

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E
REGIONAL

GLEND A ALEXANDRE SANTANA

**O BALDE, A VASSOURA E OS PROJETOS: uma análise da questão racial no campo da
Arquitetura no Maranhão**

São Luís

2021

GLENDA ALEXANDRE SANTANA

**O BALDE, A VASSOURA E OS PROJETOS: uma análise da questão racial no campo da
Arquitetura no Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Profa. Dra. Marivânia Leonor Souza Furtado

São Luís

2021

Santana, Glenda Alexandre.

O balde, a vassoura e os projetos: uma análise da questão racial no campo da Arquitetura no Maranhão / Glenda Alexandre Santana. – São Luís, 2021.
112 f.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.
Orientadora: Profa. Dra. Marivânia Leonor Souza Furtado.

1. Colonialidade. 2. Racismo estrutural. 3. Arquitetura. 4. Maranhão. I. Título.

GLEND A ALEXANDRE SANTANA

**O BALDE, A VASSOURA E OS PROJETOS: uma análise da questão racial no campo da
Arquitetura no Maranhão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marivânia Leonor Souza Furtado (Orientadora)

Doutora em Geografia
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Dr. Carlos Frederico Lago Burnett

Doutor em Políticas Públicas
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva (Examinadora Externa)

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos
Universidade Estadual do Maranhão

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me abençoado com saúde, principalmente nesse momento tão difícil de pandemia. Agradeço à espiritualidade amiga e ao Universo, que me guiaram, iluminaram e me fortaleceram para que eu nunca desistisse.

Meus agradecimentos aos meus pais, José Rosendo de Santana e Verônica Maria de Moraes Alexandre Santana, pelo amor, incentivo, confiança, credibilidade e apoio incondicional.

Agradeço, também, a toda a minha família que tanto amo, especialmente à minha avó Adelita, exemplo de amor, doçura e fé, que nos deixou ano passado de forma tão inesperada, fazendo com que a saudade esteja presente em nossos corações todos os dias.

Agradeço à minha querida orientadora, Marivânia, pelo suporte, pelas suas correções e sugestões eficientes, pelos seus ensinamentos e dedicação, além do seu exemplo como profissional e pessoa.

Obrigada a todos os professores que fizeram parte da minha trajetória acadêmica, desde a infância até aqui, por me proporcionarem conhecimentos e se dedicarem a mim, não apenas por terem me ensinado, mas por terem me feito aprender. Sempre terão meus eternos agradecimentos.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento da pesquisa aqui elaborada, e ao Programa de Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, pela oportunidade de desenvolver este trabalho.

Também agradeço ao grupo de pesquisa do qual faço parte, o Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA). A certeza que eu tenho é que, após cada reunião que participei, me tornei uma pessoa melhor, além das diversas discussões que me fizeram ampliar os meus horizontes e aprender muito mais.

Agradeço ao meu namorado, Eduardo, pelo amor, companheirismo e mensagens de força e positividade.

Meus agradecimentos às minhas amigas, Larissa e Adriana, que acompanharam esse processo e estavam sempre disponíveis para me auxiliar com o que eu precisasse.

Agradeço também aos meus apoios diários Lana Caroline, Jullia Lago, Carolina Wan Lume, Maria Carolina e Amanda Mota pelas mensagens de força, incentivo e os diversos elogios, pois sempre acreditaram em mim e na minha capacidade até mais que eu mesma.

Agradeço às minhas grandes amigas Ana Cristina e Ana Carolina, que, mesmo de tão longe, sempre acreditaram em mim e enviaram boas energias e mensagens de fé.

Aos meus anjos do Mestrado, Rebecca e Regina, que, além de acompanharem de perto todo o desenvolvimento deste trabalho, me ajudaram bastante tirando dúvidas e, principalmente, me enviando mensagens de amor, carinho e força. Nada disso teria sentido sem vocês.

Obrigada, também, a todos os meus colegas de classe, por quem, apesar da distância por conta da pandemia, nutro um grande carinho. Não vejo a hora de conseguirmos nos reunir novamente.

Agradeço, portanto, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação e contribuíram para a conclusão desta dissertação.

“Não existe neutralidade possível: o intelectual deve optar entre o compromisso com os exploradores ou com os explorados”.

Florestan Fernandes

“O que eu faço é uma gota no meio de um Oceano. Mas sem ela, o Oceano será menor”.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

A produção acadêmica brasileira, de um modo geral, é atravessada por diversos fatores relacionados ao seu passado colonial. Desde o princípio do plano de conquista e colonização do Brasil, as relações de poder aqui desenvolvidas delinearam um processo de subalternização, silenciamento e subordinação, que se manteria e se reinventaria mesmo depois do fim formal desse período. O país se viu carregado de influências das mais diversas estruturas de poder decorrentes das relações coloniais. Logo, a colonização no Brasil termina, mas as estruturas de dominação e dependência internacional são mantidas. A definição desses padrões internacionais (europeus) como modelos hegemônicos torna as ciências não hegemônicas dependentes da importação desse conhecimento dito universal. Dessa maneira, metodologias, conceitos, ideias, projetos, pesquisas são determinados, orientados e controlados com base nas ciências dos países dominantes. Assim, esta pesquisa se realiza a partir da análise das implicações do colonialismo e do racismo estrutural na concepção eurocentrada do modo de fazer ciência, tendo como campo empírico o Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e como objetivo principal analisar os impactos desses processos históricos nesse campo do conhecimento. Elaborase uma breve contextualização histórica sobre a origem do eurocentrismo e do racismo científico, bem como os efeitos do colonialismo, para, em seguida, adentrar na história da Arquitetura, que, por si só, configura uma história de silenciamento. Ao longo do trabalho são analisadas as primeiras grades curriculares dos primeiros cursos de Arquitetura no Brasil e, posteriormente, a composição das grades no curso da UEMA, além da análise racial do quadro de professores. Ao final, são analisados os dados construídos sobre o processo de implantação do curso na UEMA e suas representações atuais, enfatizando a fala de discentes e docentes. Esta pesquisa, portanto, centra-se nos conceitos de eurocentrismo, colonialidade (do poder e do saber) e racismo estrutural, partindo de uma abordagem baseada em autores decoloniais e na perspectiva teórico-metodológica de Pierre Bourdieu.

Palavras-Chave: Colonialidade. Racismo estrutural. Arquitetura. Maranhão.

ABSTRACT

The Brazilian academic production, in general, is affected by several factors related to its colonial past. Since the beginning of the Brazil's conquest and colonization plan, the relations of power developed have outlined a process of subalternation, silencing and subordination, which would remain and reinstate even after the formal end of that period. The influence of diverse power structures arising from colonial relations was all over country. Therefore, colonization in Brazil comes to an end, but domination structures and international dependence are maintained. The definition of these international (European) standards as hegemonic models makes the non-hegemonic sciences dependent on this universal knowledge. Thus, methodologies, concepts, ideas, projects, and surveys are determined, oriented, and controlled based on the sciences of the dominant countries. Accordingly, this research was made from the analysis of the implications of colonialism and structural racism in the eurocentred conception of the way of making science, having as an empirical field the course of architecture and urbanism of the State University of Maranhão (UEMA) and as main objective to analyze the impacts of these historical processes in this field of knowledge. A historical contextualization on the origin of Eurocentrism and scientific racism is briefly developed, as well as the effects of colonialism into the history of architecture that by itself already configures a silencing history. Throughout this work the first curriculum framework of the first courses of architecture in Brazil are analyzed and subsequently the composition of the UEMA's curriculum framework and in addition the racial analysis of the teacher's framework. In the end, the data built on the process of implementing the course at UEMA and its current representations are analyzed, emphasizing the speech of students and teachers. This research, therefore, is centered on the concepts of Eurocentrism, colonialism (of power and knowledge) and structural racism starting from an approach based on decolonial authors and in the theoretical-methodological perspective of Pierre Bourdieu.

Keywords: Coloniality. Structural racism. Architecture. Maranhão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta da cidade Tellel-Amarna, Egito.....	35
Figura 2 – Cronologia dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e sistema de organização da profissão no Brasil – 1933-1950.....	60
Figura 3 – Conteúdos mínimos a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura – 1962	61
Figura 4 – Conteúdos mínimos a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura – 1969	62
Figura 5 – Atual grade curricular do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA	77
Figura 6 – Quadro de professores da FAU-UEMA, 2021	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1890	64
Quadro 2 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1901 a 1910	66
Quadro 3 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1911 a 1914	67
Quadro 4 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1915 a 1924	67
Quadro 5 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1930 a 1931	68
Quadro 6 – Currículo do Curso de Arquitetura da FNA – 1945	69
Quadro 7 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992	74
Quadro 8 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992	74
Quadro 9 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992	75
Quadro 10 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992	75
Quadro 11 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	79
Quadro 12 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	80
Quadro 13 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	80
Quadro 14 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	81
Quadro 15 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	81
Quadro 16 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	82
Quadro 17 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	82
Quadro 18 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992 ..	83

LISTA DE SIGLAS

AIBA	– Academia Imperial de Belas Artes
BNH	– Banco Nacional da Habitação
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CAU	– Conselho de Arquitetura e Urbanismo
Cemar	– Companhia Energética do Maranhão
Confea	– Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CREA	– Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
ENBA	– Escola Nacional de Belas Artes
FAU-UEMA	– Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão
FNA	– Faculdade Nacional de Arquitetura
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Iphan	– Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LIDA	– Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades
LGBTQIA+	– Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis, <i>queers</i> , intersexos, assexuais e outros
MEC	– Ministério de Educação
PAES	– Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
Prodetur/NE	– Programa de Desenvolvimento do Turismo no Nordeste
SEPPIR	– Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UEMA	– Universidade Estadual do Maranhão
UFENF	– Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	– Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	– Universidade Federal do Ceará
UFMA	– Universidade Federal do Maranhão
UFPE	– Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	– Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	– Universidade de Brasília
UNEB	– Universidade do Estado da Bahia
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	A ARQUITETURA COMO SABER EUROCENTRADO	21
2.1	A modernidade eurocêntrica	21
2.2	O racismo a partir do Movimento Iluminista	23
2.3	História da Arquitetura: como se ensina	26
2.4	A configuração da cidade capitalista: o espaço urbano tem cor?	40
3	SOCIEDADE ESCRAVOCRATA E A FORMAÇÃO DA ARQUITETURA NO BRASIL	47
3.1	A Arquitetura no Brasil	55
3.2	Cronologia das grades curriculares do Curso de Arquitetura e Urbanismo da ENBA-FNA (1890 - 1945)	63
4	A ARQUITETURA NO MARANHÃO E A QUESTÃO RACIAL	71
4.1	O projeto de implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Estadual do Maranhão	73
4.2	A (de)formação de arquitetos(as) negros(as) na FAU/UEMA	87
4.3	Atualizando a história da FAU/UEMA: um olhar docente sobre a questão racial no curso	94
4.4	Reflexões (im)possíveis sobre a questão racial no campo acadêmico da Arquitetura .	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	105

1 INTRODUÇÃO

Elaborei esta dissertação no ano de 2021, o segundo ano em que o mundo enfrenta a maior pandemia já vista ao longo da história. O coronavírus é altamente infeccioso e contagioso, se espalhou ao redor do mundo em uma velocidade surreal, evidenciando que estamos em um mundo globalizado, conectado. É um vírus que possui elevada taxa de mortalidade e devastou famílias mundo afora. Esse momento, portanto, estará marcado para sempre em nossas memórias.

Diante disso, esta dissertação evidencia como a colonização moderna globalizou todos os processos históricos e baseou suas exigências expansionistas no discurso científico, inclusive a classificação racial da humanidade. Para ser mais precisa, o processo colonial moderno é, acima de tudo, europeu e se deu de modo a conquistar militarmente o mundo. Em seguida, esse discurso também serviu para validar as conquistas sob a premissa de que a “evolução da humanidade” estaria em andamento, isto é, um “desenvolvimento contínuo” para o melhor, liderado pela própria Europa.

