçada à função social do arquiteto e urbanista, que busca responder a desigualdades e exclusões. E ainda que “a relação com a comunidade será impulsionada não apenas pelos trabalhos de extensão, mas também do trabalho contínuo das disciplinas no terreno” (Unila, 2014, p.23). Pensando na dimensão do território, viabiliza-se uma formação que habilita uma sensibilidade e atuação técnica em conflitos fundiários e de afirmação de direitos de pessoas e grupos em situação de vulnerabilidade. Parte de um embasamento teórico de Milton Santos, ao apropriar-se da

espacialização crítica em torno do conceito de território, de modo a compreender os objetos arquitetônicos, as práticas projetuais e o ambiente construído resultante como parte da espacialização tanto das culturas quanto das relações entre sociedade e natureza, particularmente aquelas imbricadas com as disputas de poder e com os conflitos em torno do acesso à terra (Unila, 2014, p. 9).

No que se refere ao perfil do egresso, o PPC reitera ao longo do texto a importância de um especialista que entenda profundamente a função social da profissão, preconizando uma atuação ética e culturalmente situada. “(...) o egresso da UNILA diferenciar-se-á pela formação bilíngue em sintonia com as tendências contemporâneas de respeito à diversidade e ambiente, com especial atenção para os desafios dos contextos de carência econômica e/ou de recursos materiais” (Unila, 2014, p. 49). Desta forma, prevê que o profissional saia preparado para qualificar espaços, promovendo uma redução das desigualdades socioespaciais. Ao longo da formação, procura-se desenvolver e aprofundar habilidades que promovam a capacidade de:

compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação e o paisagismo; promover a conservação e valorização do patrimônio construído; colaborar com a proteção do equilíbrio do ambiente natural; utilizar racionalmente os recursos disponíveis (Unila, 2014, p. 49).

Dentre as habilidade e competências que espera-se do egresso, algumas estão ligadas à premência dos saberes tradicionais afro-indígenas e na superação da modernidade no ensino, das quais vale-se destacar:

- Compreender as repercussões sociais, culturais, políticas, ambientais e urbanas que terão os seus projetos arquitetônicos, urbanísticos e paisagísticos, isto é, conhecer os aspectos antropológicos, sociológicos, históricos e econômicos relevantes e de todo o espectro de necessidades, aspirações e expectativas individuais e coletivas concernentes ao espaço construído e habitado;
- Entender e respeitar a diversidade cultural dos mais distintos grupos que compõe a sociedade, exercendo a arquitetura e o urbanismo em prol da emancipação e autonomia dos povos;
- Respeitar os valores históricos e culturais locais, regionais e nacionais;
- Pautar a sua prática profissional no sentido de colaborar para a diminuição dos níveis críticos de desigualdade e exclusão social no espaço construído e habitado;
- Conceber projetos de arquitetura, urbanismo e paisagismo considerando as condições históricas, culturais, socioeconômicas, estéticas, técnicas, ambientais e de acessibilidade dos usuários, com especial atenção às limitações econômicas e disponibilidade material de seu público e usuários;
- Conhecer a teoria e a história da arquitetura, do urbanismo e do paisagismo, considerando sua produção no contexto

social, cultural, político e econômico e tendo como objetivo a um exercício profissional pautado pela reflexão crítica e a pesquisa;

- Nortear-se pelo uso da tecnologia em respeito às necessidades sociais, culturais, estéticas e econômicas das comunidades (Unila, 2014, p. 50-51).

Ao se pensar na bibliografia que organizou a estrutura teórica do PPC, observa-se a presença acentuada de autores latino-americanos com pautas decoloniais, destacando a presença de autores negros(as), contudo, não são apresentados autores indígenas como referência direta. O texto afirma a presença de estudos de Paulo Freire, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Milton Santos traduzidos para o cenário educacional de arquitetura e urbanismo. O conteúdo de Milton Santos foi previamente abordado, de Quijano e Dussel, utiliza a superação do eurocentrismo na modernidade para criar profissionais conscientes das desigualdades entre povos e lugares, focando em epistemologias que direcionam-se à volta da América Latina. E de Freire, a proposta de um ensino que vise a libertação e emancipação dos subalternizados.

Para mais, centraliza seu posicionamento político pedagógico alinhado a arquitetos como Hassan Fathy, Lina Bo Bardi, Sérgio Ferro, Eladio Dieste e Solano Benitez. Estes trazem tensionamentos relacionados, respectivamente, à crítica da industrialização da construção em detrimento do uso de materiais naturais locais; ao enaltecimento do Popular alicerçado ao Moderno; à exigência de uma arquitetura poética e prática revolucionária frente ao entendimento do objeto arquitetônico como produtor de mais-valias sobre o território; e os dois últimos, que propõe obras que sobrepõe decisões projetuais, materiais e sistemas estruturais à edifícios singelos de baixo custo. De forma concisa, evidencia-se o destaque para autores decoloniais e que abordam o pensamento territorial latino-americano e uma crítica socioespacial e pedagógica, tendo um autor negro referenciado (Milton Santos). Em contrapartida, não foram referenciados de forma direta pensadores indígenas, por mais que tenham sido exaltados em outros momentos.

De maneira sucinta, observa-se que o PPC do CAU UNILA se constitui enquanto um projeto pedagógico que se destaca pela articulação com a lógica decolonial e a centralidade epistêmica latino-americana. O projeto propõe estruturar ensino, pesquisa e extensão alinhados com a relação com o território, a participação social e a crítica à Modernidade eurocentrista; e aborda o reconhecimento de saberes afro-indígenas e direitos humanos e territoriais, articulando esses ideais a

partir de atividades de extensão (LaMAU/LaPPRAU), ateliers integrados e dispositivos que exaltam o trabalho coletivo e a aprendizagem situada. Nota-se a busca por aprender com os saberes afro-indígenas populares e o olhar decolonial da concepção de arquitetura e urbanismo com vistas à função social do arquiteto e urbanista.

3.3.2. O PPC DA FACULDADE DE ARQUITETURA E URBANISMO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE BRASÍLIA (FAU-UNB)

Como mencionado anteriormente, a FAU-UnB entrou em vigor dois anos após a inauguração da nova capital do país, Brasília, em 1960, sendo um dos primeiros quatros cursos a serem criados na universidade. Está situada em uma cidade estabelecida sobre um plano piloto – que é patrimônio cultural da humanidade – e uma região metropolitana polinucleada que concentra “Regiões Administrativas do Distrito Federal e municípios de outros estados da federação”, tendo como vocação cooperar com seu progresso nas esferas local, regional e nacional.

Seus primeiros coordenadores foram os arquitetos Lúcio Costa e Oscar Niemeyer e foi estruturada em três núcleos: teoria, composição e tecnologia. Por ser uma universidade com mais de 6 décadas de existência, o seu PPC³¹ já passou por algumas avaliações e reestruturações, sendo aqui considerado o mais recente disponibilizado pelo site da instituição, em vigor a partir de 2012. É importante apontar que a FAU UnB oferece cursos no período diurno e noturno, sendo que o PPC do Diurno é similar ao Noturno, exceto pelo encadeamento de determinadas disciplinas ao longo do fluxo e na divisão de conteúdos que são inevitáveis devido a limitação de horários semanais disponíveis, sendo 24 horas para o Noturno e 44 para o Diurno.

No que se refere ao recorte trabalhado nesta pesquisa, observa-se que não foi possível identificar no PPC nenhuma menção direta a “saberes afro-indígenas”, tampouco à uma abordagem decolonial, antirracista e/ou intercultural. Também não menciona a Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004, que institui DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no âmbito do ensino superior. Não há no documento

³¹ Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414181> Acesso em 25 de Julho de 2025.

declarações específicas, mas verifica-se diretivas mais gerais, que direcionam a formação para o cuidado com comunidades, contextos socioculturais e sustentabilidade, e também um incentivo ao pluralismo epistêmico.

Segundo a Resolução nº 6, a proposta pedagógica para os cursos de graduação em Arquitetura e Urbanismo deverá assegurar a formação de profissionais generalistas, capazes de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, à organização e à construção do espaço interior e exterior (UnB, 2012, p. 11).

O documento declara que a FAU UnB visa, por meio de um olhar crítico, desenvolver, comunicar e difundir a arquitetura e urbanismo, em seus contextos cultural, científico e tecnológico, de modo a colocá-la em prol da sociedade, honrando os direitos humanos e direcionando-se à sustentabilidade do espaço natural e cultural. Ademais, informa a fundamentalidade da integração do ensino, pesquisa e extensão para a formação de cidadãos aptos ao exercício pleno da profissão. Outrossim, indica a premência de abarcar diferentes linhas filosóficas, teóricas, metodológicas e técnicas, o que abre-se à uma diversidade epistemológica, ainda que sem especificar nenhuma temática. E ainda menciona a interação e trânsito com outros institutos e departamentos da universidade para reforçar habilidades por meio da colaboração efetiva, o que indica o apreço por uma transdisciplinaridade. Isso tudo deixando claro o “compromisso de servir” do arquiteto e urbanista, posto a necessidade de formar profissionais aptos a suprir demandas colocadas pelo contexto sócio-econômico, cultural e ambiental onde forem atuar, sustentando o interesse em uma formação sensível à diversidade cultural e aos direitos humanos.

O documento aponta indícios do reconhecimento da importância de temáticas afro-indígenas, interculturalidade ou etnoarquitetura por meio de constituintes curriculares e dispositivos acadêmicos, contudo eles não integram o eixo central da formação, não sendo obrigatório ou transversal, mas como possibilidades complementares. No quadro de disciplinas optativas, há a disciplina “155420 - SABER LOCAL - COMUNID E ARQUIT 002 002 000 004 AC”, a qual subentende-se pela própria nomenclatura que se configura enquanto espaço de diálogo e validação de conhecimentos territorialmente estabelecidos e comunitários, o que poderia contemplar os saberes afro-indígenas, apesar de não estar explícito no texto, posto

que as fichas de disciplinas não estão anexadas ao documento. Há também a disciplina “154792 - ARQ E URB DA AMÉRICA LATINA 004 000 000 004 AC”, a qual indica, também pelo título, uma abordagem territorializada e latino-americana, possivelmente abarcando as questões específicas deste contexto na Modernidade pós-colonial. E ainda a disciplina “155489 - PROJ PLAN DE HAB POPULAR 002 002 000 004 AC”, a qual pressupõe-se que trate de questões acerca das problemáticas socioterritoriais. Estas disciplinas optativas possuem carga de 4 créditos cada, sendo facultativa a sua inclusão na trajetória formativa do discente. Ressalta-se também a opção de cursar componentes curriculares direcionados em outros departamentos, posto que o PPC prenuncia a integralização de até 24 créditos em Módulo Livre.

Novamente, o PPC não traz diretamente modalidades de estágio e atividades de extensão que trabalhem justamente com povos ou comunidades tradicionais, e tampouco emprega o uso da terminologia “saberes tradicionais”, “saberes populares” ou “saberes afro-indígenas” nesse cenário. Apesar disso, o documento estabelece uma listagem com algumas atividades que extrapolam os limites das salas de aulas e constituem-se enquanto enriquecedoras do processo formativo. Destas, destacam-se os projetos de extensão e as atividades do escritório modelo (CASAS), que podem viabilizar uma prática pedagógica com o recorte estabelecido neste trabalho, posto que o PPC não se debruça sobre como essas atividades são desenvolvidas.

Com relação ao perfil do egresso apresentado pelo PPC e ao desenvolvimento de atividades aliadas a povos e comunidade tradicionais, mais uma vez, há a presença de orientações gerais, que não nomeiam povos indígenas, quilombolas e/ou demais comunidades tradicionais de forma específica, mas que declaram habilidades direcionadas ao acolhimento de sujeitos e coletividades. Vale-se destacar que o curso ensina viabilidades para que o futuro profissional tenha, dentre outras competências, a “Aptidão de compreender e traduzir as necessidades de indivíduos, grupos sociais e comunidade, com relação à concepção, organização e construção do espaço interior e exterior, abrangendo o urbanismo, a edificação, e o paisagismo” (UnB, 2012, p. 12).

Do mesmo modo, pressupõe-se que o egresso seja capaz de “desenvolver pensamento crítico no exercício profissional e transmiti-lo” e “responder às

necessidades espaciais da sociedade e dos indivíduos, quanto a seus aspectos sociais, culturais, ambientais, éticos e estéticos”, o que fortalece a busca por um exercício profissional capaz de suprir demandas coletivas e situadas. E ainda “Contribuir para a construção/consolidação de uma identidade da arquitetura e urbanismo com seu povo, centrada na afirmação da solidariedade e no exercício da cidadania, e voltado às demandas da sociedade” (UnB, 2012, p. 17), indicando um olhar à coletividade, que poderia culminar em um direcionamento à pautas coletivas e territoriais, mesmo que estão não tenha sido enunciadas diretamente no PPC.

De forma concisa, foi possível verificar que o PPC da FAU-UnB oferece uma formação estruturada de maneira sólida e ancorada às DCNs. Os princípios anunciados pautam-se em pluralidade, direitos humanos e participação social, dispondo de ferramentas institucionais, como estágio, extensão e atividades complementares, as quais podem viabilizar experiências em territórios. Entretanto, a nomeação explícita de abordagens intercultural, decolonial e antirracista, assim como a relação dos saberes afro-indígenas como um apoio transversal e obrigatório do curso não são observadas, o que aloca-os em um lugar de facultativo ou alternativo, sendo ofertados a partir de optativas ou atividades de extensão, e vistos pela possibilidade interpretativa vinda dos princípios gerais e competências relatada. E ainda, são conteúdos colocados na dependência do docente. Ele é quem decide se aborda ou não a temática. Isso dá liberdade ao docente, mas corre-se o risco das temáticas não serem trabalhadas no curso.

3.3.3. O PPC DA FACULDADE DE ARQUITETURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (FAUFBA)

A Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia (FAUFBA) foi criada pelo Decreto nº 46.953, de 02 de outubro de 1959. Contudo, o curso de Arquitetura e Urbanismo (até então, somente Arquitetura) diurno foi originado em 1880, na esfera da Escola de Belas Artes, tendo seu reconhecimento institucional apenas em 1949. Isto posto que a Universidade Federal da Bahia (UFBA) foi concebida em 1808, instituída pelo Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946 e reestruturada Decreto-Lei nº 9.155, de 8 de abril de 1946. Destaca-se que a FAUFBA possui Regimento Interno Próprio, e é administrada pelo Estatuto e

Regimento Geral da UFBA, dispondo de uma formação acadêmica que está em harmonia com os fundamentos institucionais da UFBA.

O PPC³² da FAUFBA foi recentemente revisado, sendo do ano de 2023. Nesse sentido, apesar de se tratar do curso mais antigo dentre os apresentados neste trabalho, salienta-se seu caráter inovador frente a adequar-se às demandas contemporâneas. Ele apresenta uma proposta de formação generalista, seguindo a Resolução CNE/CES nº 1, de 26 de março de 2021, a qual preconiza a distribuição dos componentes curriculares em dois núcleos (Conhecimentos de Fundamentação e Conhecimentos Profissionais), mais um terceiro, que seria o Trabalho de Curso. Para além desses núcleos obrigatórios, o PPC aborda a criação de um quarto, denominado Núcleo de Autonomia, que é constituído pelo agrupamento de componentes curriculares a serem selecionados livremente pelo(a) discente, de modo a viabilizar uma maior liberdade para desenvolver-se na graduação de acordo com suas afinidades e predileções. Assim, o PPC assegura a formação básica obrigatória, disponibilizando também um caminho próprio de formação individual.

Outro ponto importante trazido neste PPC é o fato de que o formato anterior dispunha de um curso noturno que foi eliminado. Antes dessa reformulação, tanto o curso diurno quanto o noturno alvejavam uma formação generalista, voltada a atender a realidade socioeconômica e tecnocultural contemporânea, contudo não havia direcionamentos específicos de adaptação ou inclusão ao contexto local e/ou regional. Assim, institui-se um curso único, oferecido em três turnos diferentes: Matutino, Vespertino e Noturno. São distribuídas disciplinas e atividades de maneira similar nos três turnos a cada semestre. O documento reitera o pioneirismo do curso e seu papel como referência para os outros disponíveis na região, visto que possui o objetivo de gerar profissionais que se empenhem em manter um comprometimento com a realidade local, regional e nacional, mantendo um olhar atento às atualizações e correções necessárias na manutenção do percurso formativo. Destaca ainda o papel da extensão como estrutura fundamental da formação, como forma de convivência e engajamento com a sociedade, garantindo uma aprendizagem que viabilize o entendimento da função social da profissão por parte dos discentes.

³² Disponível em <<https://arquitetura.ufba.br/pt-br/projeto-pedagogico>>. Acesso em 07 de Agosto de 2025.

Adicionalmente, é salutar se entender que nos últimos anos a discussão em torno da construção alternativa do processo de formação do(a) estudante tem ganhado relevo. Especialmente porque seria a partir desses processos de aprendizagem, nos quais a sociedade esteja mais envolvida e engajada em torno do comum e cujas experiências e vivências mobilizam interfaces entre sujeitos sociais diferentes, que os(as) estudantes assumiriam compromissos de ética e solidariedade, entre outros, para dirimir ou resolver questões do cotidiano. Nesse movimento de coexistência, apesar das diferenças estarem postas, o interesse mútuo para dirimir ou resolver determinada situação/problema é o que vai articular docentes, discentes, coletivos, movimentos sociais, etc. para a formação de políticas públicas e no processo de formação em extensão. (UFBA, 2023, p. 12)

Ao abordar o foco desta pesquisa, ressalta-se que o PPC legitima explicitamente a existência e relevância dos saberes tradicionais afro-indígenas e populares como elemento integrativo da formação acadêmica. O documento cita o cumprimento da Resolução CNE/CP nº1, de 17 de junho de 2004, a qual dita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, endossando a existência desses conteúdos no currículo. Ainda que os povos indígenas e quilombolas não sejam abordados de forma isolada, a inserção da temática acerca da diáspora africana, urbanismo africano e relações étnico-raciais inclui, na matriz do curso, a pauta dos saberes tradicionais. A questão étnico-racial é trazida em diversos momentos ao longo do corpo do texto, sendo proposta a visão sob essa ótica em disciplinas diversas, mesmo que não abordem especificamente este tema, como é o caso das disciplinas:

ARQC24 - Introdução ao Planejamento Urbano e Regional (60horas) que trata das experiências do Urbanismo e do Planejamento Urbano e Regional enquanto campos reflexivos e propositivos, a partir da segunda metade do séc. XX. Matrizes paradigmáticas, tendências e tensionamentos do Urbanismo e do Planejamento Urbano e Regional no Brasil e na Bahia, a partir de meados do séc. XX. Reflexões contemporâneas quanto aos campos e suas áreas de atuação, com ênfase nas questões culturais, ambientais e sociais, bem como na dimensão étnico-racial.

ARQ010 - Ateliê de Fundamentação de Planejamento Urbano e Regional (120horas) que trata da problemática atual do Planejamento Urbano e Regional, através do debate introdutório de ideias, conceitos, métodos e instrumentos para o entendimento do território e de seu processo de produção. A partir de uma situação urbana e/ou regional contemporânea, e tendo em vista as múltiplas possibilidades de atuação do/a arquiteto/a e urbanista nos campos do Planejamento Urbano e Regional, experimentar exercícios de apreensão e de intervenção sobre o território. Ênfase nas questões culturais, ambientais e sociais, bem como na dimensão étnico-racial (UFBA, 2023, p. 15).

Nada obstante, o PPC especifica a adição desses saberes tanto em disciplinas optativas, quanto obrigatórias. Como obrigatórias tem-se a disciplina “Arquitetura e cidade, relações étnico-raciais e de gênero (60h), que tem objetivo geral ‘Introduzir o debate sobre questões étnico-raciais e de gênero no campo de arquitetura e urbanismo’ e outras 4 (quatro) disciplinas de história, teoria e crítica da arquitetura, cidade e artes (60h cada)”. As disciplinas optativas oferecidas são:

ARQXXX - Salvador: história-crítica da cid. colon. à metr. contemporânea (60h), ARQXXX – Arq. e cid. na américa latina: período pré-colombiano ao barroco (60h); ARQXXX - Arquiteturas afro-brasileiras: discursos, repres. e projetos (60h); ARQXXX – Urban. Afric.: 6000 anos de pop. africana construindo cidades (60h); PPG-AU00011 - Diáspora negra e cidade: arquiteturas afrodiaspóricas entre África e América (60h); PPG-AU00022 - bairros negros: a forma urbana das populações negras no Brasil (60h); ARQB26 - relações étnico-raciais em arquitetura, urbanismo e cidade (60h); ARQB29 - Cidades africanas: Arquitetura e Urbanismo Contemporâneo em África (60h); PPGAUXXX - opções decoloniais (60h) (UFBA, 2023, p. 15-16).

À vista disso, observa-se uma valorização de matrizes culturais diversas articuladas na formação proposta, o que indica uma prática arquitetônica que se relaciona com a pluralidade epistêmica que integra o território brasileiro, dialogando com as diferentes formas de produzir a habitar o espaço. O PPC não traz esses saberes como assuntos periféricos. A presença explícita dos saberes afro-indígenas e populares aparece de forma diluída entre disciplinas optativas, atividades extensionistas e ações extracurriculares. Ele reconhece a importância desses saberes para uma formação sociocrítica e traz um entendimento decolonial e alinhado à justiça étnico-racial, cultural e territorial.

Ao longo do documento, também é trazida a premência da educação pública atender a toda a sociedade, especialmente a parcela mais carente desta. No cenário brasileiro e, particularmente da Bahia, estado que sedia a universidade, a desigualdade de oportunidades constitui-se como estruturante nas dinâmicas sociais, dificultando a chegada de arquitetos e urbanistas apesar do número significativo de intervenções já realizadas. Informa que o Censo CAU 2022 reitera o aumento do número de profissionais e da demanda pelos seus serviços, contudo, mais de 70% da população economicamente ativa não utiliza essas atividades. Desta forma, ressalta que a formação tem, progressivamente, reconhecido o protagonismo popular no desenvolvimento do espaço urbano, mesmo que prevaleça

a noção de que é função dos arquitetos e urbanistas, pela expertise universitária, a função de projetar espaços adequados em termos técnicos e ambientais. Posto isso, alega a responsabilidade dos arquitetos em

promover qualificação e autonomia, através da assessoria técnica, dos sujeitos envolvidos na inevitável construção/produção de seus próprios territórios, reconhecendo que a produção de conhecimento não é fruto apenas de um processo único e linear adquirido na Universidade, mas do cruzamento e do constante movimento de desorganização e reorganização de saberes, interesses, temporalidades e referências (UFBA, 2023, p. 26).

Por conseguinte, o PPC prevê que, por meio da extensão, a formação seja capaz de conduzir um profissional que além da capacidade de construir ou reformar moradias, seja qualificado para dialogar com as diferentes realidades socioeconômicas do país. Nem sempre, a contratação de profissionais não habilitados ao invés de arquitetos e urbanistas sinaliza o desconhecimento de seus serviços e seu papel na promoção de bem-estar e melhoria de qualidade de vida nas cidades, longe disso. E por isso, o curso entende o papel da Universidade na promoção não só do ensino, mas também como viabilizadora de uma comunicação com a sociedade por meio da extensão, entendendo as necessidades verdadeiras da população. É importante entender que, frequentemente, a responsabilidade técnica e social do(a) arquiteto(a) é anulada por um profissional que dedica-se a atender as classes dominantes, ponto crucial a ser encarado na formação. Deste modo, o novo curso dispõe-se a permitir uma integração maior “entre as disciplinas, entre teoria e prática, entre as atividades de sala de aula e externas à universidade” (UFBA, 2023, p. 28).

O PPC exhibe nitidamente o esforço em garantir uma formação que seja comprometida com a diversidade cultural, a justiça social e os direitos territoriais. Aborda a produção de conhecimentos como ferramenta de transformação e inclusão social, a qual deve estabelecer-se sob princípios democráticos e de cidadania, no enfrentamento a todas as formas de intolerância e discriminação, aceitação das diferenças, no amparo ao pluralismo de ideias e na disponibilidade para a contemporaneidade, de modo a respeitar a história e tradições do país, em particular de seu contexto local e regional (Salvador, Bahia e nordeste brasileiro).

No elenco de seus objetivos gerais, o documento declara que o curso tem de fazer uso dos aspectos sociocultural, ambiental e tecnológico como indicadores de

uma formação empenhada em proteger o “equilíbrio do ambiente natural, a utilização equilibrada dos recursos disponíveis de modo ambientalmente adequados, a valorização dos bens culturais e a inclusão social” (UFBA, 2023, p. 29). E ainda encorajar o desenvolvimento de ações, pesquisas, temas e atividades de extensão vinculadas às questões da arquitetura, urbanismo e paisagismo de interesse socioambiental e cultural, de modo a cooperar com a sociedade, a proteção do patrimônio histórico-cultural, o manejo racional dos recursos naturais do planeta, e a “produção de ambientes construídos e habitados mais inclusivos, com justiça ambiental, territorial e étnico-racial”.

Nos objetivos específicos, destaca-se a inclusão de temáticas relativas às políticas “de educação ambiental, de educação para os direitos humanos, de educação para questões étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, inclusive para fundamentar a preservação do patrimônio cultural relacionado a todos estes segmentos” (UFBA, 2023, p. 29). Estes objetivos revelam que a diversidade cultural, a justiça racial e os direitos territoriais não são alternativos, mas se constituem como estruturantes da formulação pedagógica, o que aponta uma formação em arquitetura e urbanismo engajada socialmente e orientada ao pensamento decolonial (apesar de não utilizar o termo diretamente).

No que concerne o perfil do egresso, o PPC prevê que o profissional deve expressar capacitação e aptidão para interceder de forma técnica, crítica e propositiva no espaço, em suas diversas escalas e realidades, estando alerta “à pluralidade histórica, artística e cultural; à diversidade social, étnico-racial e de gênero; às condições econômicas; ao equilíbrio ambiental; às dimensões políticas envolvidas; e aos desafios advindos das transformações tecnológicas” (UFBA, 2023, p. 29). E também viabilizar condicionantes que orientam a produção e organização dos assentamentos humanos de maneira mais igualitária; o reconhecimento e manutenção de referenciais históricos, artísticos e culturais; e ainda conseguir manter um diálogo com a sociedade e agir em equipe multidisciplinar para assegurar que as intervenções sejam capazes de responder às demandas de indivíduos, grupos sociais e comunidades, aspirando a melhoria das condições de vida. Em síntese, além de abranger o cunho generalista e a sensibilidade às transformações da sociedade, o egresso deve atentar-se “à preservação da paisagem, da arquitetura e do urbanismo de interesse cultural e

ambiental; à arquitetura e urbanismo de interesse social; e às questões étnico-raciais” (UFBA, 2023, p. 30).

Neste sentido, observa-se que o PPC amplia as possibilidades de prática do arquiteto(a) e urbanista, retirando-o do papel de focar em atender as demandas individuais de uma classe dominante e realocando-o ao lugar de uma atuação que abarca coletividades e comunidades, cumprindo a função social da profissão. Desta maneira, o texto concebe o perfil do egresso de modo a abarcar a inserção de comunidades tradicionais, estejam elas no contexto urbano ou não, ao pontuar a relevância de estarem aptos a atender grupos sociais diversos e conceber um espaço que supra suas necessidades específicas. À vista disso, o PPC da FAUFBA esboça um trajeto formativo que se apoia em princípios de diversidade cultural, equidade racial e direitos territoriais, idealizando um egresso qualificado para operar junto a comunidades e coletivos, englobando povos tradicionais, e de aliar-se à transformação social através de práticas críticas e inclusiva.