Colonialismo, eurocentrismo e racismo são os três aspectos desse desenvolvimento histórico pelo qual fomos engolidos. Esta dissertação traz uma discussão com a finalidade de descentralizar as nossas perspectivas tradicionais sobre ciência e conhecimento, desnaturalizando os clássicos acadêmicos e nos permitindo desconstruir a nossa formação, como arquiteto(a) e urbanista, que está enraizada em um imaginário assinalado por uma colonização intelectual e científica eurocentrada.

Aqui analisaremos como esse imaginário se constitui no decorrer do desenvolvimento do sistema moderno/colonial, evidenciando que aconteceu uma real colonização epistemológica marcada pelo eurocentrismo enraizado no contexto da Modernidade, tanto na religião, na filosofia quanto na ciência, mostrando alguns estudiosos do pensamento moderno que possuíam esse ponto de vista preconceituoso de que apenas alguns homens, em certos lugares e culturas, tinham o direito à filosofia, ao pensamento, ao conhecimento e à ciência.

É nessa relação entre colonialidade e epistemologia que esta dissertação se desenvolve, a partir dos desdobramentos das construções históricas do imaginário do sistema colonial/moderno com base na colonialidade do poder e do saber e na diferença colonial que historicamente criou uma organização do conhecimento que subalterniza e invalida povos, conhecimentos e culturas,

isto é, marcada por uma colonização epistêmica e pela subordinação de todas as formas de saberes que não estiverem dentro do padrão científico eurocêntrico.

Desse modo, esta dissertação apoia-se na seguinte premissa: não é possível pensar a modernidade sem pensar a colonialidade. É impossível pensar nas “conquistas da modernidade” ocidental sem pensar, do outro lado, na colonialidade do poder e do saber. Logo, a colonialidade é parte da Modernidade, é sua face silenciada, implícita.

Evidentemente, há um sistema-mundo moderno verdadeiramente diferente de todos os anteriores. Constitui uma economia mundial capitalista, que surgiu ao longo do século XVI na Europa e na América. Assim, conseguiu se consolidar e seguiu sua própria lógica interna e necessidades estruturais para se expandir geograficamente. Para isso, aprimorou suas habilidades militares e tecnológicas, e assim uma parte do mundo após a outra pôde ser incorporada, incluindo todo o planeta em algum momento do século XIX. Além disso, esse sistema mundial operava em princípios completamente distintos dos sistemas mundiais anteriores.

A colonização não é totalmente moderna, no entanto a colonização moderna conseguiu globalizar-se de modo a sistematizar seus interesses. Portugal e Espanha foram os dois países europeus que estiveram inicialmente na vanguarda do processo colonial moderno. Nos séculos XIV, XV e XVI, a justificativa para esse processo foi primeiramente baseada na ideia de catequização dos povos originários, como forma de abafar a acumulação comercial por conta da exploração dos recursos naturais da América.

Assim, a compreensão desses encadeamentos nos permite criar algumas rotas, especialmente nas esferas políticas, culturais e educacionais, com o objetivo de encontrar formas de superação do racismo estrutural, entre os quais se evidencia como ponto central nesta pesquisa o questionamento sobre a eurocentração da ciência e a consequente escassez do ensino sobre a história, cultura, arquitetura e urbanismo africanos e afro-brasileiros nos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

Esse processo de eurocentração, de uma imposição cultural europeia para com os países colonizados, foi bastante cruel e violento. A colonização foi um sistema que, em nome do progresso, da modernização e do desenvolvimento, determinou as diferenças entre os europeus colonizadores e todos os outros povos colonizados que foram e são considerados, por meio do instrumento colonialista de dominação, “primitivos”, “inferiores”, “atrasados”.

Nessa conjuntura, emerge na América Latina, sob influências de variadas orientações teóricas, uma concepção crítica chamada de “*estudos decoloniais*”, que permeará esta pesquisa por meio de alguns autores importantes dentro dessa perspectiva. Essa linha de pensamento tem como finalidade a união de todos os grupos que estão à margem da sociedade contra a colonialidade — consequência do processo histórico de colonização — que os atinge.

Nesse cenário, tudo que fosse originário da Europa/Ocidente foi naturalizado como superior, bonito, científico, moderno, enquanto o proveniente de outros povos era considerado feio, exótico, mítico, irracional. Esse processo de eurocentração que se expandiu ao redor do mundo, conforme Quijano (2005), ultrapassaria o plano socioeconômico (brancos com seus trabalhos assalariados, enquanto índios e negros eram destinados ao trabalho escravo e/ou servil), estendendo-se para o plano cultural, transpondo o imaginário, a religião, a estética, o campo epistemológico e tantos outros, colocando o colonizador sempre em posições de privilégio.

Esse plano de hegemonia cultural ocidental se estabeleceu e se legitimou de tal forma que os próprios colonizados absorveram a ideia da superioridade do colonizador e uma suposta ruptura do padrão de poder parece algo totalmente impraticável. Nesse prisma, um dos campos no qual a racionalidade eurocêntrica mais se introduziu é o da epistemologia, que nega e deslegitima toda e qualquer racionalidade fora do contexto ocidental. À medida que o Ocidente, por seus próprios meios ou através de conexões com as elites europeizadas locais, ocupa todos os espaços de poder (altos cargos na política, na academia, nos serviços públicos etc.), os povos colonizados vão tendo as suas epistemologias silenciadas.

Logo, esta pesquisa, nessa conjuntura, busca expor e denunciar a hegemonia europeia no plano cultural e do conhecimento sob a perspectiva do epistemicídio e violência epistêmica, bem como do racismo epistêmico, na tentativa de desconstruir essa lógica cruel. Ao fazer isso, revela-se a maneira pela qual a estrutura colonial favoreceu a subordinação dos povos originários e afrodescendentes sob a mesma base.

Vale a pena enfatizar que as pesquisas decoloniais defendem que a visão eurocentrada do mundo, determinada pelo Ocidente, deve ser responsável por todas as mazelas, opressões e prejuízos que ela gerou. No final, a união dos grupos marginalizados é reconhecida como uma forma eficaz de fortalecer a atualização da memória e a valorização das culturas não ocidentais. Em outros termos, nesse contexto decolonial, todo o conhecimento produzido por culturas não ocidentais, com seus próprios valores e perspectivas, passaria a ser visto como igualmente válidos,

por meio de alternativas que seriam capazes de superar o predomínio da cultura e saberes eurocêntricos ou pelo menos coexistiriam simultaneamente, sem uma negar a outra.

Portanto, decolonizar significa desmontar todas as formas de opressão que atravessam a cultura hegemônica eurocêntrica, por meio de uma guerra estruturada no respeito e no reconhecimento das culturas de todos os povos subordinados à lógica colonial. A partir de então, através da difusão de pensamentos e estudos decoloniais, o combate ao racismo passaria a ter não apenas grupos simpatizantes às causas, mas também aliados reais, no sentido de se reconhecerem como indivíduos inseridos na mesma guerra. Se antes afrodescendentes, indígenas, mulheres e o movimento de lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros e travestis, *queers*, intersexos, assexuais e outros (LGBTQIA+) se associavam e se manifestavam somente porque se julgavam oprimidos, atualmente podem e devem se associar e manifestar, à proporção que todos começam a enxergar que são vítimas da mesma estrutura de poder.

Desse modo, é nessa perspectiva que desenvolvo esta dissertação, intitulada *O balde, a vassoura e os projetos: uma análise da questão racial no campo da Arquitetura no Maranhão*. Este estudo expõe resultados sobre diversos questionamentos que eu, como pessoa branca, extremamente privilegiada e aspirante na luta antirracista, vi surgir ao longo dos meus cinco anos na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão (FAU-UEMA) e se tornaram determinantes quando ingressei no Mestrado em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e, mais precisamente, no grupo de estudos Lutas Sociais, Igualdade e Diversidades (LIDA), coordenado pela Profa. Dra. Marivânia Furtado.

O referido grupo conta com a colaboração de professores, estudantes, bolsistas e pesquisadores das mais diversas áreas e tem como principal objetivo “estretar o saber produzido em meio acadêmico às vozes dos múltiplos segmentos sociais e etnicorraciais que, impactados pelo processo socioeconômico majoritário atual, têm suas pertencas, identidades e direitos fundamentais desconsiderados” (FURTADO; SOUZA, 2021, p. 1).

Nesse contexto de inquietude desta que vos fala, a questão central constitutiva do objeto desta pesquisa foi elaborada e consiste em: “Quais os impactos da colonialidade e do racismo estrutural na formação de arquitetos e sua incidência sobre a representatividade negra no Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Estadual do Maranhão?”.

A partir disso, questões secundárias foram organizadas com o propósito de delinear o

desenvolvimento deste estudo, conforme seguem:

- quais as consequências da colonialidade na formação dos(as) arquitetos(as) brasileiro(as) e maranhenses?
- quais os impactos da colonialidade e do racismo estrutural na concepção do modo de fazer ciência?
- quais as práticas da formação do(a) arquiteto(a) naturalizam o racismo de modo a existir uma ciência elitizada, branca e eurocentrada que dificilmente é questionada?

Diante das questões acima apresentadas, constitui-se como objetivo principal desta pesquisa: analisar os impactos da colonialidade e do racismo estrutural no campo do conhecimento da Arquitetura na UEMA. Isso posto, com a finalidade de nortear a pesquisa e roteirizar o desenvolvimento de cada capítulo, os seguintes objetivos específicos foram estruturados:

- analisar os efeitos da modernidade eurocêntrica no campo epistemológico, bem como as determinações constitutivas da colonialidade e do racismo estrutural na formação de profissionais e da grade curricular do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA;
- relacionar a formação da Arquitetura no Brasil e sociedade escravocrata, com destaque à importação de modelos europeus e suas influências nesse campo de conhecimento;
- analisar o início da Escola de Arquitetura no Brasil e a formação dos arquitetos brasileiros;
- analisar a formação da Arquitetura no nosso estado e a criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA;
- analisar a falta de representatividade negra dentro do curso e os impactos que essa ausência causa nos(as) estudantes negros(as) no âmbito acadêmico, bem como a sua relação com esse ambiente.

Portanto, é nesse cenário de dominação e violência simbólica de um grupo sobre outro, em uma sociedade e nas estruturas nela incorporadas, que este estudo se desenvolve, partindo de uma análise das implicações do colonialismo e do racismo estrutural na concepção eurocentrada

do modo de fazer ciência, tendo como campo empírico o Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA.

Desse modo, o racismo estrutural é discutido nesta dissertação tendo como base o conceito de Silvio Almeida, que diz: “constitui uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios a depender do grupo racial ao qual pertençam” (2018, p. 25).

O mesmo autor elenca três concepções que definem o racismo. A primeira delas, chama-se “individualista”, que aponta o racismo como uma deficiência patológica gerado a partir de preconceitos. A segunda é definida como “institucional”, em que os agentes de poder e dominação conferem privilégios e vantagens a um grupo em detrimento de outro, em razão da raça, naturalizando esses atos. Por último, a concepção “estrutural”, que se faz presente nas minúcias da sociedade e em todas as suas relações sociais, políticas, econômicas, jurídicas de forma natural, reforçando a reprodução da desigualdade racial. O racismo estrutural constitui, então, uma maneira de violência reproduzida no tecido social de forma indireta, em todos os âmbitos da sociedade.

Logo, o racismo na concepção estrutural, em uma sociedade em que o indivíduo e as instituições têm como princípio ser racista, facilita a compreensão de como essa terceira concepção está entrelaçada com a ordem social que gera as outras duas, individualista e institucional. Para o autor, a estrutura social é racista, pois em qualquer espaço da sociedade há negros passando por situações de ausência de direitos, por ilegitimidade, incapacidade e situações de força e violência institucional.

O autor também traz à luz a naturalização do racismo mediante a construção de subjetividades que produzem fundamentos e concepções “racionalis” e “verdadeiras” para embasar as diferenças raciais. As escolas, as universidades, os meios de comunicação, as atividades culturais continuamente reestabelecem princípios que delineiam o imaginário social num ponto de vista racista.