No âmbito epistemológico, ao admitir a importância do diálogo entre os saberes científicos, comuns, populares e tradicionais, o PPC engloba modos de produção de conhecimento diversos. Esse princípio é sustido, por exemplo, pela referência à Boaventura de Souza Santos (2011) sobre o papel da pesquisa-ação nos estudos sobre “Ecologia do Conhecimento”, que seria a definição e implementação de projetos de pesquisa participativa, implicando o envolvimento de comunidades e organização sociais, como um recurso a aperfeiçoar os resultados das pesquisas de interesse social, ambiental e cultural aliados ao conhecimento científico, por meio do diálogo entre este e o conhecimento comum e tradicional.

Ademais, o documento traz a pedagogia crítica de Paulo Freire (1983) ao tratar a necessidade do processo de aprendizagem se dar de forma dialógica, evitando práticas que provoquem “invasões culturais” pela domesticação dos homens, técnicas ou pela verticalização de um conhecimento sobre outro. Logo, prenuncia a progressão da autonomia e criticidade do discente, em particular no que se refere ao seu contexto, propiciando o entendimento de seu papel na sociedade. Isto se dá a partir do respeito da autonomia discente em seu percurso formativo, buscando uma relação horizontal entre “os(as) colegas e entre o(a) estudante e o(a) professor(a), que se torna um(a) mediador(a) do conhecimento e não um(a) transmissor(a) de informação” (UFBA, 2023, p. 31).

O PPC aponta que a metodologia do curso pauta-se em “técnicas e práticas pedagógicas que estimulam o desenvolvimento da teoria a partir da aplicação prática e, vice-versa,” (UFBA, 2023, p. 36) tratando competências e habilidades de forma interdisciplinar para que as experiências ofereçam auxílio na reflexão crítica e aprofundamento teórico. Busca uma articulação e diálogo interdisciplinar entre os campos do saber do curso para superar uma visão fragmentada do conhecimento. Essa abordagem de alinhamento entre teoria e prática é trazida nos Ateliês de Projeto, que pretendem abranger o campo propositivo de ação, a partir do método de aprendizagem baseado em problemas (PBL), uma tática pedagógico-didática em que o sujeito é o centro do processo e o foco não está no ensino, mas na aprendizagem. Assim, a intenção é aprimorar a autonomia e criticidade do discente frente o cenário do problema, a sua ação realizada para solucioná-lo, de modo a conscientizá-lo de seu papel na sociedade. Realça-se ainda o laboratório multiusuário de construção da FAUFBA, criado em 2022, o qual viabiliza uma interação dos discentes com “experimentação prática da construção e a prática do canteiro experimental” (UFBA, 2023, p. 37).

O PPC reitera a capacidade da extensão na “fixação de conteúdos e no fortalecimento das conexões possíveis entre a universidade e a sociedade” (UFBA, 2023, p. 50). Deste modo, a extensão é desenvolvida no curso como atividade extensionista ou como disciplina optativa extensionista, sendo que “19,7% da carga horária do curso é conformada por disciplinas optativas, ou seja, representam o momento que o estudante poderá guiar sua própria trajetória acadêmica” (UFBA, 2023, p. 50). Nessa direção, o documento estabelece que as ações de extensão devem privilegiar:

- a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- a formação cidadã dos(as) estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- a produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;
- a articulação entre ensino/extensão e pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico (UFBA, 2023, p. 57-58).

Adicionalmente, valida-se que as atividades de pesquisa e extensão são elaboradas principalmente por meio de grupos de pesquisa, grupos de estudo, laboratórios multiusuários e organizações estudantis. Vale-se destacar, desta forma, os grupos de pesquisa ¡DALE!, que dedica-se a formular pesquisas sobre o giro decolonial latino-americano; ARQ POP - Arquitetura Popular: Espaços e Saberes, que tem o propósito de compreender os processos de inovação e transmissão de saberes na arquitetura popular, valorizando tradições e ampliando seu uso contemporâneo; e EtniCidades: Grupo de Estudos Étnico-Raciais em Arquitetura e Urbanismo, que elabora ações para “[...] promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnicosociais positivas, rumo à construção de nação democrática” (CNE/CP, p. 1). Ademais, o Grupo de Estudos Corpo, Discurso e Território, que articula estudos acerca da intersecção entre corpo, discurso e território no campo da arquitetura e urbanismo, valorizando narrativas sub-representadas, em especial de arquitetas negras, e discutir identidades e práticas no espaço urbano a partir de perspectivas críticas e ético políticas.

Em síntese, o PPC da FAUFBA aponta significativos avanços ao que tange o reconhecimento da diversidade cultural e o empenho em construir uma formação que ancora-se em princípios de justiça socioambiental e étnico-racial. O documento se destaca por obter uma disciplina obrigatória que traz a temática étnico-racial como debate principal (Arquitetura e cidade, relações étnico-raciais e de gênero). Adiciona-se ainda as disciplinas optativas que abordam arquiteturas afro-brasileiras, urbanismo africano, bairro negros e o pensamento decolonial, o que salienta a predileção para perspectivas críticas e plurais. A concepção do eixo extensionista como estruturador do curso prenuncia atividades em territórios e comunidades, abrindo esse espaço de diálogo e produção de conhecimento compartilhado. Entende-se, assim, que o PPC articula-se em favor das lutas por justiça racial e territorial, alvitando uma formação de arquitetos e urbanistas mais crítica, inclusiva e envolvida com a diversidade epistêmica.

3.3.4. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

Após leitura sistematizada dos PPCs do CAU-UNILA, FAU-UnB E FAUFBA, foi possível perceber que as perspectivas quanto à inclusão dos saberes tradicionais

afro-indígenas e populares são dispostas de maneiras diferentes nos três documentos. Todos os projetos ancoram-se nas DCNs, abordando a função social do arquiteto e urbanista, contudo, trazem a questão da pluralidade epistemológica de modos variáveis em termos de intensidade e profundidade, consequentemente, trazendo (ou não) os saberes tradicionais afro-indígenas e populares de formas divergentes.

Quanto à UNILA, verifica-se um PPC declaradamente guiado pela perspectiva crítica do pensamento decolonial e pela valorização da pluralidade epistemológica latino-americana. Acredita-se que seu contexto de criação e territorial tem forte influência nas diretrizes que o conformam, posto que a posição na tríplice fronteira permite uma afinidade orgânica com práticas comunitárias e com a pluralidade cultural latino-americana. O documento apresenta uma formação que maneja a função social da profissão aliada ao reconhecimento das técnicas e racionalidades locais, frisando a relevância dos processos participativos e do diálogo com quilombos, comunidades indígenas e povos em situação de vulnerabilidade social. Além disso, o embasamento teórico epistemológico fundamentado em autores como Paulo Freire, Aníbal Quijano, Milton Santos, dentre outros, tonifica esse engajamento. Em suma, os saberes tradicionais se apresentam como fundamentos estruturantes do processo formativo.

No caso do PPC da UFBA, observa-se o avanço na valorização da pluralidade cultural e no compromisso institucional com a justiça social. O projeto evidencia princípios como enfrentamento aos diversos tipos de discriminação, respeito à diversidade e engajamento com a transformação social. Menciona a relevância da interculturalidade e a indispensabilidade de práticas pedagógicas que se articulem de acordo com e para atender as demandas locais e regionais, englobando as comunidades tradicionais. Os saberes afro-indígenas aparecem de maneira transversal no curso, pois em toda a sua estruturação a questão étnico-racial é pautada como fundamental nas discussões. Destaca-se por possuir uma disciplina obrigatória sobre essa questão no campo da arquitetura e da cidade. O curso preza pela extensão universitária e estimula atividades orientadas à inclusão social, assim, os saberes afro-indígenas e populares apresentam-se entre atividades extensionistas, disciplinas obrigatórias e optativas e ações extracurriculares. Por conseguinte, verifica-se a existência de um amplo espaço institucional para estes saberes.

No que concerne ao PPC DA UnB, salienta-se uma trajetória de inovação pedagógica e compromisso social, porém há uma menor sistematização no reconhecimento e valorização dos saberes afro-indígenas e populares. O projeto estima a associação entre teoria e prática, a inerência entre ensino, pesquisa e extensão e o papel crítico do arquiteto e urbanista na sociedade. Contudo, a integração da pluralidade epistêmica permanece limitada a diretrizes gerais, não havendo um esclarecimento de ferramentas consolidadas de articulação com povos e comunidades tradicionais. O curso mantém os fundamentos clássicos do ensino de arquitetura e urbanismo como centrais, apesar de haver espaço para experiências pedagógicas inovadoras, especialmente por meio da extensão. Reitera-se, no entanto, que o PPC disponibilizado é relativamente antigo (2012), o que pode sinalizar que estejam havendo discussões para reformulá-lo, posto que a UnB apresenta diversas articulações com povos tradicionais.

Ao contrapô-las, percebe-se o realce do CAU-UNILA ao dispor da decolonialidade como eixo estrutural formativo, indicando de forma explícita a presença dos saberes afro-indígenas e populares como componentes do desenvolvimento pedagógico e uma ruptura mais nítida com o eurocentrismo. De modo similar, na FAUFBA, apesar de não nomeados diretamente como estruturantes, é visível sua permeabilidade ao longo de todo o processo formativo, sendo reconhecidos e valorizados institucionalmente, abordados em disciplinas obrigatórias e optativas, atividades de extensão e atividades complementares. Já a FAU-UnB, não apresentou uma atualização de seu PPC frente às demandas contemporâneas da pedagogia antirracista e intercultural, mesmo com seu histórico de vanguarda, tendo um preleção mais genérica de responsabilidade social, sem transversalização destes saberes no currículo. Isso não significa que sejam considerados dispensáveis, mas que não estão ocupando um espaço estrutural no fundamento do curso.

Diante do exposto, observa-se que o contexto de criação das universidades dita muito o que é tido como mais relevante para seu PPC. Desta forma, ressalta-se o destaque do CAU-UNILA e da FAUFBA frente aos problemas trazidos pela modernidade pós-colonial e ao reconhecimento dos saberes afro-indígenas como importantes na formação. Reitera-se que esta primeira análise refere-se à um documento, que determina princípios a serem seguidos, mas sabe-se que as análises em sala de aula são fundamentais para melhor entendimento e apuração

do que está definido nos PPCs, como os conceitos e princípios estabelecem-se na prática e como a didática docente afeta a concretização do pressuposto. Deste modo, alega-se que a fundamentação teórica é primordial para a elaboração de pesquisas futuras, e pauta as análises posteriores referentes às ações práticas desenvolvidas nestas universidades.

3.4. ANÁLISE SISTEMATIZADA DE EXPERIÊNCIAS

A seleção das experiências a serem relatadas e analisadas sistematicamente teve como pré-requisito estar vinculada à algum grupo que promova ações extensionistas. Isto posto que entende-se que, por mais que os saberes tradicionais afro-indígenas e populares ocupem espaços de destaque nos PPCs analisados, a troca direta com os detentores desse saberes não se constitui como obrigatoriedade, estando presente, em sua maioria, em disciplinas optativas extensionistas ou em grupos de pesquisa e/ou extensão. Tendo em conta que a publicação dos trabalhos, que facilita o acesso à eles, é mais comum no âmbito dos grupos, optou-se pela busca de experiências vinculadas à eles.

Dessa forma, o Grupo de Estudos Multidisciplinares em Arquiteturas e Urbanismos do Sul (MALOCA) do CAU-UNILA, o Grupo de Pesquisa e Extensão “Periférico, trabalhos emergentes” da FAU-UnB e o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo Curiar da FAUFBA foram os grupos dos quais se selecionou as experiências. Buscou-se escolher trabalhos que tenham estabelecido um diálogo direto da universidade com alguma comunidade tradicional afro-indígena e, a partir disso, cada vivência foi relatada e, posteriormente, foram comparadas criticamente. Por fim, procurou-se encontrar contribuições de cada experiência para o valorização desses conhecimentos, enfatizando o caráter transformador destas para o campo disciplinar de arquitetura e urbanismo

3.4.1. CAU-UNILA: “MALOCA – GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM ARQUITETURAS E URBANISMOS DO SUL: Caderno Maloca: Direito ao território no quilombo Apepu”

O MALOCA³³ é um grupo de pesquisa do CAU-UNILA, que se dedica a investigar possíveis respostas a questões relativas à arquitetura e urbanismo, sob um olhar decolonial, feminista, antirracista e anticapitalista, tendo em vista o contexto de ensino, hábitos de morar e construir, políticas públicas e direitos humanos, com foco na América Latina e no Sul Global. O grupo começou sua

³³ As informações sobre o grupo e suas articulações estão disponíveis em: <<https://divulga.unila.edu.br/maloca/>>. Acesso em Agosto de 2025.

atuação em 2013, coordenado pelas professoras Andréia Moassab e Céline Veríssimo, sendo composto atualmente por uma rede internacional de pesquisadores de diversas instituições, como UFC, UFBA, UFMG, UFOP, UFSJ, UTFPR, UNIFESP, e também pesquisadoras da Bolívia e Cabo verde. Além do CAU-UNILA, o qual originou o grupo, também está vinculado aos programas de pós-graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento e em Integração Contemporânea da América Latina, ambos na mesma instituição.

Com o propósito de buscar uma arquitetura da autonomia na América Latina e no Caribe, a equipe se organiza em três linhas de pesquisa: (1) Ensino de Arquitetura e Urbanismo na América Latina; (2) Hábitos de morar e de construir no contexto latino-americano e (3) Políticas públicas, território, direitos humanos e sociais. A primeira (1) busca analisar de que forma as condições históricas e políticas atuais, vistas a partir da América Latina em articulação com o Sul Global, podem contribuir para o enfrentamento de desafios diversos e, concomitantemente, fortalecer o campo disciplinar e suas práticas de ensino. Isto por meio de discussões que partem de perguntas como: qual seria o projeto para a arquitetura e urbanismo deste século? Em que medida se assemelha ou se difere do modelo anterior? Como a arquitetura moderna agiu frente aos desafios e demandas de seu tempo?