Nesse entendimento, o método utilizado é o de Pierre Bourdieu, que possui como eixo direcionador a criação de um perspectiva teórico-metodológica que permite evidenciar os instrumentos de manutenção ou de subversão do poder, tal qual revelar as formas estruturais e simbólicas de dominação existentes nas relações sociais dos mais diversos campos da sociedade. A perspectiva de Bourdieu tem o objetivo inicial de apurar imposições simbólicas, evidenciando a

realidade concreta por trás das concepções arbitrárias que preservam a ordem determinada. O extermínio deste poder de imposição “supõe a tomada de consciência do arbitrário”, a revelação da realidade objetiva e a desconstrução da convicção incutida entre os dominados (BOURDIEU, 1989, p. 15). Apenas a criação e a supremacia de um discurso heterodoxo oposto ao senso comum validado poderiam modificar esse processo e munir de poder as classes dominadas.

Em consonância com esse método, são utilizados autores decoloniais, como Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Edgardo Lander, Luciana Ballestrin, Silvio Almeida, entre outros que abordam os efeitos nocivos resultantes da modernidade eurocêntrica, em que a produção e a propagação do conhecimento hegemônico — baseado em uma epistemologia eurocentrada e ocidental que desconsidera outros saberes — são resultantes de um processo de colonialidade epistêmica. Logo, tais autores são essenciais nessa discussão, para demonstrar as consequências da colonização e do imperialismo, mesmo que esses marcos históricos já tenham terminado, e para evidenciar esse paradigma dominante eurocentrado, elitizado e branco que está enraizado em nossa sociedade.

Assim sendo, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória, pois constitui um estudo que intencionou compreender as estruturas sociais de dominação e suas organizações enquanto resultado de uma lógica racista contemporânea que tomou forma em nosso país no período colonial. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas sobre os desdobramentos desse processo histórico no mundo e no Brasil, abordando questões raciais estruturantes, uma vez que se reproduzem essas relações de desigualdades no campo acadêmico. A partir do delineamento teórico desenvolvido a respeito desse processo, ficará mais evidente sobre como essas noções influenciam e promovem uma (re)produção de uma subjetividade racista em nossa sociedade. Por último, com a finalidade de melhor orientar e direcionar o(a) leitor(a) para as discussões que aqui serão realizadas, a estruturação do texto encontra-se da seguinte forma:

A **introdução** constitui um panorama geral da dissertação. Este elemento constitutivo do texto dissertativo funciona como o “trailer” de um filme, em que o(a) leitor(a) ficará por dentro dos principais aspectos que serão abordados durante as discussões dos capítulos seguintes. Expõe-se um breve histórico que embasa as questões norteadoras do estudo, definidas conforme as seguintes categorias analíticas principais: colonialismo, colonialidade, racismo estrutural, eurocentrismo e formação profissional na Arquitetura. Nessa parte do texto, evidenciam-se,

também, os objetivos da pesquisa e as considerações sobre a metodologia de sua elaboração e execução.

O **capítulo 2** inicia-se com uma breve discussão sobre o percurso histórico no qual o eurocentrismo se desenvolveu e como o Movimento Iluminista possui papel fundamental na compreensão desse processo e na ascensão do racismo científico. Em seguida, apresenta-se como se ensina a história da Arquitetura, como um saber eurocentrado, e busca responder a alguns questionamentos: como a Arquitetura vai se configurando de forma eurocêntrica e como isso vai refletir nos espaços? Como começou? Onde começou? Quais foram os primeiros movimentos de uma disciplinarização da vida? Nessa configuração, pensando já nesse modelo de Arquitetura que constitui os espaços na metrópole e que vai configurar os espaços na colônia e depois na cidade capitalista, onde ficam os negros e as negras?

O **capítulo 3** é destinado a apresentar a conjuntura histórica da sociedade escravocrata brasileira, delineando os caminhos que a educação foi trilhando ao longo do tempo e a formação da Arquitetura no Brasil. Sabe-se que é de extrema importância contextualizar períodos históricos para auxiliar na compreensão da realidade vivenciada hoje. Na conjuntura deste trabalho, tem-se como propósito evidenciar as raízes do colonialismo e do racismo estrutural que estão fincadas em nossa sociedade, permeando as mais diversas relações entre os indivíduos, inclusive no campo da Arquitetura. Após, tem-se a abordagem do cenário de formação da Arquitetura no Brasil e o início das Escolas de Arquitetura pelo país.

No **capítulo 4**, as cenas se voltam para o Maranhão, apresentando suas particularidades na formação do Curso de Arquitetura, dando destaque para a importação e a reprodução de padrões arquitetônicos europeus. Em seguida, relata o início da FAU-UEMA na década de 90, apresentando o projeto de criação do curso, quem foram os(as) primeiros(as) professores(as), identificando suas origens, formação, sexo e raça. São analisados os dados construídos sobre o processo de implantação do curso na UEMA e suas representações atuais, enfatizando a fala de discentes e docentes.

Finalizo com as **Considerações finais** discutindo os principais resultados da pesquisa e concluindo um pequeno processo de desconstrução da Arquitetura como parte de uma ciência eurocentrada, elitista, branca e excludente de indivíduos que não se encaixam com os princípios desse paradigma dominante que se buscou evidenciar.

2 A ARQUITETURA COMO SABER EUROCENTRADO

Este capítulo inicia-se com a apresentação do trajeto histórico que o eurocentrismo percorreu ao longo do tempo até a sua consolidação como visão de mundo hegemônica. Depois, destaca-se como o Movimento Iluminista se comporta como divisor de águas na percepção desse encadeamento e na ascendência do racismo científico. Em seguida, traz a história da Arquitetura, como é ensinada e como essa história, por sua conta, já é uma história de silenciamento e negação de outros povos, saberes e culturas e vai refletir também na configuração dos espaços urbanos concebidos por esse modelo de arquitetura e urbanismo que molda as feições das cidades capitalistas.

2.1 A modernidade eurocêntrica

Sabe-se que, com a invasão dos europeus na América do Sul, houve um processo de dominação colonial que resultou na imposição das ideias eurocêntricas aos povos dominados em diversos aspectos, inclusive na esfera cultural. De acordo com Dussel (1992), a Modernidade, como um projeto totalmente europeu, tem início em 1492, quando as caravelas de Cristóvão Colombo atacam na América. Segundo o autor, essa data tem bastante relevância, pois é nesse período que Portugal e Espanha se mostram completamente preparados e organizados para colonizar o mundo e globalizar seu modelo explorador social, econômico e cultural.

A Europa, como centralidade, designada por ela mesma dessa forma, ao se ter como centro do mundo, acaba criando a primeira periferia — no caso, a América. Por conseguinte, ao se criar o mito dessa centralidade, tudo o que estiver fora desse eixo é negado e excluído. A Europa, portanto, é tida por ela mesma como a detentora do espírito racional.

Assim sendo, conforme Azevedo (2021), há pelo menos três elementos culturalmente partilhados que auxiliam na fundamentação desse conceito eurocêntrico e foram utilizados como força motriz na imposição dessas ideias no começo da Modernidade: o primeiro é a metafísica como base de tudo; o segundo refere-se à religião/teologia, um agente de conflitos intermináveis dentro do continente europeu, mas basicamente o Cristianismo, tendo a evangelização dos povos dominados como um dos principais motivos coloniais; por fim, o direito.

Esse último foi um instrumento de regulação de como os povos recém-conquistados deveriam se adaptar para resolver os conflitos causados pelos próprios colonizadores. Durante a dominação colonial das Américas, a lei sempre foi uma ferramenta de guerra. Esse era um ponto completamente exógeno aos povos indígenas na época, pois eles não precisavam de leis escritas de normas sociais. A lei serviu primeiro aos conquistadores, para proteger a propriedade oficial e “legal” das suas conquistas, com a pretensão de explorar a riqueza em nome da monarquia europeia.

Nem os povos indígenas, que eram principalmente coletores e caçadores nômades, nem os afrodescendentes, padecedores do processo de escravidão, tinham a possibilidade de reivindicar a propriedade. O direito constituído na América, que funcionava como um mediador das relações sociais, tinha como objetivo estabelecer certa autoridade para que os colonizadores assumissem terras indígenas e instituíssem o trabalho forçado. O curioso é como ele se comportou como um instrumento fundamental da colonização europeia para designar o poder e a força colonial, embora tentasse transmitir a ideia de que tal sistema seguia os princípios da justiça.

O capitalismo, representado pelo poder colonial, possibilitou a dominação de territórios nos cantos mais remotos com relação à Europa. A justificativa para isso é que os povos conquistados deveriam se tornar objetos de “progresso social” em benefício de toda a humanidade. No decorrer dos séculos XVII e XVIII, o colonialismo centrado na Europa continuou a se aprofundar e expandir. Acreditava-se que culturas antigas politicamente similares à Europa eram merecedoras de serem aprimoradas, segundo Azevedo (2021), com a finalidade de entrar no curso da recém-surgida história universal. Como resultado, Índia, Pérsia, China, entre outros territórios, foram invadidas e colonizadas. Aqui, a força motriz da cosmologia europeia entrou em jogo, mas a base colonial de acúmulo de capital não foi alterada. Nesse cenário, faz-se alusão ao Iluminismo.

Assim sendo, o Iluminismo foi originalmente um amplo movimento pan-europeu, que pode ser dividido em duas categorias: a primeira constitui o Iluminismo moderado, derivado do cartesianismo; a segunda consiste no Iluminismo radical, baseado nos pensamentos de Spinoza, especialmente em sua teoria antirreligião e antitranscendentalismo. Nessa linha, Israel (2017) salienta que Descartes sugeriu uma nova maneira de pensar a filosofia, mediante o rompimento com as vertentes religiosas presentes no cenário intelectual europeu. Isso levou a um conflito entre a filosofia aristotélica-tomista tradicional e os novos métodos de explicação dos fenômenos humanos e naturais da época, como a própria filosofia, a política e a ciência.

Entre 1688 e 1789, este último sendo o ano da Revolução Francesa, há a emergência de pensamentos que viriam a constituir a base central do Iluminismo, incluindo a estruturação da categorização racial. Ao destruir os eixos hierárquicos do despotismo europeu, foi essencial permitir que outras hierarquias tomassem seu lugar; logo, a ampliação e o crescimento do colonialismo foram bastante convenientes. Como consequência, emergiram no século XVIII duas ciências que foram amplamente utilizadas pelo Iluminismo como estratégias de combate: a Antropologia e a Filosofia da História.

Em síntese, essa última disciplina “produziu noções que explicavam o avanço e o papel da burguesia” (KOSELLECK, 1999, p. 10). A principal noção concebida foi a de progresso, que pode ser entendida como uma constante que inelutavelmente estava direcionando a humanidade às ideias do Iluminismo. Embora essa burguesia não detivesse o poder central do Estado, ela possuía todo o arranjo, ferramentas e maquinários para viabilizar a colonização e a exploração das áreas coloniais (especialmente na América) e pagava pontualmente as tributações exigidas pelas coroas europeias. Isso posto, havia, na prática, o interesse de assumir o comando do Estado, criar uma outra forma de disposição estrutural, determinar onde e como usar as tributações etc. Em síntese, interessava orientar a sociedade com princípios burgueses. Logo, não é surpreendente que o conceito de civilização nasça na esfera intelectual como sistema derivado do progresso histórico no qual se acreditava.

Na era da expansão colonial, quando o imperialismo da família real britânica entrou na rota da Ásia e da África, a noção de civilização contribuiu para envaidecer os conquistadores europeus. Futuramente, essa concepção se tornaria a base epistemológica e política da colonização, bem como o fundamento de categorização racial dos povos dominados para melhor compreender as escalas hierárquicas naturais da humanidade. É nessa conjuntura que a Antropologia, sendo a outra face do Iluminismo e considerada uma importante arma para os estudos naturais e sociais, entrou no panorama intelectual europeu e estabeleceu, desde o século XVIII, a estruturação das raças humanas. Posteriormente, não apenas a Antropologia, mas todo e qualquer campo científico, como a Arquitetura (foco desta pesquisa), se utilizaria dessa estruturação de raças para balizar o conhecimento e excluir aqueles que eram considerados não possuidores do espírito racional.

2.2 O racismo a partir do Movimento Iluminista

De acordo com Azevedo (2021), em 1772, Kant inaugura um Curso de Antropologia na Universidade de Königsberg, na Prússia, que é muito significativo por ter sido o segundo curso acadêmico de Antropologia das universidades europeias. Embora Rousseau tivesse feito a diferenciação entre natureza e cultura anteriormente a Kant, foi este último que estruturou e promoveu uma metodologia para essa nova ciência: a pragmática, que se refere às práticas palpáveis do “homem” apontada para os destinos da humanidade. Segundo Bernasconi (2001), foi na antropologia kantiana que emergiu o conjunto teórico reconhecido, mais tarde, como o registro de nascimento do racismo sistemático e/ou científico.

Bernasconi (2001) explica que, embora a responsabilidade seja conferida a Kant, é bastante complicado determinar a origem exata do racismo científico antes da Modernidade, pois é evidente que o racismo se deu de diversas formas no decorrer da história humana, contudo há algo crucial sobre o tema que vai se fortalecendo na Modernidade. Bernasconi (2001) afirma que existem três instantes cruciais que auxiliam na elucidação da gênese da concepção de raça: o primeiro deles é o fato de os judeus terem sido expulsos de Portugal e da Espanha pelo fundamento da impureza do seu sangue, muitos dos quais, como novos cristãos, tiveram o Brasil como destino. O segundo, conforme Azevedo (2021), constitui o momento de discussão entre os primeiros colonizadores na América, com o objetivo de determinar se os índios americanos tinham alma ou não. O terceiro e último instante diz respeito à rivalidade teórica entre monogênese e poligênese com relação ao surgimento da humanidade.

Embora os dois primeiros pressupostos sejam fundamentais, Bernasconi (2001) acredita que o racismo moderno, por certo, nasce na discussão sobre o terceiro ponto, quando há a contestação da visão de que os humanos têm origens diversas (poligênese), fazendo com que a cor da pele adquirisse delineamentos decisivos, visto que a distinção entre os humanos não acontece de maneira ontológica, mas sim racial.

Kant foi o primeiro autor, como frisa Bernasconi (2001), a definir a noção de raça relacionada à cor da pele no panorama dos conceitos científicos. Kant ganhou fama com a sua publicação *Crítica da razão pura*, em 1781, que dividiu a Modernidade de tal forma que, na filosofia, ninguém mais seria pré-kantiano, pelo menos no que tange ao conhecimento científico. No entanto, ele também se dedicou a algo que os críticos e filósofos raramente estudavam: a História Natural.

Com relação à História Natural, Kant entra na discussão sugerindo uma posição contrária aos estudiosos que defendiam que a origem da humanidade provinha de múltiplas variantes (poligênese). Segundo o filósofo, todos os humanos se originaram de um humano “base” cuja cor da pele original não pode mais ser conhecida pela genealogia. Para ele, houve diásporas que possivelmente espalharam esses primeiros indivíduos nos diferentes continentes, formando, pela interação com as condições climáticas das regiões, no decorrer das gerações, quatro raças: brancos (Europa), calmuços (Ásia), negros (África) e índios (América) (BERNASCONI; LOTT, 2000). Essencialmente, todas as pessoas são humanas, mas são distintas por fatores culturais, étnicos e raciais.

Desse modo, existem quatro raças no planeta: 1) os americanos, que não adquirem nenhuma cultura; 2) a raça negra, que consegue adquirir cultura, mas apenas cultura escrava, ou seja, eles podem receber treinamentos; 3) os hindus, que são muito calmos, parecem filósofos e adquirem o mais alto nível de cultura, mas apenas na arte, e não na ciência; 4) os brancos, que têm em si todas as motivações e talentos (KANT, 2010).

Agora, portanto, se tem uma classificação de níveis distintos dentro da escala humana, os quais os dois primeiros não conseguem alcançar o cosmopolitismo, embora venham da mesma espinha dorsal dos europeus brancos e estes possuam todas as motivações e talentos que os seres humanos podem apresentar. De acordo com Kant, negros só absorvem cultura escrava, enquanto indígenas não têm habilidade cultural. Esse raciocínio racista e colonial pode vir, provavelmente, das mensagens e opiniões do filósofo sobre o sistema escravagista na América. Segundo Azevedo (2021), no decorrer de 1780-1790, nos cursos de Antropologia lecionados em classe, é possível encontrar diversos trechos que confirmam não só o conceito de raça associado à cor da pele, mas também a ideia de que negros e indígenas não conseguiam alcançar a vocação humana:

Os Negros de África não têm por natureza nenhum sentimento que se eleve acima do insignificante. O senhor Hume desafia qualquer um a citar um único exemplo de um Negro que tenha mostrado talentos, e afirma que entre as centenas ou milhares de negros que são transportados dos seus países para outros lugares, ainda que muitos deles tenham sido libertados, ainda não foi encontrado nenhum que tenha apresentado algo de grandioso na arte ou na ciência ou qualquer outra qualidade digna de apreço, apesar de entre os brancos ter sempre havido alguns que se elevaram da mais baixa ralé e que, através de dotes superiores, ganharam o respeito do mundo (KANT, 1993, p. 75-76).

Kant não foi o único autor a se manifestar positivamente em relação ao processo de escravidão que estava em curso nas Américas, pois, antes dele, John Locke possuía em sua

propriedade um investimento de uma empresa britânica de transportes de escravos e apoiava a escravidão justa, se o processo de aprisionamento também tivesse sido justo (BERNASCONI, 2002). Ora, o efeito mais direto das teorias raciais de Kant e de outros autores da época, apesar de a kantiana ser a mais conhecida, se concretizou na justificativa e defesa teórica da escravidão.

Assim, o preconceito que compõe pensamentos como o citado expressa a forma como a nossa atual realidade foi sendo construída, especialmente desde a Modernidade: há um racismo inerente a todas as relações da sociedade que se reproduz nos pequenos detalhes do dia a dia. Não por acaso que o racismo científico, que despontou metodologicamente com Kant, passa por uma reformulação após a análise social dos conceitos de Darwin (darwinismo social) e com o surgimento da eugenia, resultando no nazismo e no fascismo, que reflete até os dias atuais em regimes necropolíticos¹ e autoritários.

É importante ressaltar que esse “racismo científico” citado acima configura um racismo **pseudocientífico**, uma vez que seu propósito é legitimar o uso da mão de obra africana na condição de escravizados e escravizadas. Pseudocientífico pois a construção do conhecimento não é isenta e alheia a determinados interesses.

Logo, o racismo e o eurocentrismo se fazem presentes nas minúcias da sociedade e na forma como são construídos os campos científicos, os quais incluem o campo de Arquitetura e Urbanismo, como será visto a seguir.

2.3 História da Arquitetura: como se ensina

Como resultado da forma como o mundo atual foi sendo construído, tendo como base o racismo nas suas múltiplas faces, especialmente o racismo científico, a concepção da Arquitetura como campo de saber, dentro desse contexto, parte de uma perspectiva eurocentrada, evolucionista e, portanto, racista. A história da Arquitetura, como é contada e ensinada, permite compreender um pouco do processo da construção desse campo científico.

¹ Achille Mbembe tornou notável, em 2003, o termo “necropolítica”. Ele verifica, em sua obra, a forma como governos definem quem viverá e quem morrerá e de que modo viverão e morrerão. O sistema capitalista se fundamenta no provimento desigual da oportunidade de viver e de morrer, diz Mbembe. Esse sistema sempre atuou com a concepção de que uma pessoa vale mais do que outra. Quem não possui valor pode ser desprezado, descartado. Portanto, ele sugere um olhar para as políticas da morte como uma macroestrutura ativa em países colonizados e sua prática por meio da hegemonia que conduz à morte.

Existem algumas bibliografias sobre a disciplina História da Arquitetura que chegam a abordar a arquitetura na África, como é o caso do livro *História da arquitetura*, de Jonathan Glancey, que trata da arquitetura no norte desse continente, mas o estudo é bastante resumido e limitado. Na verdade, a bibliografia mais utilizada para contar a história da Arquitetura costuma ser a obra *História da Cidade* do arquiteto e historiador da arquitetura italiana Leonardo Benevolo.

Há, ainda, uma bibliografia mais completa, que é o livro *História da arquitetura mundial*, dos autores Michael Fazio, Marian Moffett e Lawrence Wodehouse, que já traz conteúdos sobre a arquitetura da Índia antiga e do sudeste da Ásia, a arquitetura tradicional do Japão e da China, bem como a arquitetura nativa das Américas e da África. No entanto, essa bibliografia não costuma ser apresentada no ensino da disciplina, mantendo, assim, o percurso histórico de sempre, cujo caminho se sabe o destino: a Europa. Mesmo que fizesse parte do ensino da história da Arquitetura, a visão apresentada seria a partir do olhar do colonizador, pois a ciência é um espaço de centralidades e totalidades de conhecimento que subalterniza outros saberes.

Dessa forma, de acordo com Almeida (2018), o racismo funciona de modo ideológico, pois entende que a ideologia acontece como uma prática social que procura constituir uma certa realidade. Entretanto, não se trata da realidade de fato, mas de estruturas produzidas de acordo com padrões e normas que não refletem a realidade. Segundo essa perspectiva:

Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos (ALMEIDA, 2018, p. 53).

Nesse sentido, a logicidade colonial manteve-se nas estruturas sociais, interligada à propagação e aos efeitos do capitalismo e imperialismo no subcontinente. Este fundamento, que foi formado no imaginário dos povos colonizados no decorrer do tempo, foi se naturalizando de modo interno como uma colonização internalizada, e as consequências disso são perceptíveis nos dias atuais. Um exemplo desse longo processo é a continuidade de uma dependência econômica, social e cultural, que resulta na hegemonia eurocêntrica como concepção de conhecimento.

Desse modo, a ciência funciona como ferramenta de formação da racionalidade que embasa a ideologia racista. No Brasil, colonial e pós-colonial, as práticas e relações de poder foram determinadas a partir de uma lógica colonialista de dominação totalmente vinculada à Europa

ocidental, que, somada ao regime escravocrata brasileiro de quase 400 anos, construiu rígidas estruturas sociais, econômicas, políticas e científicas que sobrevivem fortemente até a atualidade.

Nessa conjuntura, o pensar e produzir conhecimento também foram impactados. De acordo com Quijano (2005), os povos dominados têm suas identidades subordinadas à hegemonia eurocêntrica, que, na ciência moderna, desvaloriza e deslegitima outras formas de conhecimento.

Sob essa perspectiva, Almeida salienta que:

A ciência tem o poder de produzir um discurso de autoridade, que poucas pessoas têm a condição de contestar, salvo aquelas inseridas nas instituições em que a ciência é produzida. Isso menos por uma questão de capacidade, e mais por uma questão de autoridade. É da natureza da ciência produzir um discurso autorizado sobre a verdade. (ALMEIDA, 2019, p. 45).

Logo, a herança sistêmica e estrutural do eurocentrismo, que evidencia a natureza do modelo mundial de poder (colonial/moderno, eurocentrado e capitalista), influencia no saber epistemológico, ou seja, no saber científico, teórico, legitimado tanto na academia quanto em outro espaço de decisão. Para Quijano (2005), o eurocentrismo é uma concepção de conhecimento cuja construção iniciou na Europa Ocidental, antes da metade do século XVII, e se tornou hegemônico no contexto mundial, à medida que se expandiu o fluxo da dominação europeia. Sua organização aconteceu relacionada ao pensamento europeu, às suas experiências e às necessidades do modelo mundial eurocentrado, capitalista, colonial/moderno, instituído a partir da América. Portanto, configura-se como uma racionalidade de conhecimento hegemônica que se justapõe em relação a todas as outras e seus respectivos saberes.