A segunda linha de pesquisa (2), dedica-se ao reconhecimento dos diversos modos de morar e construir no cenário latino-americano, destacando, a princípio, as tecnologias sociais expressas em territórios e arquiteturas de matriz afro-latina. O propósito é trazer à tona, valorizar e nomear como conhecimento arquitetônico as formas tradicionais de morar, como as ocas indígenas, as moradias quilombolas, as palafitas ribeirinhas, as vilas de pescadores, casas caiçaras e outra diversas tipologias que integram a capacidade construtiva do subcontinente.

Já a última (3), objetiva entender como se dá a produção do espaço e dos territórios do Sul, a partir de uma leitura expandida dos direitos humanos. O foco é a América Latina e o direito ao território, moradia, educação, saúde, alimentação e soberania alimentar. O padrão colonial de apropriação territorial consolidou-se sob uma perspectiva masculina, branca e metropolitana, ao mesmo tempo que culminou na exclusão e hierarquização de mulheres, negros/as e povos indígenas, os quais experienciam o território, o acesso a políticas públicas e aos direitos humanos de maneira distinta.

Com intuito de apresentar as resoluções do primeiro triênio do grupo (2014-2016) e dialogar sobre as futuras reflexões do triênio 2017-2019, aconteceu, em 2017, o I Encontro Internacional do MALOCA. O encontro aconteceu em Foz do Iguaçu e reuniu os integrantes do grupo com pesquisadores que abordam tecnologias, políticas públicas e direitos humanos em áreas distintas. O evento foi aberto à comunidade, tanto pela submissão de trabalhos quanto pela participação como ouvintes, de modo a fortalecer e expandir vínculos locais de pesquisa e atuação social.

Figura 7: Reunião das pesquisadoras e pesquisadores do grupo de pesquisa MALOCA, em 11 de outubro de 2017, durante o I Encontro Internacional do grupo.



Fonte: MALOCA, 2017.

Vale-se destacar que, no mesmo ano, a pesquisa Arquiteturas Afrolatinas, conduzida pelo MALOCA, foi selecionada para compor a XX Bienal de Arquitectura de Chile, realizada na cidade Valparaíso, com o tema “Diálogos Impostergables”. Por ter sido reconhecido como um dos vinte trabalhos de maior relevância do evento, integrou a pauta da XXVI Assembleia de Ministros e Máximas Autoridades de Habitación e Urbanismo da América Latina e do Caribe – MINURVI, em Buenos Aires, também em 2017.

Ademais, o MALOCA tem se debruçado acerca do debate sobre tecnologia, associado à temática étnico-racial, tendo em conta que esta discussão não é neutra, como se costuma reivindicar. Frente à isso e com intuito de romper com esse

paradigma e abrir-se para outros horizontes para as tecnologias, de modo a se alinhar com as demandas sociais e distintas realidades culturais, econômicas e materiais, o grupo organizou em 2015 e em 2018 a I e II Jornada Ciência, Tecnologia e Sociedade, na UNILA. A primeira teve como tema “Habitação, desenvolvimento territorial e tecnologia social na região transnacional”. Já a segunda, “Geopolítica do conhecimento, dependência e colonialidade na América Latina”. Em ambas as edições, os projetos de extensão realizados em parceria com as comunidades locais foram estruturantes, confirmando a relevância da práxis para o fazer-pensar arquitetura e reivindicando a integração social da tecnologia.

Destaca-se também outro trabalho desenvolvido pelo grupo, em 2019, que é a cartilha “Morar na barranca: habitação, desenvolvimento territorial e tecnologia social na região trinacional”. Essa cartilha propôs a análise de soluções populares diversas para a moradia no território transnacional, em particular em locais que possuem risco de inundação. A cartilha foi desenvolvida em português e espanhol, trazendo soluções arquitetadas por habitantes das cidades de Foz do Iguaçu, Ciudad del Este (Paraguai) e Puerto Iguazu (Argentina), além de abarcar o direito à habitação na fronteira.

A partir de 2020, para disseminar as pesquisas e debates realizados pelo MALOCA e promover a popularização da ciência e do conhecimento, o grupo realiza uma publicação semestral do Caderno MALOCA. A publicação possui acesso gratuito, em português e espanhol, estando disponibilizados no site do grupo³⁴. O site conta com cinco volumes disponibilizados, com os títulos: Direito ao território no quilombo Apepu (setembro/2020), Dicionário de arquitetura de terreiros (março/2021), Onde está Nkisi? Capitalismo e a destruição da vida (setembro/2021), Onde está Yvy E’y? População afro-brasileira e indígena em contexto de pandemia (março/2022) e Pasajeras: dinâmicas do território no fazer cinema (setembro/2022).

Salienta-se também a realização da exposição internacional Arquitectura Habitacional de la URSS: Concurso entre Camaradas 1926, entre os anos de 2022 e 2023. Oferecendo um conteúdo inédito para a América Latina, foi uma parceria do MALOCA com os grupos BAI – Brigada Acadêmica Interdisciplinaria, da UAM Azcapotzalco (México) e Taller Libre de Proyecto Social, da UBA (Argentina). Foram expostos oito projetos que compuseram o concurso realizado, em 1926, pela OSA -

³⁴ Essas e outras informações estão disponíveis no site <<https://divulga.unila.edu.br/maloca/>>

União dos Arquitetos Contemporâneos. A arquitetura habitacional da URSS se revela essencial para as discussões acerca do direito à cidade e das apartações de gênero em arquitetura, que foram questões vinculadas ao debate soviético naquele período.

Em 2024, em Foz do Iguaçu, aconteceu o II Encontro Internacional do MALOCA, também com o intuito de apresentar os trabalhos desenvolvidos no âmbito do grupo e discutir acerca de pesquisas futuras. Salienta-se que o evento aconteceu associado ao IV ELAC - Encontro Latino-americano de Arquitetura Comunitária, que promove uma rede de compartilhamento de trabalhos de profissionais e coletivos da América Latina, que buscam responder os desafios da habitação no continente, particularmente por meio de uma arquitetura de natureza comunitária.

Como foi possível observar, o grupo articula uma série de trabalhos, pesquisas, encontros e eventos relacionados à América Latina, com especial atenção ao debate decolonial. Para visualizar uma iniciativa direta com saberes afro-indígenas e populares, optou-se por discutir o trabalho desenvolvido no âmbito do grupo, o qual culminou no primeiro Caderno Maloca: Direito ao território no quilombo Apepu, de setembro de 2020. Esta publicação decorre de uma colaboração entre a comunidade quilombola Apepu e o projeto de extensão “Cartografias do Devir no Quilombo Apepu”, que se deu entre 2015 e 2017, visando apoiar a comunidade em suas lutas por moradia e território, por meio da valorização de seus conhecimentos tradicionais.

O Quilombo Apepu localiza-se na zona rural do município de São Miguel do Iguaçu, a aproximadamente 30 km de Foz do Iguaçu, margeando o Parque Nacional do Iguaçu. A comunidade tem mais de 120 anos de história e ocupava, a princípio, cerca de 80 hectares. Após consecutivas perdas de terra para fazendeiros e para o parque, atualmente, abrange somente 3 hectares, o que gerou uma migração de muitas famílias para as cidades. Assim, sobraram mais ou menos 80 pessoas distribuídas em cinco núcleos familiares. A comunidade foi reconhecida como remanescente de quilombo no ano de 2004, pela Fundação Cultural Palmares (FCP). Desde então, procurou consolidar sua permanência a partir da construção de novas moradias e, com sua validação jurídica e simbólica, cresceu o número de

visitantes, o que estabeleceu a necessidade de desenvolver atividades turísticas, impelindo na reivindicação de maior apoio do poder político e das instituições locais.

O propósito deste Caderno foi registrar a memória espacial do quilombo, de modo a relatar as suas práticas construtivas e de ocupação do território como relevantes contribuintes para os estudos da arquitetura afro-latina e afro-brasileira. Ao apresentar essas técnicas ao público, se dá um passo a mais na tentativa de reversão do apagamento histórico que grupos negros têm sido subordinados no Brasil. Assim, o texto se apresenta como um registro de memória e política de uma vivência acadêmico-comunitária, que pauta-se pela articulação entre extensão universitária, luta pelo território quilombola e epistemologias decoloniais. Reitera-se o auxílio da comunidade acadêmica na formulação de documentos técnicos inerentes ao campo da arquitetura e urbanismo.

A extensão universitária, nesse contexto, se configura enquanto mecanismo de cumprimento da função social da universidade. Além de produzir diagnósticos técnicos, a articulação do grupo MALOCA se responsabiliza pelo papel de moderador entre a linguagem acadêmica e as demandas cotidianas da comunidade. Revela-se, deste modo, o papel da extensão como ferramenta de empoderamento comunitário com capacidade de minimizar assimetrias de acesso à informação e aos recursos públicos.

O documento posiciona a comunidade quilombola de Apepu no contexto jurídico e político brasileiro contemporâneo, abordando o direito constitucional que garante a propriedade do território aos remanescentes das comunidades quilombolas, previsto no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Assim, demonstra como o direito ao território se estabelece enquanto condição para que outros direitos humanos fundamentais possam ser cumpridos, como moradia, saúde e educação. Esse ângulo fortalece o entendimento de que o perfil coletivo e comunitário do território quilombola se constitui como um espaço de resistência à colonialidade, posto o contexto histórico dessas comunidades negras que se formaram para opor o sistema escravocrata e a violência que fundamentou o Estado-nação moderno.

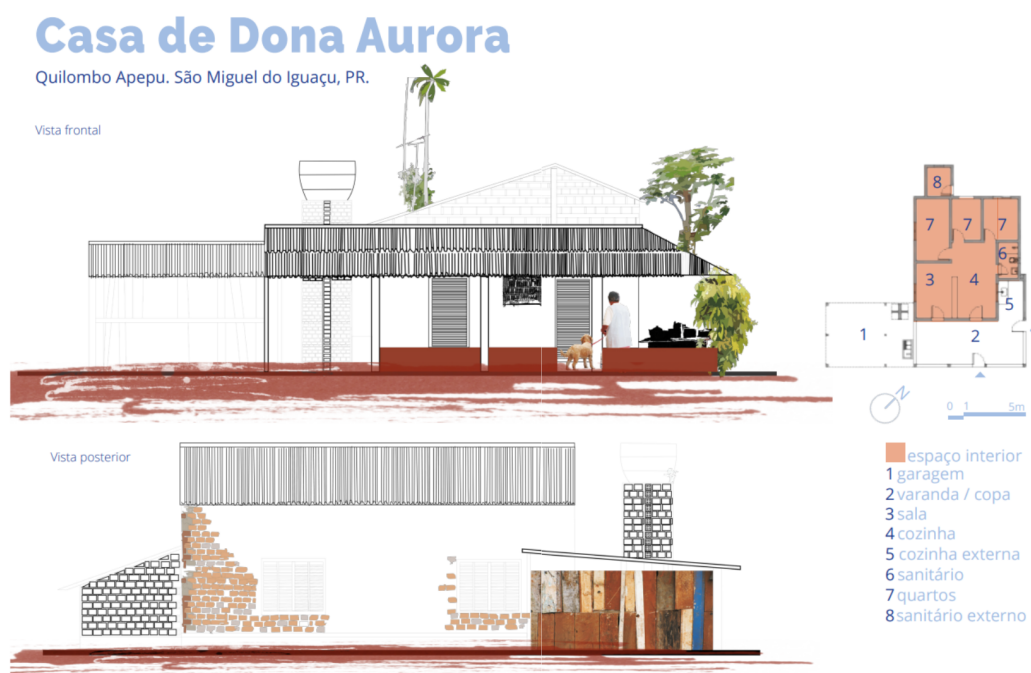
Outro ponto abordado é o fato de que o quilombo havia sido contemplado pelo Programa Nacional de Habitação Rural (PNHR), contudo as moradias não foram construídas devido aos cortes orçamentários, que foram consequência da

instabilidade política pós-2016. À vista disso, o trabalho aborda a ineficácia de modelos habitacionais padronizados que ignoram a diversidade cultural e espacial dos territórios, evidenciando que quando essas políticas estão desarticuladas das práticas locais, se configuram como "processos civilizatórios" de homogeneização e obliteração cultural. Nessa direção, argumenta a favor de uma conduta participativa e dialógica, dando espaço para que as próprias comunidades atuem na criação e implementação das respostas arquitetônicas.

Para mais, ao abordar a importância das práticas construtivas quilombolas para a produção de conhecimento em arquitetura afro-latina e afro-brasileira, tensiona o eurocentrismo que historicamente pautou o ensino e a prática arquitetônica do país. Deste modo, promove a valorização de saberes tradicionais e formas de habitar obliteradas, articulando o papel da universidade como um local de escuta e tradução de demandas sociais, em contraposição a uma abordagem de imposição técnica e homogênea. Reitera-se que a resistência da comunidade quilombola demonstra seu caráter enquanto matriz contra-colonial, que confronta a matriz epistêmica com outra matriz. Assim, afirma-se também a importância de entender esses saberes e práticas como epistemologias que ocupam o mesmo lugar que qualquer outra. Não cabe à universidade conferir-lhe o título de epistemologia válida, mas de entender o local que ocupa e abordá-lo no contexto acadêmico com a mesma relevância que a ciência, por exemplo. Acredita-se que esses esforços estão sendo colocados neste trabalho realizado.

Em síntese, observa-se que o Caderno MALOCA ao mesmo tempo que expõe a luta do Quilombo Apepu, retomando memórias, modos de morar e construir e histórico de resistência, também viabiliza uma crítica consistente aos tópicos excludentes das políticas públicas habitacionais e territoriais. Logo, promove uma articulação entre teoria e prática, reiterando a relevância do território para integrar os desafios políticos e epistêmicos atuais. Desta forma, nota-se que a atividade de extensão denunciou os instrumentos de invisibilização estrutural e abordou os saberes quilombolas de forma horizontal, demonstrando que a busca por uma arquitetura que supere o pensamento colonial está além da revisão curricular, mas especialmente no diálogo com essas práticas históricas de resistência dos povos afrodescendentes no Brasil.