Desse modo, de maneira oposta ao que se poderia imaginar, a ciência e a educação podem agravar e intensificar o racismo na sociedade. Na Arquitetura, isso pode ser observado tanto na questão do ensino voltado à importação de modelos e estilos europeus, sem muito espaço para outros tipos de saberes, como a arquitetura africana, por exemplo, quanto no número de discentes e docentes negros ativos dentro do curso, em comparação ao número de brancos. Nesse cenário, pode-se evidenciar um tipo de violência epistêmica em que, por meio do conhecimento científico, um grupo exerce o poder simbólico sobre o outro como forma de ilegitimar, invalidá-lo, para que determinada visão de mundo se imponha sobre outras, alterando o olhar dos povos colonizados que têm suas produções de saberes e conhecimentos inferiorizadas.

Assim, a produção do conhecimento fica restrita ao espaço que lhe é concedido e à episteme que lhe é ofertada. Tal episteme está embasada em uma estrutura de poder que confere a hegemonia aos dominantes, enquanto invalida a presença de saberes não hegemônicos. Portanto, a produção de conhecimento válido acontece dentro dos centros de poder, enquanto subjuga áreas periféricas, de modo a inventar a ilusão de um conhecimento universal e abstrato (TIRADO, 2009). Essa ideia de conhecimento universal comprova e valida o conhecimento eurocentrado como sendo único, e isso ocorre de modo silencioso. Nesse sentido, a produção de conhecimento na Arquitetura, como resultado do processo, fica limitada às influências europeias e aos exemplares arquitetônicos europeus como padrão a ser estudado e reproduzido, ainda mais no contexto de cidade histórica colonial — como é o caso de São Luís, cujo Patrimônio Histórico e Cultural a ser preservado é basicamente o legado europeu.

Portanto, como resultado desse processo histórico, político e cultural do colonialismo, observa-se uma dependência acadêmica que tem como consequência a dominação dos padrões de pesquisa, investigação, ensinamentos, estudos e que acaba negando espaço para a construção e o reconhecimento de outros saberes fora dessa concepção hegemônica do modo de fazer ciência. Uma amostra disso é a grade curricular dos cursos nas universidades, a exemplo a de Arquitetura e Urbanismo, totalmente vinculada aos saberes europeus e aos estilos e exemplares arquitetônicos da Europa, desconsiderando outras formas de conhecimento da arquitetura de diversos povos ao redor do mundo, como o berço da humanidade: a África, como já acentuado.

O que se observa é uma grade curricular que, ao longo do tempo, foi se tornando cada vez mais tecnicista, excludente e importadora de modelos europeus, como se outros exemplares que estão fora desse eixo não fossem “tecnológicos” ou “modernos” o suficiente para serem estudados, pois são vistos como inferiores e atrasados. Na maioria das vezes, as epistemologias não hegemônicas são tidas como insuficientes, provincianas, mal elaboradas, irrelevantes; logo, não são reconhecidas, visto que não estão de acordo com o padrão estabelecido. Ao deslegitimar essas produções de conhecimento, além de contribuir com a manutenção do modelo hegemônico, impossibilita o reconhecimento de outros saberes produzidos nas margens.

Nesse contexto,

Ainda que o pós-colonialismo não tenha sido capaz ou preocupado com a elaboração de uma teoria da democracia, suas contribuições são fundamentais para sua de(s)colonização. Como se sabe, a teoria política democrática contemporânea pouco assimilou aquilo que genericamente pode ser enquadrado como os olhares e as vozes do Sul Global – uma

categoria por certo essencialista e talvez ultrapassada, mas que ainda representa as relações de subalternidade e colonialidade dos poderes político, econômico e cultural, no plano da metáfora hemisférica que remete à própria noção de desigualdade em nível mundial. (BALLESTRIN, 2016, p. 394).

Para compreender a situação das ciências no contexto latino-americano (elemento do Sul Global citado), é importante buscar os processos que sucedem a dominação da produção de conhecimento. Desde meados do século XX, intelectuais latino-americanos vêm desenvolvendo diversos estudos e pesquisas com o propósito de desbravar o enredo por trás de toda essa história de dominação e subordinação, a partir de diferentes concepções críticas como a marxista, a pós-estruturalista, a decolonial, a bourdieusiana, entre outras.

É preciso que, para a construção do conhecimento em países periféricos, o modelo hegemônico seja posto em xeque. São necessários a desconstrução e o questionamento em relação ao padrão estabelecido, de modo que essa produção não seja subjugada, deslegitimada, entendendo que o mundo é complexo, multicultural, multifacetado. No entanto, a ciência moderna opera de acordo com um paradigma dominante resistente que segue um modelo único de epistemologia, dificultando a emergência de outros modos de produção de conhecimento que não estejam definidos conforme esse paradigma.

Nesse contexto, Quijano (2005) traz o termo “colonialidade do saber” que tem como fundamento perpetuar a hegemonia eurocêntrica, universal e superior do conhecimento, visto que o fim do colonialismo não sucedeu no fim da colonialidade. Como consequência, as relações de poder e dominação se mantêm em muitos aspectos como dito anteriormente, inclusive no âmbito do conhecimento. O resultado desse processo é uma dependência acadêmica que, apesar de não coibir a produção de conhecimento fora do padrão hegemônico (saberes e cultura afro, medicinas alternativas orientais, ancestralidade e cura indígenas, entre outras produções), acaba retirando o espaço para seu desenvolvimento e reconhecimento.

A dependência acadêmica se desenvolve a partir da herança eurocêntrica que invalida o conhecimento periférico e contribui na manutenção de um saber dito universal; portanto, se desenvolve com base em uma organização desigual da produção e disseminação do conhecimento no cenário científico internacional, isto é, com base em uma determinação externa de divisão do trabalho científico apoiada na relação centro e periferia (BEIGEL; SABEA, 2014).

Dessa maneira, metodologias, conceitos, ideias, projetos, pesquisas são determinados, orientados e controlados com base nas ciências dos países centrais. A definição desses padrões

como modelos hegemônicos torna as ciências não hegemônicas, como a produzida na América Latina, dependentes da importação desse conhecimento dito universal, mas que, na verdade, é produzido em outra realidade.

Quando se fala em ciências não hegemônicas, faz-se alusão à criação, ordenamento e comunicação de conhecimento por parte de uma comunidade, processos que geram ou possibilitam a estruturação de uma epistemologia. Essa epistemologia, sob a premissa decolonial, constitui uma epistemologia emancipatória do conhecimento, ou seja, uma epistemologia da interculturalidade crítica, que reconhece os saberes ancestrais, étnicos e coloniais, promove relações culturais entre eles e cria processos e políticas contra hegemônicas diante da supremacia ocidental, a principal causa da marginalização, discriminação e desumanização à qual os povos fora desse eixo central europeu são submetidos. Assim, constrói-se uma identidade própria de suas culturas a partir de sua própria história, e a construção dessa identidade também se reflete em padrões arquitetônicos e urbanísticos próprios.

Nessa conjuntura, a colonialidade do saber sinaliza que, para além da herança de injustiças sociais e desigualdades acentuadas do colonialismo, há uma herança epistemológica do eurocentrismo que impossibilita o nosso entendimento de mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e suas respectivas epistemes. Mignolo (2003), acerca desse assunto, diz que o fato de os gregos terem criado o pensamento filosófico não quer dizer que tenham criado O pensamento, pois o pensamento está em todos os lugares onde os diversos povos e suas culturas se multiplicaram e desenvolveram. Isso quer dizer que são diversas as epistemes no mundo, pois há inúmeros modos de vida e modos de enxergar as situações e os fenômenos.

A concepção eurocêntrica de produção do conhecimento acaba funcionando, então, como um espelho que altera, deturpa o que reflete, ou seja, o retrato que podemos enxergar nos limita a traços históricos europeus, aspectos, materiais, negando toda uma diversidade. Logo, o espelho é eurocêntrico e nos conduz a aceitar seu reflexo como sendo verdadeiro e universal, como pertencente a nós. Como consequência, continuamos sendo o que não somos e limitados a uma imagem parcial e distorcida da realidade.

Na Arquitetura, isso se manifesta na limitação da própria grade curricular do curso da UEMA. O que se estuda em relação ao acervo histórico e cultural de São Luís e outras cidades coloniais, por exemplo, é a herança europeia desse período e a importância de preservá-la, como se na capital maranhense só os europeus tivessem habitado, na tentativa de apagar o rico legado

dos afrodescendentes e povos originários. Como tal, o que o espelho eurocêntrico dentro do Curso de Arquitetura da FAU-UEMA tenta nos mostrar e convencer é que somos uma extensão de Portugal na América do Sul, uma verdadeira cópia de Lisboa.

As disciplinas que envolvem o Patrimônio Histórico dentro do curso geralmente buscam conscientizar o(a) aluno(a) sobre a importância de preservar o Centro Histórico, no entanto acabam partindo de uma perspectiva totalmente voltada para a herança europeia que se reflete nos casarões, nos paralelepípedos das ruas, nas luminárias, nos azulejos e detalhes arquitetônicos. Esse conjunto histórico, da forma como é apresentado, acaba negando a herança também deixada pelos povos originários e afrodescendentes.

Desde sempre a negritude produziu conhecimento, saberes, cultura, entretanto não é legitimado, validado, pois esses indivíduos são inferiorizados nesse sistema racista, que é estrutural e que garante o poder de decisão nas mãos de pessoas brancas que se encaixam no “padrão”. Como dito anteriormente, nossa teoria e conhecimento estão voltados para somente um tipo de saber, o eurocêntrico. A forma como o conhecimento é manipulado e apresentado, por meio do espelho eurocêntrico, constrói nos indivíduos uma ideia de que apenas a branquitude é capaz de produzir conhecimento válido. Fica evidente, então, a violência simbólica em forma de epistemicídio negro.

Segundo Schucman, a branquitude pode ser definida como:

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade. (SCHUCMAN, 2015, p. 56).

De acordo com a citação anterior, Almeida diz:

A supremacia branca é uma forma de hegemonia, ou seja, uma forma de dominação que é exercida não apenas pelo exercício bruto do poder, pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. A dominação racial é exercida pelo poder, mas também pelo complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social. (ALMEIDA, 2019, p. 48).

Há algumas concepções quando se pensa sobre raça, tanto no campo biológico quanto no sociológico. Há aqueles que não consideram a raça pela perspectiva sociológica, alegando que não existe raça biologicamente falando e por acreditarem que esses conceitos contribuem para a prática discriminatória. Outros preferem trabalhar com o conceito de raça baseado nessa

perspectiva, pois acreditam que apenas desse modo é possível compreender a realidade, as particularidades, as crenças e os preconceitos, além de enxergar de modo crítico e, assim, tornar possível a desconstrução e reconstrução.

Nesta pesquisa, será levada em consideração essa segunda perspectiva, pois não existe o conceito de raça dentro da biologia, levando, assim, a questionamentos como: por qual motivo há o racismo e o conceito de raça no Brasil? Em qual fundamento esse conceito se valida? A raça é construída socialmente, é uma realidade social, simplesmente não dá para ser ignorada ou extinta, uma vez que continua sendo uma categoria política operada para legitimar as desigualdades existentes e faz parte de toda uma subjetividade coletiva.

Na formação de arquitetos e arquitetas, por exemplo, isso pode ser observado tanto na quantidade de professores, professoras e estudantes negros (visto que é um curso elitizado e branco) e, conseqüentemente, no número de profissionais negros inseridos no mercado de trabalho quanto na dificuldade que esses profissionais encontram para se estabelecerem no mercado, dado que, nessa dinâmica social racista, não costumam ser a preferência dos clientes e empregadores.

Uma vez que raça e racismo são conceitos relacionais, o ser negro e o ser branco dependem de fatores históricos e políticos, isto é, mesmo que haja uma conexão entre as realidades internacionais, regionais e locais, as particularidades de cada país no que diz respeito à formação cultural, econômica e político-institucional serão decisivas para que o indivíduo tenha a condição de branco e de negro atribuída para si. Há inúmeros instrumentos político-jurídicos de racialização (nacionalidade, cor da pele, religião etc.) que devem ser considerados. Por isso, o ser negro ou “não branco” no Brasil, em Angola, nos Estados Unidos, na África do Sul se dá de forma distinta, pois, além das diferenças sociais, políticas e econômicas, há a diferença entre o significado social de ser negro e ser branco em cada um deles (ALMEIDA, 2019).

O que se entende por “modernidade” não se limita à racionalidade europeia. Raça e racismo são o resultado das trocas e do fluxo internacional de pessoas, ideias, mercadorias. No entanto, toda e qualquer racionalidade não ocidental é inferiorizada, deslegitimada, invalidada. Como esse processo perpassa por todos os espaços de poder (político, econômico, acadêmico), as epistemologias dos povos colonizados foram silenciadas, como exposto anteriormente. A própria história da Arquitetura já constitui uma história de silenciamento e negação de outros povos. Essa história, da maneira como é contada e ensinada, permite perceber como o eurocentrismo, o evolucionismo e o racismo se manifestam dentro da própria narrativa.

Na forma de disciplina, essa história geralmente tem início com uma cronologia que parte de períodos pré-históricos, segue com a antiguidade e antiguidade clássica com as contribuições das primeiras civilizações grega e romana, passa pela Idade Média até chegar à Idade Moderna e Contemporânea com as diversas produções arquitetônicas dos dias atuais. É importante destacar que todo esse recorte temporal também é eurocentrado. Esses períodos históricos aqui delimitados configuram a forma de ler e ver o tempo a partir do Ocidente.

Seguindo o modo como os alunos aprendem sobre a história da Arquitetura, o seu início se dá com o período pré-histórico, em que o surgimento da arquitetura está vinculado à ideia de abrigo. O abrigo, como sendo a principal construção nas sociedades primitivas, será o componente predominante da organização espacial de diversos povos.

No Paleolítico, quando o indivíduo vivia de forma nômade, ele utilizava as cavernas para constituir seu abrigo. Mas, quando aprende a trabalhar a pedra, consegue o domínio do fogo e compreende as forças da natureza, ele consegue produzir seu próprio alimento e domesticar os animais. Assim, o indivíduo deixa a vida nômade para viver uma vida sedentária, formando raízes e construindo seu próprio abrigo.

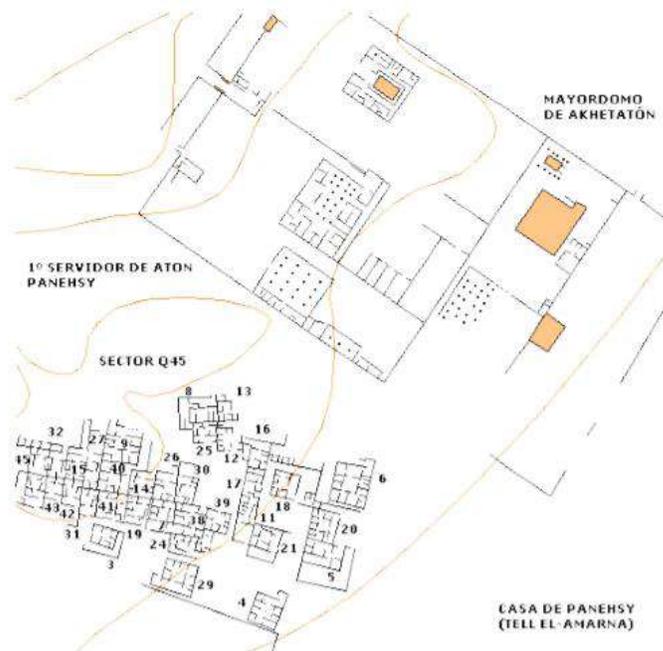
Em seguida, de acordo com a cronologia, chega-se à Antiguidade. Nesse período, destaca-se a Mesopotâmia e o Egito. A região mesopotâmica, em aproximadamente 8.000 a.C., deu origem às primeiras cidades com o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais. Sua organização social teve início com algumas famílias constituídas por artesãos, pastores e camponeses. As primeiras civilizações da Mesopotâmia foram criadas pelos sumérios e acádios — sendo estes responsáveis pela criação dos primeiros núcleos urbanos da região, como Eridu, Ur, Lagash e Nínive.

Além dos sumérios e acádios, havia outras civilizações como os babilônios, os caldeus e os assírios. Cada uma dessas civilizações constituía um império na Mesopotâmia com sua própria organização e administração. Possuíam um rei que também era chefe militar e religioso, abaixo dele vinham os agricultores, os pastores e os escravos, além dos artesãos e comerciantes. Ligados ao rei e no alto da hierarquia social estavam os escribas que dominavam a técnica da escrita cuneiforme. Com relação à arte e à arquitetura, essas civilizações desenvolveram uma espécie de templo conhecido como Zigurates. Das cidades que surgiram nessa região, a Babilônia foi a primeira capital planejada com seus muros erguidos às margens leste e oeste do rio Eufrates.

No que concerne ao Egito, situado ao nordeste da África, sem dúvidas, as pirâmides constituem a forma arquitetônica mais característica. A sociedade egípcia se formava sob uma hierarquia rural familiar e em torno de um “rei-deus”: o Faraó. As cidades eram habitadas por indivíduos cujas práticas eram voltadas para atender o Faraó, ou seja, as atividades desenvolvidas giravam em torno de um único propósito: construir as pirâmides que eram tidas como máquinas de ressurreição. A escolha do local ideal para a construção das pirâmides e das cidades era influenciada pela sua posição em relação ao rio Nilo. Pode-se dizer que havia três tipos de cidades no Egito: as cidades templos, as cidades comerciais e as cidades portuárias. Com o tempo, essas funções foram se misturando, como é o caso de Alexandria no final do Egito Antigo.

Nesse panorama, convém ressaltar Kahun, construída no interior de um amuralhado retangular e com edifícios administrativos e residenciais ao longo de avenidas retas e paralelas aos muros da cidade. Esse planejamento urbano também foi adotado em Tellel-Amarna (Figura 1), onde as ruas se cruzavam em ângulos retos.

Figura 1 – Planta da cidade Tellel-Amarna, Egito



Fonte: Glancey (2007).

De acordo com Glancey (2007), os planos geométricos da cidade e a padronização das moradias indicam as tendências do planejamento urbano egípcio. Logo, cabe aqui o seguinte questionamento: não seriam os egípcios os precursores do urbanismo? Cabe ressaltar que os

egípcios são negros, mas esse fato não é considerado em sala de aula. Há um apagamento dessa característica, dentro do campo de formação da Arquitetura, os egípcios contribuíram apenas com suas construções e técnicas específicas.

Dando seguimento à cronologia, chega-se à Antiguidade clássica, dividindo esse período entre gregos e romanos. A cultura grega desenvolve-se especialmente na península do Peloponeso, e o período tido como o mais importante e expressivo cultural e arquitetonicamente falando é aquele que se desenvolve entre o século VII a.C. Centraliza-se na arquitetura religiosa com os templos e suas grandes proporções. Um elemento marcante da arquitetura grega é o uso de colunas, determinando “ordens” características, são elas: dórica, jônica e coríntia.

A arquitetura grega tem no templo sua manifestação maior e na coluna sua singularidade, desenvolve-se a partir de influências da cultura micênica e outras culturas mediterrâneas. Além dos templos, os gregos também construíram teatros para diversão e cultos e estádios para a prática de esportes. Entre os anos 300 e 100 a.C., segundo Glancey (2007), foi o período correspondente à expansão do urbanismo grego, em que os pórticos se multiplicaram e as ruas se cruzavam em ângulos retos, geralmente cercadas por colunatas. O projeto das ágoras (praças) se tornou regular, com edificações dedicadas às reuniões populares, estádios, ginásios, basílicas e termas públicas.

A disposição dos espaços urbanos na Grécia antiga acontecia da seguinte forma: a paleópole (cidade velha), a neápole (cidade nova), a acrópole (cidade alta) e a ágora (cidade baixa). A acrópole era o espaço onde ficavam os templos, enquanto a ágora abrigava os edifícios públicos, como a administração, os ginásios, as casas de banhos e teatros. Um exemplo é a cidade de Atenas, a cidade monumento.

A arquitetura da Roma Antiga aparece logo após nos conteúdos como um importante legado para o mundo ocidental. Muitos desses estilos (gregos e romanos), denominados estilos clássicos, se difundiram por toda a Europa, como as basílicas, os aquedutos, os arcos do triunfo, o Panteão e outros. Entre as principais construções romanas, estão as termas, os teatros e anfiteatros, as estradas, os aquedutos, o templo romano, o arco do triunfo e as casas romanas.

Na civilização romana, pode-se observar a existência de uma vida mais pública do que privada, em que os indivíduos permaneciam mais tempo em espaços comuns de convivência do que em suas casas. É em Roma que acontece a determinação dos espaços urbanos, definindo o que é dos ricos e o que é dos pobres, qual espaço que cada um possui dentro da cidade.

Com este estudo, acredita-se que a partir desse ponto (Grécia e Roma), o ensino ficou ainda mais voltado para o eixo Europa e as influências desses povos nesse continente e, mais tarde, a influência desse continente em suas colônias, negando as contribuições e o legado de outros povos, isto é, como explicitado anteriormente, a própria história da Arquitetura como é ensinada, configura uma forma de silenciamento e apagamento de outros povos e saberes.

Dando continuidade ao percurso e à cronologia que essa disciplina geralmente segue, após a Antiguidade Clássica, chega-se à Idade Média. Esse período, correspondente aos séculos V e XV d.C., que teve início com a queda do Império Romano do Ocidente e terminou com a chegada da Modernidade, viu o “estado de servidão” surgir e ganhar força. A igreja católica foi adquirindo cada vez mais influência tanto entre os governos quanto em relação à arquitetura e à organização das cidades.

As cidades medievais frequentemente sofriam ataques; logo, viu-se necessário o erguimento de muralhas, já que as batalhas eram constantes. Dessa maneira, as cidades acabaram regredindo no que concerne ao seu tamanho e à sua importância, o comércio e os serviços foram se desintegrando, levando a população urbana a retornar para uma vida mais rural. Assim, as zonas habitadas da Europa, tidas como grandes fortalezas de defesa, cresciam sob um novo regime: o sistema feudal.

Por essa necessidade de defesa, essas cidades eram organizadas em áreas de difícil acesso, como topos de colinas, em uma proximidade estratégica aos rios, utilizando a altitude e a água como barreira para o inimigo. Todas tinham a muralha em volta, com ruas que iniciavam em torno de um eixo e seguiam em direção aos portões de entrada cujo acesso era limitado. Algumas cidades tinham traçado linear, outras dispunham de duas avenidas que se interligavam formando uma cruz. Havia, também, aquelas com apenas uma rua principal se conectando de forma oblíqua com outras ruas secundárias paralelas e as que tinham uma praça no centro da cidade com castelos e igrejas no seu entorno. Quanto ao traçado urbano das cidades medievais, existiam três tipos de plantas: a regular, a irregular ou a radiocêntrica.

Com relação à arquitetura desse período, pode-se elencar as seguintes características: o domínio de temas religiosos, o predomínio de técnicas inovadoras para conceber as obras, a monumentalidade das construções, a riqueza de detalhes e a existência de três estilos principais: o bizantino, o gótico e o românico. A arquitetura medieval bizantina se desenvolveu no século IV no Império Bizantino e as cúpulas eram o elemento dominante nesse estilo. Já a arquitetura medieval

gótica diz respeito às produções que dominaram a Idade Média entre os séculos X e XV e teve início na França. Tinha como principal característica o grande número de vitrais e da rosácea para dar luz aos ambientes, além da presença de abóbadas, arcos e arcadas.

No tocante à arquitetura medieval românica que se originou no século XI e se desenvolveu até o século XIII, constituía um estilo conhecido por apresentar um interior pouco iluminado devido às poucas janelas e paredes mais espessas. Essa espessura simbolizava a proteção contra as forças do mal. Retomando o que foi abordado no início deste capítulo, a religião era um dos pilares, fortíssimo, da colonialidade, um nítido instrumento de dominação e controle utilizado pelos colonizadores para subordinar outros povos, e isso se refletia nos detalhes arquitetônicos, como citado em relação à espessura das paredes.