Figura 8: Exemplo de construção quilombola disposto no Caderno Maloca, Casa de Dona Aurora.



Fonte: Maloca, 2020.

Figura 9: Exemplo de construção quilombola disposto no Caderno Maloca, Casa de Rafaela.



Fonte: Maloca, 2020.

Figura 10: Exemplo de construção quilombola disposto no Caderno Maloca, Casa de Cleonice.



Fonte: Maloca, 2020.

3.4.2. FAU-UNB: “GRUPO DE PESQUISA E EXTENSÃO PERIFÉRICO: ‘Aldeia Urbana Ahain Aam E O Movimento De Retomada Territorial Indígena Na Arie Paranoá Sul - DF’”

O Grupo de Pesquisa e Extensão “Periférico, trabalhos emergentes”³⁵, conhecido como Lab Periférico, é um laboratório de assessoria técnica, que atua no Distrito Federal e seu entorno desde 2013, sendo institucionalizado em 2016. O grupo trabalha com a elaboração de pesquisas que abrangem temáticas periféricas e marginalizadas ao meio acadêmico, relativas à organização espacial no campo e na cidade (Reforma Urbana e a Reforma Agrária). O desenvolvimento dessas pesquisas se dá pelo modelo “pesquisa-ação”, a partir de metodologias ativas e mobilização social, com um olhar transdisciplinar e “transescalar”, incluindo movimentos populares, grupos periféricos, organizações ambientalistas e comunidades camponesas e tradicionais.

O Grupo Periférico está posto no contexto da Política Nacional de Extensão, em convergência com as novas diretrizes dos Decanatos de Extensão e de Pesquisa e Inovação da UnB. Ele se estrutura em torno de quatro eixos:

³⁵ Informações e ações disponíveis em: <<https://www.perifericounb.com/>> Acesso em Agosto de 2025.

“Empreendedorismo, Tecnologia e Produção”, “Arte, Cultura e Sociedade”, “Ambiente e Sustentabilidade”, “Saúde, Qualidade de Vida e o Bem Viver na Comunidade”. Ressalta-se que no eixo “Empreendedorismo, Tecnologia e Produção”, o grupo procura superar o discurso pautado em “inovacionismo e empreendedorismo” e abordar um sentido de tecnologia social, que se pauta em quatro dimensões: de dispositivo, de desejo, saber-se fazer operatório, e saber-fazer que gera a própria tecnologia. O objetivo dessa abordagem é a integração dos conhecimentos técnico e popular, reconhecendo o “sujeito sociotécnico” e seus saberes tácitos, sejam eles agentes governamentais, acadêmicos ou membros das comunidades, como protagonistas de processos de intervenção participativa.

O grupo está associado ao Núcleo de Política, Ciência, Tecnologia e Sociedade (NPTCS), sob comando do professor Ricardo Toledo Neder, do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM/UnB). O núcleo possui, em sua carta de princípios, a ideia de cidadania sociotécnica como referência central, se baseando na compreensão de que grupos sociais diversos, incluindo movimentos populares, operários e sindicais, experimentam uma perspectiva político-cognitiva e ideológico-existencial ligada à democratização dos processos de transformação tecnológica. Desta forma, pretende-se garantir que esses cidadãos consigam interceder e influir diretamente na formulação política, científica e tecnológica.

As pesquisas elaboradas no âmbito do grupo se desenvolvem entre as seguintes linhas: (1) Assessoria/Assistência Técnica para Habitação Social, Autogestão e Lugares Mais Sustentáveis; (2) Inovação e Tecnologia Social: Ecoturismo e Economia Solidária, Infraestrutura Ecológica e Agroecologia; (3) Microplanejamento, Microurbanismo, Informalidade, Pedagogias, Táticas Urbanas e Direito à Cidade; (4) Ecossistemas Urbanos, Heterogeneidade Espacial (5) Padrões Espaciais e Fluxos de Água, (6) Cidades Saudáveis, Mobilização Social em Comunidades e Metodologias Ativas.

Estes trabalhos objetivam a realização de ações associadas às comunidades, a partir de processos participativos no desenvolvimento de projetos de arquitetura e urbanismo. Suas atividades se formulam tanto por meio de Editais do Decanato de Extensão quanto pelos Trabalhos Finais de Graduação, em um esforço de tornar os profissionais mais qualificados para a prática de produção no ambiente construído.

Ademais, o Periférico opera em colaboração com o Escritório-Modelo CASAS, vinculado à FAU-UnB.

O grupo elabora atividades relacionadas à assistência e assessoria técnica, que visualizam como uma forma mais abrangente e sistêmica de ATHIS, de modo a incluir diretamente as comunidades e mobilizar coletivos e associações já existentes. Esses trabalhos se materializam por meio do desenvolvimento de projetos de arquitetura e urbanismo que compreendem áreas diversas: habitação social na esfera urbana e rural; urbanismo participativo por meio de ações como planos de bairros, planos de vila e planejamento territorial, com vistas à regularização fundiária; pedagogia urbana em escolas públicas (do infantil ao ensino médio); espaços socioprodutivos no campo; agroecologia em assentamentos rurais visando cenários sustentáveis; planejamento afrrural para territórios quilombolas; criação de equipamentos comunitários e culturais, espaços públicos e parques urbanos; e revitalização de praças, vias e becos em estados de degradação ou abandono. Já foram executados cerca de 25 trabalhos.

A metodologia de trabalho desenvolvida pelo grupo parte do conceito de adequação sociotécnica (AST), em que os detentores do conhecimento científico compartilham os códigos técnicos com os sujeitos sociais organizados, o que culmina no processo chamado “interacionismo pedagógico e sociotécnico”. Para isto, o projeto Periférico estrutura suas ações em 5 etapas (Figura 11) que são interconectadas e se sobrepõem, sem uma sequência rígida. São elas: (1) análise do contexto físico e social com envolvimento da população local de acordo com as dimensões da sustentabilidade; (2) elaboração e sistematização de padrões espaciais e de acontecimentos a partir das informações levantadas; (3) oficinas de participação, mapas mentais, mapas afetivos e jogo dos padrões (4) construção de cenários, propostas alternativas do estudo preliminar para tomada de decisão (5) entrega do caderno técnico ilustrado.

A intenção do grupo é inspirar-se nas tradições orgânicas e participativas do urbanismo, que se pautam em processos de auto-organização de baixo para cima (bottom up), na valorização de políticas de habitação popular e na melhoria e ampliação do transporte público. E, ainda, no desenvolvimento de edifícios públicos concebidos com vistas ao aprendizado, à sociabilidade, à convivência e expressão coletiva, assim como espaços ecológicos drenantes, eixos urbanos, áreas para

pedestres e ciclovias, de modo a incentivar a diversidade e ampliar as relações intersubjetivas. Esse ideal se baseia nos quatro eixos de transformação apresentados por Montaner e Muxí (2013): igualdade, diversidade, participação e sustentabilidade.

O método é concebido a partir do levantamento de demandas locais e vocações identificadas, relacionando saberes, identidade cultural, padrões espaciais e acontecimentos, tendo em conta aspectos sociais, culturais, emocionais, econômicos e ambientais. Ao sistematizar esses padrões, se estabelece uma linguagem compartilhada com a comunidade, utilizando de “códigos geradores” de soluções para aumentar sua participação. Inspiraram-se nos padrões elaborados por Alexander et al. (1977) e nos padrões de ecossistemas urbanos de Andrade (2014). Reitera-se a escolha por abordar os ecossistemas urbanos tanto sob a vertente estadunidense, quanto pela espanhola, sendo a primeira representada pelo Cary Institute of Ecosystem Studies, incluindo dimensões biológicas, físicas, sociais e do ambiente construído. Já a segunda, volta-se à criação de espaços e dinâmicas que favoreçam a auto-organização, a interação comunitária e a relação com o meio ambiente.

Ressalta-se que a AST é adaptada frente ao contexto, aos objetivos e ao envolvimento da comunidade. Quando há um engajamento maior pela comunidade, são utilizadas estratégias que requerem um envolvimento mais intenso. Em situações emergenciais, é necessária adoção de métodos de aplicação mais imediata, como caminhadas coletivas para leitura do território proposta por Jane Jacobs, mapas mentais de Kevin Lynch ou mapas afetivos. A tabela a seguir (Figura 11) ilustra os níveis de envolvimento em cada estágio do processo.

Figura 11: Tabela que explicita as 5 etapas de trabalho desenvolvidas no Grupo Periférico.

Etapas	Descrição
Aproximação	Envolvimento inicial por meio eventos, caminhadas coletivas, questionários, entrevistas, mapas mentais, mapas afetivos com infográficos.
Diagnóstico Participativo	Entendimento do problema e potencialidades a partir da análise do contexto físico, social e político de acordo com as dimensões da sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural/afetiva, bem como o direito à cidade.
Táticas Urbanas e agenciamento de atores	Ação interativa no espaço para estimular a conexão entre as pessoas o lugar como, arte urbana, grafites, caminhadas com a comunidade, concurso fotográfico, ou construção de mobiliário urbano. Nesta fase é importante o arquiteto urbanista ter em mente que pode contribuir para agenciar atores e processos existentes. Na Vila Cultura, utilizou-se o jogo Oasis do Instituto Elos como estratégia de ação para articular as pessoas do lugar e construção de parquinho para crianças.
Elaboração de "design interativo"	Desenvolvimento uma "linguagem de padrões" ou "códigos geradores" que podem ser sistematizados a partir dos problemas e soluções apontados pela comunidade e pela análise do contexto local, vinculados às atividades humanas à cultura e à tradição no formato de padrões de acontecimentos que estão diretamente relacionados aos elementos físicos do espaço, que são inter-relacionados, seja a estrutura de uma cidade ou do edifício.
Jogo dos "padrões" com a dinâmica de Café Mundial ou Comunitário	No formato de cartas de baralhos para que os membros da comunidade possam inseri-los na imagem aérea do local de acordo com temas na dinâmica do café mundial.
Apresentação de fotos e imagens de boas práticas	Apresentação de repertório fotográfico com ilustrações de soluções em lugares semelhantes ou apontadas pela comunidade possíveis soluções e desenho à mão livre.
Construção de cenários	A partir da sistematização dos padrões, são apresentados cenários no formato de propostas alternativas a partir dos padrões espaciais e de acontecimentos nas 4 dimensões da sustentabilidade. Utiliza-se quando possível a dinâmica do café mundial.
Produto final – caderno ilustrado	Apresentação do produto intermediário à comunidade antes de ser finalizado o produto no formato de caderno/relatório.

Fonte: Lab Periférico, s.d.

As experiências do grupo abrangem eventos e projetos de extensão que se dão em contextos diversos, o que demonstra como seu campo de atuação é extenso. Destacam-se os trabalhos desenvolvidos em parceria com comunidades quilombolas, como os projetos "Planejamento Territorial e Urbanismo Kalunga: assessoria sociotécnica do laboratório Periférico" e "Planejamento Territorial Comunitário e Assessoria Continuada Quilombo Mesquita: habitat, ancestralidade e sustentabilidade" em parceria com o escritório modelo CASAS. E também o projeto desenvolvido com a Aldeia Urbana Ahain Aan, intitulado "Aldeia Urbana Ahain Aan na ARIE Paranoá Sul: planejamento territorial comunitário e arquitetura indígena",

também em parceria com o CASAS. Esses exemplos demonstram uma atuação direta com saberes tradicionais e populares, reforçando a capacidade do grupo em articular saberes técnicos e comunitários.

Para exemplificar uma experiência desenvolvida no âmbito do grupo que propõe uma metodologia de ensino-aprendizagem com saberes tradicionais, foi escolhido o vinculado à Aldeia Urbana Ahain Aan, previamente citado. A análise baseia-se no artigo “Aldeia Urbana Ahain Aam E O Movimento De Retomada Territorial Indígena Na Arie Paranoá Sul - DF”, o qual faz um relato da experiência de Assessoria Técnica para Planejamento Territorial executada por meio da disciplina extensionista em Prática de Escritório Modelo em Arquitetura e Urbanismo (PEMAU), da FAU/UnB, sob coordenação do Grupo Periférico com o CASAS.

O trabalho desenvolvido demonstra a importância da universidade pública enquanto produtora de conhecimento crítico e instância mediadora de conflitos territoriais. Ademais, se alia à luta dos povos indígenas de Brasília pelo direito à terra e sua inserção nas políticas urbanas e habitacionais, posto que há cerca de 7000 indígenas vivendo no DF, os quais não possuem o reconhecimento de seus direitos, encontrando-se em situações de vulnerabilidade social e urbana.