Com o final da Idade Média, a estrutura de poder europeia alterou-se de forma radical. Começaram a surgir, nesse cenário, os estados-nacionais e, apesar da ainda forte influência da Igreja Católica, o poder secular voltou a subjugar-la, principalmente com as crises resultantes da Reforma Protestante. No que tange à economia, a prática econômica desse período ficou conhecida como mercantilismo, momento de transição do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Do ponto de vista arquitetônico, a nova arquitetura se vê influenciada por antigos tratados arquitetônicos romanos que foram redescobertos pelos novos arquitetos.

Algumas regiões italianas, a região de Florença sobretudo, em razão do controle das rotas comerciais que levavam à Constantinopla, transformam-se em grandes potências mundiais, e nelas se criaram as condições para o desenvolvimento artístico e científico. Percebe-se, mais uma vez, o quanto a história da Arquitetura vai se delineando ao longo do tempo de forma eurocêntrica. Na verdade, a história que se ensina é a história da arquitetura e urbanismo europeus. É esse o modelo de ciência que vai se desenvolvendo e se tornando hegemônico conforme a Europa vai executando seu projeto de domínio e colonização de outros povos.

Esse período, conhecido como Idade Moderna, que se estendeu por mais de 300 anos, divide-se em quatro vertentes: Renascimento, Maneirismo, Arquitetura Barroca e Arquitetura Neoclássica. A descoberta da perspectiva é um aspecto importante para entender o Renascimento, pois essa vertente representou um novo olhar sobre o entendimento do espaço como algo universal, compreensível e controlável por meio da razão do “Homem”. A concepção coletiva das construções medievais foi, então, sendo substituída pela figura do arquiteto solitário, e o desenho se tornou o

principal instrumento de projeção. Entre os principais arquitetos da Renascença estavam Alberti, Brunelleschi e Michelangelo.

As cidades do Renascimento permanecem em uma disputa da área central entre a Igreja, o Estado (agora na figura da burguesia) e as corporações de ofício, enquanto as habitações dos pobres ficavam situadas cada vez mais longe, nos extremos da cidade. A praça e o mercado constituem os espaços de maior probabilidade de encontros entre os grupos sociais.

Em sequência, o Barroco aparece no cenário artístico da Europa, durante o século XVII, em duas circunstâncias. A primeira delas era a necessidade de o indivíduo experimentar um novo tipo de contato entre o metafísico e o divino — nesse contexto, o Classicismo já não possuía mais condições de oferecer todas as respostas necessárias às dúvidas do “Homem”, o universo não era mais o mesmo. A segunda circunstância se deu por conta da Contrarreforma iniciada pela Igreja Católica. A igreja sentiu a necessidade de se renovar para não perder seus fiéis, devido ao avanço das igrejas protestantes e de novas visões de mundo e novas atitudes perante o Sagrado. A igreja viu na execução de uma nova estética a oportunidade de se encaixar nesse novo mundo. Logo, o Barroco e suas formas luxuriantes foram difundidas em todo o mundo, inclusive e especialmente nas colônias recém invadidas. Em decorrência, esse estilo ficou conhecido como “estilo católico”.

Assim como o Barroco simbolizou uma reação ao Renascimento, o Neoclassicismo surgiu como uma reação ao Barroco na tentativa de recuperar o estilo clássico. A Europa, nesse contexto de final de século XVIII e início do século XIX, assistiu a um grande avanço tecnológico em consequência dos primeiros movimentos da Revolução Industrial e da cultura iluminista. Os materiais e as técnicas construtivas tradicionais (madeira e pedra) foram gradativamente sendo substituídos pelo concreto e, mais tarde, pelo concreto armado e pelo metal. O exagero luxuoso do Barroco e a religiosidade intensa presente na estética começaram a ser rejeitados pelos arquitetos. Diante disso, pode-se dizer que o Neoclassicismo era uma reformulação — apenas pela aplicação de novas tecnologias — do repertório formal clássico.

Chega-se, então, à Idade Contemporânea, cujo papel da arquitetura e do arquiteto, um universo predominantemente masculino nesse momento, começou a ser questionado. As cidades passaram a crescer desenfreadamente, e novas demandas sociais relacionadas ao controle do espaço urbano deviam ser respondidas pelo Estado, o que levou, mais tarde, ao surgimento do urbanismo.

Nessa conjuntura, a Arquitetura passou por uma efervescência no tocante às correntes arquitetônicas — entre elas, o modernismo é bastante expressivo. Em uma sociedade regulada pela

indústria, na qual a máquina aparece como elemento totalmente conectado à vida humana e pelo próprio domínio da natureza, a ideia de modernidade surgiu como um ideário interligado a uma nova sociedade. A Arquitetura passou a determinar e dar lugar aos acontecimentos do cotidiano, isto é, abrange todo o espaço habitável, desde o ambiente residencial até a cidade como um todo.

Nesse momento, a escola alemã Bauhaus possui grande influência. Dela, saem os principais nomes dessa corrente arquitetônica, como Frank Lloyd Wright, nos Estados Unidos, e Le Corbusier, na Europa, sendo forte fator de influência da Arquitetura Moderna no Brasil, em especial mediante obras de Oscar Niemeyer e Lúcio Costa.

Busca-se uma sociedade naturalmente moderna e entendida como universal, pois a arquitetura influenciada por essa escola é considerada internacional, ou seja, aqui, mais uma vez, fica evidente que a racionalidade europeia é totalitária, se impõe como universal, como padrão internacional a ser seguido. Vale ressaltar que a colonialidade é elemento intrínseco do processo de modernidade. Somos colonizados por sermos modernos. O colonial e o moderno caminham de mãos dadas, ou seja, configuram dois seguimentos paralelos que se auxiliam reciprocamente e não subsecutivos como acreditava Lúcio Costa e outros estudiosos, arquitetos e arquitetas que não pararam para analisar as verdadeiras raízes coloniais dessa tão almejada modernidade.

A segunda metade do século até os dias de hoje é caracterizada pela arquitetura pós-moderna, arquitetura desconstrutivista e arquitetura *high-tech*, que, assim como todas as outras correntes, possuem influências diretas da Europa e agora dos Estados Unidos, tanto em relação à execução das obras de fato, com a incorporação de técnicas e materiais, quanto no ensino da Arquitetura em sala de aula.

O eurocentrismo, portanto, permeado pelo colonialismo, já está mais do que consolidado, configurando uma racionalidade de conhecimento hegemônica que subalterniza outras racionalidades fora desse padrão, como ficou evidente ao longo do percurso histórico aqui exposto, que, por si só, já caracteriza uma narrativa de silenciamento de outros saberes. Nesse contexto, a Arquitetura, como campo de saber que também “organiza” e estrutura os espaços dentro da cidade, também se mostra transposta nessa função pelas consequências do eurocentrismo, do colonialismo e, especialmente, do racismo, como será exposto a seguir.

2.4 A configuração da cidade capitalista: o espaço urbano tem cor?

Desde a antiguidade, o indivíduo percebeu que morar em grupo era mais vantajoso do que sozinho. As cidades formam os cenários para esse propósito, de modo a acomodar diferentes grupos e atividades próprias de cada período e civilização, por meio da habitação, segurança, comércio, serviços, religiosidade, poder, produzindo uma complexa estrutura de relações. No entanto, esses espaços são definidos de acordo com as suas funções e com quem as desempenha, constituindo o que ficou conhecido como “propriedade” e como “proprietário” (“dono” do solo).

Assim, as cidades da Mesopotâmia, as do Egito, as gregas, as romanas, as da Idade Média, do Renascimento e do Barroco possuíam sua organização e estrutura cuja territorialidade era demarcada por funções comuns a cada uma delas. Com o advento da Revolução Industrial, essa territorialidade passou por diversas transformações devido às novas condições de trabalho e das relações humanas, mas uma coisa não mudou desde a Antiguidade: a delimitação do espaço de acordo com o grau de influência do indivíduo.

Logo, se na região Mesopotâmica o rei caçador era a personalidade de maior importância, ele deveria então habitar o centro da cidade, dado que o centro simbolizava o poder e a superioridade em relação aos demais espaços. Dessa maneira, nas outras civilizações, esse contexto de uso e ocupação do território, determinado pela definição do poder, costumava estabelecer o direito ao “melhor” pedaço do solo. Do lado oposto aos que detém o poder, estão os excluídos em busca de novos locais para habitar no atual cenário urbano.

No período do Barroco, por exemplo, abordado anteriormente, a cidade passou por algumas transformações como: expansão da antiga cidade medieval através de planos reguladores, reestruturação de instalações e ruas, construção de praças e reformas das casas tornando-as mais regulares, além do grave problema da elevação da densidade populacional. Isso acabou gerando a formação de novas periferias descontínuas em relação ao campo e à cidade, ocasionando o que se pode considerar como os primeiros vazios urbanos, a exemplo de Paris, que, por volta de 1609, ainda se mantinha fechada por muros medievais, mas, no final do século XVII, já havia se ampliado para além muros, em uma acelerada periferização (NOGUEIRA, 2008).

Como falado em momento anterior, no cenário da Revolução Industrial, o aumento da população, o crescimento de bens e serviços gerados pela agricultura, indústria e setor terciário, a reordenação dos habitantes no espaço urbano e a convergência das atividades em torno da cidade e dentro dela pelo fluxo migratório alteraram profundamente seu uso e a ocupação do solo. Esses fatores dão início aos paradigmas de transformação urbana, definidos pelo higienismo e

embelezamento, modernismo, conservacionismo e desenvolvimentismo. Somado a isso, os meios de comunicação e as mudanças impostas pelas inovações tecnológicas impactaram diretamente o espaço urbano.

Com base nessas questões, diversos mecanismos de intervenções são produzidos no espaço urbano e rural. Nesse novo cenário, por exemplo, o rio que antigamente possuía a função de abastecimento de água para a população, transporte e escoamento, com a Revolução Industrial e implantação do sistema capitalista, passou a ser esgoto a céu aberto, depósito de lixo. Desse modo, a paisagem urbana passou por muitas transformações, as torres das igrejas foram sendo substituídas pelas chaminés das fábricas, o inchaço populacional se tornou um dos principais fatores condicionantes da utilização das cidades. Como resultado, surgem problemas sanitários, habitacionais, sociais, políticos e econômicos.

Em relação ao Brasil, o cenário não muda muito, surgem problemas sanitários, habitacionais, sociais, políticos e econômicos que geram alguns questionamentos: como se deu o processo de configuração desses espaços? Sabe-se que a chegada dos africanos no país e sua permanência ocorreu em condições desumanas e perversas. Esse regime escravocrata que se prolongou por mais de três séculos não se limitou à economia. Formava-se, dentro da sociedade brasileira, um pensamento extremamente discriminatório e preconceituoso, racista. No tocante a essa questão, Albuquerque e Fraga Filho ressaltam que:

A escravidão foi muito mais do que um sistema econômico. Ela moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos, valores e etiquetas de mando e obediência. A partir dela instituíram-se os lugares que os indivíduos deveriam ocupar na sociedade, quem mandava e quem devia obedecer. (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 65).

Ao longo do século XIX, o cenário foi se alterando, o sistema escravocrata entrou em declínio até sua abolição oficial em 1888, o que modificaria estruturalmente a sociedade brasileira. Como forma de estratégia econômica partindo da Inglaterra, a escravidão já não era compatível enquanto mão de obra, modos de produção e acumulação de riquezas. Com o surgimento do período industrial, não havia sentido manter um sistema no qual a maioria não recebe salário, não alimenta o consumo e não ferve a economia, justamente o que nutre o sistema capitalista.

Entretanto, diante de um novo sistema econômico capitalista, a força de trabalho dos afrodescendentes foi sendo sobreposta pela força de trabalho dos imigrantes que já possuíam certa

experiência com os maquinários utilizados na produção agrícola. Como consequência, houve um processo migratório da população afrodescendente do campo para a cidade, em busca de alternativas de vida diante da tão sonhada liberdade.