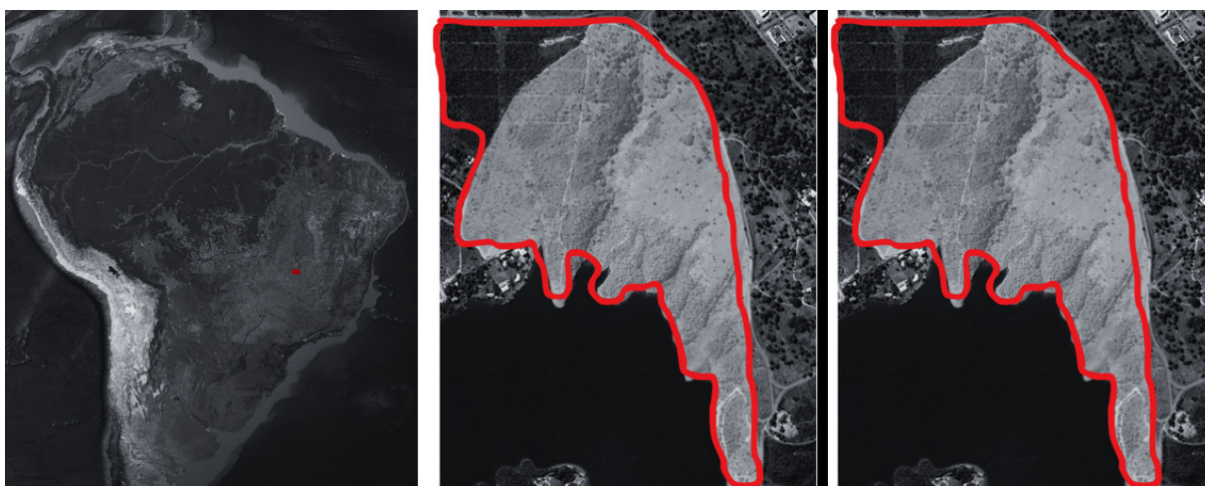
Essa condição enfrentada pela população indígena da capital do país escancara a incongruência entre o marco legal instituído pela Constituição Federal de 1988 e a realidade cotidiana. A Constituição prevê a garantia de autonomia e cidadania aos povos originários, contudo o que se observa são condições de racismo estrutural, exclusões e carência de políticas públicas efetivas. Deste modo, um grupo composto por mais de 13 etnias indígenas procurou a UnB para auxiliá-los frente a sua recente ocupação e reivindicação formal pelo território localizado na Área de Relevante Interesse Ecológico - Arie Paranoá Sul, no Distrito Federal, em um processo de retomada.

O trabalho parte do entendimento de retomada não somente como um processo de reintegração fundiária, mas como forma de re-existência, de lutar pela manutenção de identidades e cosmo percepções inviabilizadas pela opressão do Estado e pela intensa violência da colonização (Babau, 2019). Assim, a retomada não se limita à lógica ocidental do direito à posse, em uma visão moderna ocidental de patrimônio e propriedade, mas se baseia no modo de vida que considera a natureza e a cultura indissociáveis. Ou seja, a existência indígena na cidade é

compreendida como direito de permanência, gerando tensionamentos entre os limites de urbano e ancestral.

Frente à noção da universidade pública como mediadora de conflitos entre a retomada e as diversas gestões estatais regulamentadoras do uso e ocupação do solo, o grupo aplicou a metodologia de diagnóstico participativa de Andrade (2014; Andrade e Lemos, 2015; Andrade et al. 2019) para a construção coletiva do planejamento territorial da aldeia. O processo abarcou o levantamento histórico, tendo em conta que o local ocupado já havia sido terra de famílias indígenas nos anos de 1970, sendo expulsos na década de 1980 e realocados para a Cidade do Paranoá. A área em questão é uma Unidade de Conservação de uso sustentável, localizada às margens do Lago Paranoá (Figura 12).

Figura 12: Imagens de satélite com a localização da área em questão no Brasil e no Lago Norte.



Fonte: Souza, Moraes, Carvalho e Teles, 2023.

A pesquisa inicial pautou-se na adoção de eixos temáticos para fundamentar a proposta de planejamento urbanístico e projetos arquitetônicos de edificações demandadas especificamente para a localidade abordada. Também envolveu oficinas, reuniões abertas com lideranças, elaboração de cenários e padrões espaciais, e a proposta da adoção de soluções baseadas na natureza (SBNs) para combinar a preservação ambiental e a presença indígena.

Os principais componentes da área são “a casa de cura, as casas do Pajé e do Cacique, a casa de canto, espaços de usos coletivos e habitação (maloca e

ocas)” (Souza, Moraes, Carvalho e Teles, 2024, p. 7), os quais se pautam na cosmovisão indígena do território. Também foram agregadas áreas de agrofloresta e reflorestamento do Cerrado, viveiros, a casa de sementes e uma brigada de incêndio para proteção ambiental. A concepção desses espaços não se baseiam na funcionalidade, mas como formas de extensão do viver indígena, onde o território e a arquitetura são formas de afirmação cultural e espiritual. Além do mais, foi considerada a implementação de equipamentos educativos e ambientais (escola, museu, observatório de fauna e flora local, cais, camping e restaurante), o que reitera o planejamento polivalente e sustentável, que conjuga autogestão, disseminação do conhecimento ancestral e pedagogia ambiental, proteção da biodiversidade e geração de renda por meio de um mecanismo de turismo étnico, que pode viabilizar a sobrevivência desses povos.

Em suma, o projeto concebido exhibe aportes consideráveis de como a universidade pública consegue se colocar como um espaço de diplomacia intercultural, sendo aliada dos povos indígenas ao fortalecer suas reivindicações perante o Estado. A associação dos conhecimentos acadêmicos e saberes tradicionais observada na vivência da Aldeia Ahain Aam evidencia uma forma alternativa de pensar o urbanismo, a partir da pluralidade epistemológica e da sustentabilidade. Vê-se como essa experiência isolada se constitui enquanto exemplo do que poderia ser feito se essas práticas fossem transpostas ao campo normativo e institucional, instruindo políticas públicas permanentes. Ela tensiona os limites do urbanismo hegemônico e excludente ao trazer outras cosmopercepções para o debate, as quais podem contribuir com soluções para a crise climática e a reprodução da vida.

Figura 13: Fotografia da visita de campo com acompanhamento da comunidade indígena.



Fonte: Souza, Moraes, Carvalho e Teles, 2023.

Figura 14: Fotografia do processo de metodologia participativa.



Fonte: FNA, 2024.

3.4.3. FAU-UFBA: ESCRITÓRIO MODELO DE ARQUITETURA E URBANISMO CURIAR

O Curiar – Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo³⁶ (EMAU) é um Programa de Extensão Permanente da FAUFBA. O modelo do EMAU é uma entidade estudantil autônoma que visa a aproximação da formação acadêmica com as demandas sociais. O projeto se inspira em experiências de assessoria técnica latino-americanas para articular ensino, pesquisa e extensão em práticas horizontais, interdisciplinares e autogestionárias. Os discentes são protagonistas no desenvolvimento de projetos com vistas ao direito à cidade, ao território e à valorização de saberes locais. Assim, o EMAU estimula a produção de uma pedagogia crítica e engajada, indo além dos limites curriculares em uma busca por transformação social e construção coletiva do ambiente construído.

O Curiar foi criado por alunos do curso de Arquitetura e Urbanismo da UFBA em 2011, sendo o primeiro EMAU da região nordeste. Seu principal objetivo é instituir um vínculo de troca entre a universidade e as comunidades. Deste modo, o Curiar articula suas atividades em parceria com comunidades que carecem de recursos financeiros para bancar o trabalho de arquitetos e urbanistas, a partir da assessoria técnica. O trabalho é desenvolvido pelas associações de moradores ou grupos organizados, pautando-se em um modelo de construção coletiva. Além disso, o projeto desenvolve rodas de conversa, cine-debates, mesas redondas e oficinas para discentes e comunidade externa à universidade.

Posto isso, tratar-se-á aqui de uma atividade que se sucedeu em uma parceria do Curiar com os moradores do Quilombo Dom João, no município de São Francisco do Conde e Residência AU+E Assistência Técnica em Habitação e Direito à Cidade da FAUFBA. A análise é feita a partir do relato do artigo “Processo Participativo Na Construção De Uma Fossa Bananeira No Quilombo Dom João”, apresentado na XIV SARU (Semana de Análise Regional e Urbana). A iniciativa iniciou com um convite dos organizadores do EREA – Encontro Regional de Estudantes de Arquitetura e Urbanismo, que aconteceu em Salvador, em 2017, recebendo discentes de todo o Brasil. A atividade teve início nos três primeiros dias do evento e foi finalizada pelos estudantes da UFBA ao longo dos meses seguintes.

³⁶ Informações e ações disponíveis em: <<http://curiar.arq.ufba.br/>>. Acesso em Agosto de 2025.

O Quilombo Dom João é reconhecido pelo Instituto Palmares e passou por um grande processo de luta e resistência para conseguir o Termo de Ajuste de Uso Sustentável (TAUS), o qual lhe assegura o direito de uso da terra se manejado de forma sustentável. Sua área é margeada por um mangue, de relevância física e natural, e também ícone de sobrevivência e subsistência para os moradores, posto que a maior parte deles trabalham com a mariscagem³⁷.

Nesse sentido, a proposta para a oficina requereu inúmeros estudos e discussões coletivas, que culminaram na escolha da realização de uma fossa bananeira para a comunidade. E também na construção de lixeiras públicas com materiais recicláveis para separação de resíduos sólidos na área comunitária. As práticas se encontram em ressonância com o TAUS, que regulamenta o uso da terra, e ainda auxiliam na melhoria da qualidade de vida da comunidade.

Em termos metodológicos, o processo centralizou suas ferramentas no caráter participativo, de sua concepção à seu desenvolvimento. O trabalho se deu em duas etapas, como previamente mencionado, sendo a primeira durante o EREA, com participação de cerca de 50 estudantes no manejo de atividades de integração, escavação do terreno e concretagem da base. A segunda se deu por meio de ações contínuas que se sucederam entre os discentes da FAUFBA ao longo dos meses de fevereiro a junho de 2017, que culminaram na concretização da fossa e na execução das lixeiras. Ressalta-se que além das questões técnicas necessárias, o processo abrangeu práticas pedagógicas comunitárias, o que viabilizou uma troca de saberes, gerando também uma cartilha didática entregue aos moradores para sistematizar as etapas construtivas.

O relato comprova a importância político-social da extensão universitária ao ser empregada em cenários de vulnerabilidade. O projeto se deu por meio de um diálogo horizontal entre a universidade e a comunidade, reiterando a função social da arquitetura e extrapolando a lógica assistencialista ao viabilizar uma prática de assessoria que se comprometa com os direitos territoriais e a sustentabilidade, por meio de uma abordagem participativa. Assim, essa vivência aponta o papel da extensão em provocar tensionamentos na formação acadêmica tradicional, que

³⁷ Mariscagem é a atividade de apanhar mariscos, como ostras, mexilhões e outros crustáceos, geralmente realizada por comunidades litorâneas como meio de subsistência. É uma prática tradicional, frequentemente associada à pesca artesanal. Disponível em: <<https://memoriasdobaixosul.com.br/mundos-do-trabalho/mariscagem/>>. Acesso em Julho de 2025.

garantem o entendimento da função do arquiteto e urbanista em processos interculturais e comunitários.

Em resumo, nota-se que processo participativo vivenciado por meio da extensão universitária viabilizou a articulação de conhecimentos técnicos e populares, de modo a auxiliar a permanência quilombola em suas terras ao propor uma atividade sustentável. Essa experiência revela-se considerável para tecer reflexões sobre a formação em arquitetura e urbanismo, pois aponta como mecanismos de colaboração participativa podem gerar soluções técnicas inovadoras e, ainda, ferramenta para resistência territorial e valorização e democratização do acesso aos saberes tradicionais.

Figuras 15 e 16: À esquerda, a preparação do concreto e das malhas pop. À direita, a construção da laje da caixa para a fossa. Ambas atividades durante o EREA.



Fonte: CURIAR, 2017.

Figuras 17 e 18: À esquerda, a reconstrução da laje inferior e, à direita, a montagem da fossa.



Fonte: CURIAR, 2017.

3.4.4. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

As propostas apresentadas (Aldeia Urbana Ahain Aam e o movimento de retomada territorial indígena na ARIE Paranoá Sul – DF, Caderno Maloca n.1: Direito ao território no Quilombo Apepu e Processo participativo na construção de uma fossa bananeira no Quilombo Dom João) demonstram formas diferentes de diálogo entre a universidade, comunidades tradicionais e produção de conhecimento situado, direcionadas a uma valorização da resistência e autonomia territorial. Um ponto importante é que as experiências do CAU-UNILA e da FAU-UnB se deram no âmbito de grupos de pesquisa e extensão, enquanto a da FAUFBA se deu no âmbito de um escritório modelo, ou seja, esta última parte de uma articulação dos próprios discentes ainda que em diálogo com docentes.

Com relação à Aldeia Urbana Ahain Aam, nota-se o empenho em mediar mecanismos de planejamento urbano e cosmo percepções indígenas. A dinâmica apresenta a assessoria técnica como ferramenta de retomada do território da ARIE Paranoá Sul pelos povos indígenas, um processo que valoriza a presença indígena em áreas urbanas. Formulando um redesenho do território para abrigar essa população, o trabalho a situa no protagonismo de uma solução urbanística sustentável, contrariando o padrão de exclusão que sofrem, especialmente nas cidades.

O Caderno Maloca nº 1 se configura como arquivo de memória espacial e luta pelo direito ao território do Quilombo Apepu. Aqui, observa-se que existe um reconhecimento e valorização das práticas construtivas da comunidade, que se configuram como resistência à obliteração e violência colonial a que estiveram sujeitos. O trabalho aponta a insuficiência de políticas habitacionais padronizadas e a imprescindibilidade de sua personalização de acordo com as dinâmicas sociais locais, que expressam a arquitetura afro-latina. Assim, o caderno não se limita em propor soluções técnicas, mas se materializa enquanto instrumento político de validação da identidade territorial e de luta contra a invisibilidade histórica da cultura quilombola.

Já o trabalho desenvolvido com o Quilombo Dom João estabelece uma troca mais pontual e aplicada, a partir da construção comunitária da fossa bananeira, que é uma alternativa de saneamento ecológico. O projeto se deu pela metodologia

participativa que envolveu moradores da comunidade, discentes e docentes. O diálogo com os saberes tradicionais se deu pela fortificação da autonomia local a partir do manejo de uma tecnologia social, que também é sustentável, reiterando a relação da comunidade com o território.

Em todas as experiências relatadas, nota-se que têm em comum a valorização dos saberes tradicionais como forma de resistência à permanência da colonialidade na modernidade, sem estabelecer uma relação hierárquica para isso. Os três se baseiam em metodologias colaborativas que cessam com o ideário verticalizado de intervenção do meio acadêmico, prezando pelo diálogo e ação conjunta, mesmo que de modos diversos. No primeiro caso, tem-se uma abordagem em escalas diversas e mais engendradora, no segundo, memorial e político, e, no terceiro, prática e aplicada.

Ao pensar em potencialidades, vê-se que cada iniciativa apresenta um ponto forte. Na aldeia urbana tem-se a estruturação de um plano urbanístico alternativo, que contempla as epistemologias indígenas no debate arquitetônico; o caderno do quilombo se configura enquanto ferramenta de visibilidade e legitimação política para sustentar as práticas quilombolas, além de contribuir para o arcabouço referencial de uma arquitetura afro-latina; e a fossa bananeira é a demonstração de como uma tecnologia social pode fortalecer uma comunidade. Em contrapartida, vê-se que a dependência do Estado pode ser um fator limitante, pois para articular tais práticas é fundamental seu apoio, seja financeiro, seja por meio de políticas públicas favoráveis.

Em resumo, a partir dessas experiências, observa-se múltiplas formas de dialogar com os saberes tradicionais, estabelecendo uma troca de ensino-aprendizagem. A grande convergência entre elas é o entendimento de que a emancipação da produção do espaço construído requer o reconhecimento da diversidade pluriépistêmica dos povos tradicionais afro-indígenas. Essas epistemologias apresentam grande potencial para fundamentar novos paradigmas para a arquitetura e o urbanismo, com vistas à coletividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu de uma inquietação que vem desde a graduação, inclusive permeando as investigações do TCC da autora, sobre a pequena ou inexistente presença dos saberes e práticas tradicionais na formação em Arquitetura e Urbanismo. A experiência com detentores dos saberes tradicionais, mais especificamente pensadores indígenas, por meio de uma atividade de extensão, redirecionou o olhar da autora para a arquitetura e urbanismo e provocou tensionamentos sobre o seu entendimento da profissão. Desta forma, começou a indagar-se sobre o motivo pelo qual os apagamentos que sofreram e sofrem essas comunidades, bem como suas práticas de produção espacial e entendimento do mundo não foram abordados em disciplinas obrigatórias ou optativas.

Cinco anos se passaram, com uma pandemia no meio e novos aprendizados no caminho. É notável o protagonismo indígena, quilombola e popular na história política e estética do Brasil, por meio de livros, obras de arte, educadores, grupos de trabalho e figuras políticas. Gestos que partem de matrizes não coloniais, mesmo que por vezes impedidos de seguir adiante. Assim, vê-se que gestos que se direcionam para estabelecer esse diálogo entre a arquitetura e urbanismo e os povos tradicionais afro-indígenas e populares têm sido cada vez mais recorrentes. Por mais que não institucionalizados, foi possível observar por este levantamento, o esforço por parte do meio acadêmico em estabelecer esse diálogo com esses povos que podem oferecer novos horizontes para a atuação na área.

Esses povos são defensores e cuidadores do território, da terra e são reflexo da diversidade cultural do país. Mais do que acadêmico, esse entendimento é existencial, pois esses saberes moldaram e seguem moldando o território e a cultura brasileira, não podendo a arquitetura e urbanismo, então, restringir-se aos limites de um currículo eurocentrado. Se o início da investigação se deu pelas ausências, a trajetória demonstrou caminhos possíveis para um ensino de arquitetura e urbanismo que se situe em uma posição de abertura ao diálogo, à pluralidade e à escuta. Reitera-se, novamente, a necessidade de compreender que esses saberes e práticas não estão à mercê da validação universitária, mas são legítimos e devem ser abordados com a mesma importância que outras epistemologias como a ciência.

Assim, a adoção dos saberes tradicionais afro-indígenas e populares como veículos de troca na universidade não se limita à diversidade cultural como um fim em si mesmo, mas como práticas, técnicas e cosmologias que conseguem tensionar criticamente paradigmas acadêmicos. Não se pode ignorar, por exemplo, como o manejo florestal indígena na Amazônia é muitas vezes mais eficaz e sustentável que muitos planejamentos urbanísticos modernos. Ou ainda, como a organização comunitária quilombola ou indígena aborda a democracia, a solidariedade e a construção coletiva, por vezes esquecidos na materialização dos planos urbanos.

E é factível que os povos tradicionais ao se relacionarem com a floresta, partem de um conhecimento tradicional, que envolve a moradia, as ervas medicinais, técnicas de caça e pesca sustentáveis, manejo florestal e práticas agrícolas que se ajustam às condições do território. Isto substancia a capacidade desses povos em atuar com Soluções baseadas na Natureza, o que resulta em maneiras de ocupar o território, articular o desenho urbano e arquitetônico que incorporam a natureza como parte da solução de problemas atuais. Sendo que estes variam desde mudanças climáticas à desigualdade social, e as propostas destes povos podem articular infraestruturas físicas e sociais mais resilientes (Andrade, 2024).

Por meio do embasamento teórico, desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho, foi possível visualizar como o processo de colonização foi violento com as comunidades afro-indígenas. E como isso se perpetuou na modernidade, por meio das estruturas de poder, dos veículos de disseminação e validação do conhecimento e na própria constituição dos sujeitos. Em oposição à isso, tem-se o protagonismo contemporâneo de pensadores afro-indígenas e populares que contradizem a colonialidade com outra matriz epistêmica, por meio de práticas e epistemologias próprias que não cedem à esse processo. Assim, reitera-se sua força e potência ao instituir uma nova política de conhecimento e existência. “A vida é começo, meio e começo” (Santos, 2015, n.p.).

Em seguida, foi possível visualizar como a trajetória do ensino de arquitetura e urbanismo é pautada por um paradigma reducionista moderno-colonial. A ausência dos povos afro-indígenas e populares no ensino e na bibliografia que o compõe foi naturalizada por muito tempo. Assim, foi possível observar a necessidade de romper com a ideia de um caminho único de formação para que se possa ensinar e produzir

uma arquitetura e urbanismo capaz de ser repolitizada, de reconhecer saberes silenciados e valorizar experiências territoriais.

Por fim, a partir das análises dos PPCs dos cursos de Arquitetura e Urbanismo do CAU-UNILA, FAU-UnB e FAUFBA, e das experiências específicas realizadas no âmbito de cada um desses cursos, foi possível observar os avanços feitos a partir do entendimento da especificidade da América Latina moderno-colonial. Assim, essas experiências contemporâneas demonstraram o empenho do meio acadêmico da área em estabelecer diálogos com as comunidades e povos tradicionais, o que torna viável visualizar caminhos possíveis para um redirecionamento na trajetória do ensino de arquitetura e urbanismo. Apesar da perpetuação do padrão moderno-colonial no ensino, essas alternativas vêm sendo construídas numa tentativa de romper com esse paradigma reducionista. Mesmo quando se apresentam de forma pontual ou fragmentada, os trabalhos desenvolvidos em parceria com os povos tradicionais expõe possibilidades de uma formação mais plural e comprometida. Isso demonstra como o presente se apresenta enquanto um lugar de possíveis experimentações que podem ser ainda alargadas no futuro.

Sempre entendendo que acabar com o eurocentrismo não é sobre suprimir os saberes ocidentais, mas sobre realocá-los em uma posição de diálogo horizontal com outras epistemologias. Ou seja, não é sobre romantizar os saberes tradicionais como se fossem solucionar todos os problemas do mundo. Tampouco significa desconsiderar todos os avanços da tecnologia e da ciência nos diversos campos disciplinares. Mas alimentar um espaço dialógico em que racionalidades diversas consigam se reconhecer mutuamente, resultando em respostas que se direcionam à justiça social, sustentabilidade e harmonia com o território.

Para finalizar o percurso, cito novamente Nego Bispo, ao dizer que a vida é começo, meio e começo. Assim, não se propõe uma conclusão como um ponto final. Ao contrário da lógica ocidental e, por consequência, acadêmica, os povos tradicionais afro-indígenas ensinam sobre a circularidade da vida e, logo, do conhecimento: nada se finda, mas se reinventa a cada partilha. Essa conclusão, portanto, deve ser entendida como um lugar de intercessão, onde múltiplos caminhos possíveis se encontram.

Qual o ensino de arquitetura e urbanismo que busca-se para as próximas gerações? Um ensino que reflete os paradigmas moderno-coloniais ou um que ousa se reinventar, se abrindo para um diálogo harmonioso com a Terra? Ao abrir-se à conversa, pressupõe-se uma transformação do futuro, em que os futuros arquitetos e urbanistas conseguiram se ver como parte do espaço que atuam e não como detentores dele. Como aliados dessas comunidades que há séculos compõem formas sustentáveis de habitar o mundo.

Deste modo, que este trabalho não se constitua como uma conclusão, mas um convite. Um convite para ouvir vozes obliteradas de corpos violentados pela lógica colonial. Um convite para experimentar novas pedagogias e trabalhar para cessar essa violência colonial presente nos gestos corriqueiros de cada campo profissional, inclusive a arquitetura e urbanismo. Um convite para explorar o campo de possibilidades criativas que se expõe por meio do diálogo. Para que, assim, quiçá os arquitetos e urbanistas passem a construir não apenas edifícios, mas pontes, entre mundos, entre tempos e entre saberes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABEA. *Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil*. Atualizado Março 2013. Online. Disponível em: <http://www.abea-arq.org.br>. Acesso em fevereiro de 2025.

ABUD, Marcelo. “O que é contracolonial e qual a diferença em relação ao pensamento decolonial?” Em: Instituto Claro. Educação. 21 de março, 2023. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/o-que-e-contra-colonial-e-qual-a-diferencaem-relacao-a-o-pensamento-decolonial/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. O ouro canibal. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 8, p. 32-41, set. 2015.

AMARAL, Cláudio Silveira. “O ensino do projeto nos cursos de arquitetura”. Vitruvius, 101.05 - ano 09, out., 2008. Disponível em: . Acesso em: 16 de maio de 2018.

ANDRADE, Liza Maria Souza, SILVA, Ariadne Moraes, OLIVEIRA, Luana Figueiredo de Carvalho, LOUREIRO, Vânia Raquel Teles. Aldeia Urbana Ahain Aam e o Movimento de Retomada Territorial Indígena na Arie Paranoá Sul - DF. In: Congresso Internacional sobre Ambiências, 5ª edição, 2024, Rio de Janeiro e Lisboa. Anais 5º Congresso Internacional sobre Ambiências. Rio de Janeiro: 2024. p. 2646 - 2659. Disponível em: <https://ambiances2024.ambiances.net/download/rio-2025.pdf>. Acesso em Julho de 2025.

ARCIPRESTE, Cláudia Maria. Entre o discurso e o fazer arquitetônico: reflexões sobre o ensino de arquitetura e urbanismo e seus referenciais a partir do Trabalho Final de Graduação. 2012. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARTIGAS, V. Contribuição para o relatório sobre ensino de arquitetura e urbanismo. In: Associação Brasileira De Escolas De Arquitetura. Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil. São Paulo, 1977.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. *Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil*. São Paulo, 1977a.

AZOULAY, Ariella Aïsha. *Potential history: unlearning imperialism*. London: Verso Books, 2019

BABAU, Rosivaldo Ferreira da Silva. *É a terra que nos organiza*. Belo Horizonte: Coleção Especial Notório Saber NPGAU, 2022. 176 p. ISBN: 978-65-89221-08-1

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n.º 11: Brasília, 2013. p. 89-117. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>>. Acesso em Maio de 2023.
<https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BISPO, Antônio (Nego Bispo). *Colonização, quilombos: modos e significações*. Rio de Janeiro: Makunaima Edições, 2021.

BIZERRIL, Marcelo Ximenes Aguiar. O processo de expansão e interiorização das universidades federais brasileiras e seus desdobramentos. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1–15, 2020. DOI: [10.20952/revtee.v13i32.13456](https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13456). Disponível em:
<https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13456>. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 6, de 2 de fevereiro de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC/CNE, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES nº 2, de 17 de junho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC/CNE, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 948/2019. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 952/2023. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC/CNE, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 454/2024. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo. Brasília: MEC/CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Legislação e atos normativos – Lei de Cotas. *Portal MEC*. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas/legislacao-e-atos-normativos>. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRUAND, Y. *Arquitetura contemporânea no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1981.

CAMARGO, A. M. M.; ARAUJO, I. M. (2018). *Expansão e interiorização das universidades federais no período de 2003 a 2014: perspectivas governamentais em debate*. *Acta Scientiarum. Education* (ONLINE). 40. 1-11. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37659>

CANÇADO, Wellington; CARNEVALLI, Felipe; ROSENBERG, Marcela; GIBRAM, Márcio. "Edifício-Floresta (e vice-versa)" 23 Out 2024. ArchDaily Brasil. Acessado 22 Jun. 2025. <<https://www.archdaily.com.br/br/1022618/edificio-floresta-e-vice-versa>>

CAVALCANTI, Lauro. (Org.). *Trajetória e Estado da Arte da Formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia, volume X: Arquitetura e Urbanismo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea), 2010.

CRENSHAW, Kimberle. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>

CORAZZA, Gentil. *A UNILA e a integração Latino-americana*. In: Boletim de Economia e Política Internacional. Brasília: Ipea, 2010. n. 3

CUNHA, L.A. *O Ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.

CURIAR – Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo; RESIDÊNCIA AU+E. Processo participativo na construção de uma fossa bananeira no Quilombo Dom

João. Salvador: Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, 2017. Disponível em: <http://curiar.arq.ufba.br/assets/files/QUILOMBO%20-%20Saru.pdf> . Acesso em: Agosto de 2025.

DA REDAÇÃO. *Ailton Krenak: 'progresso e desenvolvimento são dois mitos'*. Amazônia Latitude, 09 nov. 2023. Disponível em: <https://www.amazonialatitude.com/2023/11/09/ailton-krenak-progresso-desenvolvimento-pisar-suavemente/> . Acesso em: maio de 2025.

DURAND, J. C. G. A profissão de arquiteto: estudo sociológico. Rio de Janeiro: CREA-GB, 1972.

DUSSEL, Enrique. A política da libertação: história mundial e crítica. São Paulo: Paulus, 2005.

EVARISTO, C. *“Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória”*. Revista Releitura. Belo Horizonte, n. 23, novembro, p. 1-17. 2008. Disponível em: https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-degoverno/fundacao-municipal-de-cultura/2021/revista_releitura_v23.pdf. Acesso em março de 2025.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARRÉS-DELGADO, Y. Dialogar com Quijano: a colonialidade como categoria para compreender o ambiente construído no sistema-mundo moderno/colonial. *Laje*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 332–351, 2024. DOI: 10.9771/lj.v3i0.60557. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/laje/article/view/60557>. Acesso em fevereiro de 2025.

FARRÉS D., Y. *Arquitetura e decolonialidade: algumas ideias sobre a Escola de Artes Plásticas de Ricardo Porro*. *Redobra*, v. 6, n. 15, p. 289-316, (2015) 2020.

FARRÉS D., Y.; CUNHA, G. R.; NAME, L. Por um diálogo latino-americano sobre colonialidade, arquitetura e urbanismo. *Redobra*, v. 6, n. 15, p. 87-107, 2020.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ARQUITETOS E URBANISTAS (FNA). *A arquitetura indígena que ensina e inspira*. Disponível em:

<<https://fna.org.br/a-arquitetura-indigena-que-ensina-e-inspira/>>. Acesso em: 24 de julho de 2025.

FICHER, S. *Os arquitetos da Poli: ensino e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ed. da USP, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, A. *Subsídios para a história da Academia Imperial e da Escola Nacional de Belas Artes*. Rio de Janeiro: Enba, 1954.

GONÇALVES, Vanessa Vidal Magalhães. *Fundamentos de projetos pedagógicos dos cursos de arquitetura e urbanismo: uma contribuição para o ensino*. 2019. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo e Design, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

GONÇALVES, Vanessa Vidal; DAMIS VITAL, Giovanna Teixeira. Panorama do ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: desafios sob uma perspectiva sistêmica. *Anais do ENANPARQ*, 2018.

GONZALEZ, Lélia. *A categoria político-cultural de amefricanidade*. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro. No. 92/93 (jan./jun.). 1988.

GROSFOGUEL, R. *El concepto de “racismo” en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?* Tábula Rasa, n. 16, p. 79-102, 2012. <https://doi.org/10.25058/20112742.112>

GUARANI, Jerá. *Tornar-se selvagem*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.

GUARANI, Jerá. *Para nós, o futuro é indígena*. In: MOULIN, Gabriela; ANDRÉS, Roberto; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). *Habitar o Antropoceno*. Belo Horizonte: BDMG Cultural/ Cosmopolis, 2022. p. 212-228.

HERNANDEZ, Felipe. *Introduction – Locating marginality in Latin American cities*. In: hernandez, Felipe; becerra, Axel (org.). *Marginal Urbanisms. Informal and formal developments in cities of Latin America*. Cambridge: Cambridge Scholarly Papers, 2017, p.ix-xxx.

KILOMBA, Grada. "Decolonizing knowledge" a lecture performance by Grada Kilomba, 2015. Disponível em: <<https://www.goethe.de/ins/br/lp/prj/eps/mmo/priv/15259714-STANDARD.pdf>>. Acesso em mar. 2025.

KOTCHETKOFF, Júlia Chagas. *Do aprender fazendo ao fazer aprendendo: uma análise do ensino prático de arquitetura*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KRENAK, A.. *A Vida Não É Útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Encontros: Ailton Krenak*. Organizado por Sergio. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

KRENAK, Ailton. *Saiam desse pesadelo de concreto!*. In: MOULIN, Gabriela; ANDRÉS, Roberto; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). *Habitar o Antropoceno*. Belo Horizonte: BDMG Cultural/ Cosmopolis, 2022. p. 212-228.

LARA, Fernando Luiz. *Prefácio: Por uma Teoria da Arquitetura Descolonizada*. In: NAME, Leo; MOASSAB, Andréia (org.). *Por um Ensino Insurgente em Arquitetura e Urbanismo*. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020. p. 7-12

LOBATO, Paula. *Modos de ler, modos de desaprender: os livros e o ensino de arquitetura no Brasil*. Belo Horizonte, 2024.

LUGONES, Maria. *Colonialidade e gênero*. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar: 2020. p. 52-83.

MALDONADO-TORRES, Nelson. *On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept*. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007. <https://doi.org/10.1080/09502380601162548>

MARTINO, Giovana. *O que é desenho universal?* ArchDaily Brasil, 6 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.archdaily.com.br/br/992875/o-que-e-desenho-universal>> Acesso em: 28 jun. 2025.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1997.

MIGNOLO, Walter D. *Epistemologia do Sul, descolonização do pensamento, eurocentrismo e colonialidade global*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 67-90.

MIGNOLO, Walter. *Epistemologia do Sul e pensamento decolonial: em diálogo com Boaventura de Sousa Santos*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 9-47, 2008.

MIGNOLO, Walter. *The geopolitics of knowledge and the colonial difference*. *The South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, 2002. 5–74. <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. *Cadernos de Letras da uff*, n. 34, 2008. pp. 287–324.

MOULIN, Gabriela; ANDRÉS, Roberto; MARQUEZ, Renata; CANÇADO, Wellington (org.). *Habitar o Antropoceno*. Belo Horizonte: BDMG Cultural/ Cosmopolis, 2022.

MOURA, Clóvis. *Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo*. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. DOI: [10.9771/aa.v0i14.20824](https://doi.org/10.9771/aa.v0i14.20824). Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MOTTA, F. *Subsídios para relatório sobre ensino de arquitetura UIA-UNESCO*, 1974. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. *Sobre a história do ensino de Arquitetura no Brasil*. São Paulo, 1977.

MUNANGA, Kabengele. *Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia*. IN: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, Ed. EDUFF, Rio de Janeiro, 2004.

NAME, Leo; MOASSAB, Andréia. “Apresentação”. In: NAME, Leo; MOASSAB, Andréia (org.). *Por um Ensino Insurgente em Arquitetura e Urbanismo*. Foz do Iguaçu: Edunila, 2020. p. 13-31.

NAME, L. (2021). *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões espaciais básicas e em arquitetura*. *PosFAUUSP*, 28(52), e176627.

<https://doi.org/10.11606/issn.2317-2762.psrevprogramapsgradarquitecturbanfauusp.2021.176627>

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 2016

NARUTO, Minoru. Repensar a formação do arquiteto. *Cadernos de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo*, São Paulo, v. 20, n. 1, 2013.

PAULA, Mayara Almeida de. *Escrevivências contra-colonialistas: em espacialidades Ocidente-mundo de mulheres negras*. 2023. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

PETRINI, Leila Souza. Considerações sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 283-299, 2019.

PINHEIRO, Maria Lucia Bressan. *Lúcio Costa e a Escola Nacional de Belas Artes*. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – USP, 2004. (Relatório Final da Pesquisa FAPESP).

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PRADO Jr., C. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 1979.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p 227-278.

QUIJANO, Aníbal & WALLERSTEIN, Immanuel (1992). *“Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system”*. International Social Science Journal, v. 44, n. 4, p. 549–557.

REIS DE GOES MONTEIRO, A. M. *Ensino De Arquitetura E Urbanismo À Distância, Remoto, Híbrido: Para Onde Queremos Ir?*. Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 157–162, 2021. DOI: 10.21680/2448-296X.2021v6n1ID23865. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/23865>>. Acesso em: 1 jul. 2025.

REIS FILHO, N. G. (Org.). *100 anos de ensino de Arquitetura e Urbanismo em São Paulo*. São Paulo: USP, FAU, 1996.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?*. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RONCONI, Reginaldo Luiz Nunes. *Inserção do canterio experimental nas Faculdades de Arquitetura e Urbanismo*. 2002. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, University of São Paulo, São Paulo, 2002. doi:10.11606/T.16.2002.tde-31012023-125838. Acesso em agosto de 2024.

SALVATORI, E. (2008). *Arquitetura no Brasil: ensino e profissão*. *Arquiteturarevista*. 4, n° 2:52- 77. doi: 10.4013/arq.20082.06.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, Renato Emerson dos. *As Cotas E A Presença Negra Reeduam A Universidade Brasileira*. In: SÁNCHEZ, Fernanda; LAND, Louise; NOGUEIRA, Caio; NACIF, Cristina; BIENENSTEIN, Glauco; BACELLAR, Isabela; VENTURA, Pamella; LAIBER, Paula; MOREIRA, Paula; TAVARES, Ricarda; TAVARES, Rossana; FONTES, Thayana; GOUVEIA, Vitória; ROPPA, Vitor. *Escola Em Transe: Escola De Arquitetura E Urbanismo - UFF*. Rio de Janeiro: Letra Capital Editora, 2021. p. 16-19. Disponível em:

<https://www.academia.edu/download/66815049/03_PUBLICACAO_ESCOLA_EM_TURANSE_1Semestre_2021_1_.pdf#page=16>. Acesso em: 01/07/2025.

SCHLEE, Andrey Rosenthal (org.); SANTOS JUNIOR, Wilson Ribeiro; COSTA, Fernando José de Medeiros; GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya; OLIVEIRA, Isabel Cristina Eiras de; MARAGNO, Gogliardo Vieira. *Trajetória e estado da arte da formação em Engenharia, Arquitetura e Agronomia*. Volume X: Arquitetura e Urbanismo. 1a. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e CONFEA, 2010. v. X. 188p.

SCHWARCZ, Lilia. *O sol do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SILVA, Ana Paula Procópio da. *Resistências negras e amefricanidade: diálogos entre Clóvis Moura e Lélia Gonzalez para o debate antirracista das relações de classe na América Latina*. Revista Fim do Mundo, n. 4: jan./abr. 2021 - Capitalismo e Racismo: a práxis negra. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM>> Acesso em: 15 de ago. 2024. <https://doi.org/10.36311/2675-3871.2021.v2n4.p42-59>

SOARES, Fernando César. *A experimentação prática construtiva na formação do arquiteto*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SODRÉ, Muniz. *Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional*. RECIIS, [S. l.], v. 13, n. 4, 2019. DOI: 10.29397/reciis.v13i4.1944. Disponível em: <https://www.recis.iciet.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1944>. Acesso em: 21 nov. 2024.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora da ufmg, 2010.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Periférico – Grupo de Pesquisa e Extensão*. Brasília, DF: UnB, [s.d.]. Disponível em: <https://www.perifericounb.com/> . Acesso em: Julho de 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 2019. Disponível em: <https://sigaa.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414181>. Acesso em: Junho de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Curiar – Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (EMAU). Salvador, BA: UFBA, [s.d.]. Disponível em: <http://curiar.arq.ufba.br/> . Acesso em: 25 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Salvador, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Caderno Maloca*, n. 1, 2023. Foz do Iguaçu: UNILA, 2023. Disponível em: <<https://divulga.unila.edu.br/maloca/wp-content/uploads/sites/28/2023/09/Caderno-Maloca-n1-2023.pdf>>. Acesso em: Junho de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). *Maloca – Grupo de Estudos*. Foz do Iguaçu, [s.d.]. Disponível em: <https://divulga.unila.edu.br/maloca/> . Acesso em: Julho de 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. Projeto Pedagógico do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Foz do Iguaçu, 2020.

VIDIGAL, Emerson José. Um estudo sobre o ensino de projeto de arquitetura em Curitiba. 2004. 151 fls. Dissertação (Mestrado, Estruturas Ambientais Urbanas) - Universidade de São Paulo, 2004.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial*. Tradução de Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann e Márcia Rodrigues Bertoldi. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6–39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://revista.ufpel.edu.br/index.php/direito/article/view/15002>. Acesso em: julho/2025. <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>

WAISMAN, Marina. *O interior da história: historiografia arquitetônica a partir da América Latina*. Tradução: Beatriz de Almeida Magalhães. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

XAKRIABÁ, Célia. *Amansar o giz*. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

AILTON KRENAK – CULTURAS INDÍGENAS (2016). YouTube, 21 set. 2017. Disponível em: <<https://youtu.be/LEw7n-v6gZA?si=wGM7wVk3pcB58Lbz>>. Acesso em: 7 abril 2025.

CHIMAMANDA ADICHIE: O PERIGO DE UMA ÚNICA HISTÓRIA. YouTube, 7 out. 2009. Disponível em: <<https://youtu.be/D9lhs241zeg?si=ullkDk3J9AF-5gtc>>. Acesso em 6 abril 2025.

CONCEIÇÃO EVARISTO – ENCONTROS DE INTERROGAÇÃO (2015). YouTube, 14 jul. 2015. Disponível em: <<https://youtu.be/dHAaZQPIF8I?si=gU7n6hlhQZfmkA9t>>. Acesso em 7 abril 2025.

CONCEIÇÃO EVARISTO | ESCRIVIVÊNCIA. YouTube, 6 fev. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>>. Acesso em 7 abril 2025.

DEFESA DA TESE DE DOUTORADO DE CÉLIA XAKRIABÁ. YouTube, 30 out. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WEOqgnFOWFQ&t=2038s>>. Acesso em: 30 out. 2024.

DIÁLOGOS: DESAFIOS PARA A DECOLONIALIDADE. YouTube, 16 jul. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws>. Acesso em 7 abr. 2025.

LEDA MARIA MARTINS – TRAJETÓRIAS. YouTube, 4 fev. 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y8T02-dasUc>>. Acesso em: 7 abr. 2025.

NEGO BISPO - TRAJETÓRIAS. YouTube, 20 de fev. de 2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tqt9BnrolFg&t=8s>>. Acesso em: 6 de abril de 2025.

NÊGO BISPO: VIDA, MEMÓRIA E APRENDIZADO QUILOMBOLA. YouTube, 15 mar. 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/gLo9ZNdgJxw?si=7PxflnoHfNIGRImz>.> Acesso em 6 abril 2025.

UMA VISÃO DECOLONIAL DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS | KATEMARI ROSA | TEDXBELOHORIZONTE. YouTube, 13 set. 2022. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=26Q0CZgPSgk>. Acesso em: 8 abr. 2025.