Todavia, não houve preparação e preocupação para essa nova realidade e para receber essas pessoas; logo, muitos encontraram dificuldades para se encaixar na vida urbana, ingressar no mercado de trabalho e viver dignamente. O que se via, e ainda se vê atualmente, é o preconceito racial fruto desse berço escravocrata que tem o Brasil, cujos reflexos se propagam até hoje em diversos aspectos. Infelizmente, como diz o sociólogo Jessé Souza: “a escravidão é o nosso berço” e esses reflexos continuam reverberando e compondo a vida dos afrodescendentes no país.

Desse modo, no período da escravidão no Brasil, esses indivíduos sempre possuíram seu espaço muito bem definido. Viviam dentro das fazendas, realizando o trabalho duro e braçal, tendo como destino a senzala ao fim do dia. Após a abolição da escravidão no país, essa segregação permaneceu delimitando os espaços entre negros e brancos, seja dentro das casas (a exemplo das “dependências de empregada”), seja nas cidades.

O que se pode observar é a falta de preocupação em integrar essas pessoas na sociedade no período pós-abolição. Elas ficaram à margem de todo o desenvolvimento socioeconômico e urbanístico em uma falsa sensação de liberdade, afinal, continuavam presos ao estigma da cor da pele e a todas as formas possíveis de exclusão e segregação.

Nesse sentido, a autora Lélia Gonzalez (1982 apud RATTTS, 2012) fundamenta o que foi exposto acima, destacando, através do que ela chama de “lugar natural”, a evidente separação entre os espaços de brancos e de negros no contexto da composição espacial e habitacional dos centros urbanos:

O lugar natural do grupo branco dominante são moradias amplas, espaçosas, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes tipos de policiamento: desde os antigos feitores, capitães do mato, capangas, etc., até a polícia formalmente constituída. Desde a casa grande e do sobrado, aos belos edifícios e residências atuais, o critério tem sido o mesmo. Já o lugar natural do negro é o oposto, evidentemente: da senzala às favelas, cortiços, porões, invasões, alagados e conjuntos “habitacionais” (cujos modelos são os guetos dos países desenvolvidos) dos dias de hoje, o critério tem sido simetricamente o mesmo: a divisão racial do espaço. (GONZALEZ, 1982 apud RATTTS, 2012, p. 220).

Segundo Santos (1998), no período correspondente ao século XVIII ao XX, houve o desenvolvimento das cidades brasileiras em termos de urbanização, mas todo esse planejamento

urbano aconteceu baseado em estratégias de quem detinha o poder político e socioeconômico, seguindo um modelo eurocêntrico de segregação das classes populares, sobretudo da população afrodescendente. Portanto, é em face do cenário de crescimento “desordenado” (ordenado pelo sistema racista), das desigualdades sociais e da segregação que as cidades brasileiras tiveram seu desenvolvimento marcado.

O fato de a maior parte da população afrodescendente não se encontrar dentro do grupo que detém o poder político e socioeconômico e, conseqüentemente, habitar em favelas ou, até mesmo, ocupações “irregulares” ocorre porque é o que lhes restam. A esse respeito, Rolnik diz:

A história da comunidade negra é marcada pela estigmatização de seus territórios na cidade: se, no mundo escravocrata, devir negro era sinônimo de subumanidade e barbárie, na República do trabalho livre, negro virou marca de marginalidade. O estigma foi formulado a partir de um discurso etnocêntrico e de uma prática repressiva; do olhar vigilante do senhor na senzala ao pânico do sanitarista em visita ao cortiço; do registro esquadrihador do planejador urbano à violência das viaturas policiais nas vilas e favelas (ROLNIK, 1989, p. 39).

Nesse contexto, um outro aspecto da segregação socioeconômica e racial que se pode observar, evidencia o deslocamento da população negra e pobre para as periferias urbanas, movida não só por fatores financeiros, mas também pelas características sociais e culturais dessas pessoas, a fim de amenizar o sofrimento gerado pelas desigualdades sociais e pelo racismo que sofrem em outras áreas das cidades onde “não são bem-vindos” (OLIVEIRA, 2009; ROLNIK, 1989, 1997).

Nessa conjuntura, surgem os territórios negros dentro da cidade, e compreender seus processos de apropriação e consolidação após a abolição é de extrema importância para entender a produção do espaço urbano, considerando os aspectos históricos, culturais, sociais e econômicos que ligam esses moradores na formação dessas áreas e ampliando a discussão sobre a segregação espacial, enxergando esses espaços como ambientes formados por meio das particularidades dessas pessoas, e não só como espaços que “sobraram” dentro da cidade. Desse modo, para Ramos:

À medida que estes espaços são processados ao longo do tempo no seio de uma comunidade, constitui-se um território, impregnado de elementos culturais, definido por identidades e simbolismos, gerando um conjunto dinâmico de práticas que se processam continuamente. Nos territórios de maioria afrodescendente, a especificidade é demarcada pela sucessão de significações resultantes de uma construção de singularidades socioculturais de matriz africana. (RAMOS, 2007, p. 61).

Com o surgimento do trabalho assalariado, houve um “boom” de imigrantes, sobretudo

europeus no país e, nessa conjuntura de influências europeias, surgiram diversos projetos de desenvolvimento urbano que buscavam seguir os modelos europeus. Nesse cenário, no que tange aos territórios negros, geralmente localizados à margem dos centros das cidades, apenas ficou reservado o estigma de marginalidade e de violência que se é dado às periferias.

Entretanto, é importante ressaltar a diferença entre periferias negras e apenas periferias, em relação às suas características, que envolvem fatores que vão muito além de elementos sociais e financeiros. Segundo Ramos (2007), levando em consideração toda a conjuntura histórica dos afrodescendentes pós-abolição, é possível enxergar e compreender a sobreposição existente entre os bairros negros e de periferia, sendo capaz de observar que a concentração de afrodescendentes nas periferias é bem maior que a de brancos, evidenciando o quanto a pertença racial é um fator delimitador do espaço urbano.

As cidades brasileiras são verdadeiros cenários de lutas diárias por serviços básicos (moradia digna, saúde, educação, assistência), que deveriam ser direitos sociais assegurados para todos e todas. No entanto, o que se observa é a destituição de maior parte da população do acesso a esses bens e serviços. A população afrodescendente e pobre vive com a ausência e, desde cedo, aprendem a lutar, a resistir e a ser forte diante de tantos obstáculos e modos de exclusão.

O poder público acaba institucionalizando essa situação por não prover e não se preocupar com a população mais pobre (e negra), permitindo sua ocupação em áreas que não são atraentes para o mercado imobiliário, atendendo somente aos interesses do capital. Assim, ocorre a segregação espacial, alocando a pobreza em áreas vulneráveis, à margem da sociedade e das políticas públicas, muitas vezes excluindo essas pessoas dos lugares seguros e os obrigando a procurar outras vias de ocupação.

A construção do direito à cidade é para todos as pessoas que nela vivem, habitam, trabalham e realizam a dinâmica do território. A relação entre espaço urbano e raça é assunto pouco discutido na academia brasileira, em consequência de um paradigma dominante elitista e branco que acredita no mito da democracia racial e que a segregação espacial é resultado apenas de fatores socioeconômicos.

Todavia, a partir do momento que se compreende a importância e a atuação do afrodescendente na narrativa histórica do Brasil, entende-se que a ausência de tais estudos pelos pesquisadores brasileiros é um reflexo desse padrão eurocêntrico que segue nas ciências e nas universidades e, até hoje, guiam os projetos urbanísticos.

Existe um padrão de ocupação do espaço e a “organização” desse espaço a partir da intervenção da arquitetura. A Arquitetura vai se constituindo um saber, uma verdade, uma ciência. Nesse contexto, a ciência surge com a necessidade de produzir saberes, informações, ferramentas e tecnologias para o desenvolvimento do capitalismo — e isso é comum a todas as ciências.

Poucos são os arquitetos e urbanistas que buscam estudar e pesquisar sobre cidades africanas, por exemplo, e suas influências nos territórios negros do Brasil. Durante o Curso de Arquitetura e Urbanismo não se aprende sobre arquitetura e urbanismo africanos, desconsiderando toda a influência histórica, cultural e o papel do afrodescendente na criação e desenvolvimento da arquitetura e das cidades brasileiras. Diante do exposto, a seguir, serão mostrados os delineamentos da formação da Arquitetura no Brasil na perspectiva de uma sociedade escravocrata.

3 SOCIEDADE ESCRAVOCRATA E A FORMAÇÃO DA ARQUITETURA NO BRASIL

Sob a perspectiva histórica do período colonial no Brasil, que compreende os séculos XVI ao início do século XVIII, sabe-se que Portugal não tinha intenções de povoar o território brasileiro, muito menos contribuir para a formação educacional de seus residentes. Seus interesses estavam limitados à exploração de riquezas minerais e agrícolas e sua capacidade mercantil. Diferentemente de outras colônias, como o México e o Peru, que viram nascer ainda no período colonial o ensino superior para seus habitantes, ou o Chile logo após a independência, esse ainda seria um longo caminho a ser percorrido no Brasil.

De modo geral, a sociedade brasileira está vinculada aos ideais europeus. O Brasil colonial totalmente dependente de Portugal operava de acordo com o que era trazido pelas ordens religiosas. Cabia aos jesuítas direcionar a trajetória da religiosidade, das artes, da cultura e da educação na colônia. Nesse contexto, as culturas dos povos originários foram deslegitimadas, invalidada e de certa forma aniquilada, visto que o *modus vivendi* estabelecido era o europeu.

Assim sendo, a igreja católica representava um importante dispositivo de colonização, pois o processo de catequização fortalecia a dominação. Além disso, a formação da intelectualidade e compreensão de mundo, de responsabilidade também da igreja, ficava comprometida devido ao aspecto conservador nítido de um clero introduzido em uma sociedade colonial escravagista que era parte constituinte dos projetos colonizadores do reino. Desse modo, “nos séculos XVI e XVII, o totalitarismo epistêmico não era científico, mas teológico — e a própria ciência era concebida como a versão secular de um totalitarismo epistêmico teológico” (MIGNOLO, 2004, p. 671, grifo do autor). Logo, a ciência é a teologia do momento secular do mundo moderno/colonial, pois “o cristianismo enquanto filosofia (a teologia) e enquanto prática (o colonialismo nas Américas) estabeleceu os alicerces da modernidade/colonialidade” (MIGNOLO, 2004, p. 676).

No século XVIII, o açúcar começou a perder seu protagonismo dando espaço para a atividade mineradora, o que acabou promovendo uma expansão urbana, sobretudo em Minas Gerais, devido ao crescimento de atividades relacionadas ao comércio e à exportação. Apenas no começo do século XIX surge a ideia da necessidade de formar setores da população para exercer atividades políticas e administrativas, ou seja, somente para atender aos interesses da aristocracia brasileira que viu ser necessária a formação de bacharéis para lhes atender. No entanto, a escravidão

ainda era uma realidade, e a quase inexistente mobilidade social em uma sociedade extremamente estratificada dificultava o desenvolvimento do saber racional independente.

Nesse contexto, fica evidente que a educação, no decorrer da construção do Estado nacional imperial brasileiro, não era o foco por parte dos integrantes, e a formação da concepção de Brasil, como nação, está delineada sob o sistema escravagista, visto que a elite brasileira decidiu manter esse modo de produção.

Nessa perspectiva, surge a ideia de povo, ainda limitada, pois não abrangia a definição atual de ampla cidadania, mas já é possível reiterar que havia uma estrutura social mais profunda e complexa no Brasil, uma vida social que ia além do encadeamento entre senhores (dominantes) e escravos (dominados). Segundo Souza (2009), já é possível visualizar a chocante desigualdade social que concebeu entre nós duas classes de pessoas, as que são consideradas como tal (a classe alta que detém prioritariamente o capital econômico e cultural) e as que não são. As que não são — denominadas pelo autor de “ralé” — constituem o:

[...] conjunto de famílias e de indivíduos assolados pela desestruturação familiar, pela naturalização do abuso sexual em todos os níveis, pela não incorporação sistemática dos pressupostos do trabalho produtivo moderno altamente especializado, pelo uso instrumental de todos contra todos. (TEIXEIRA, 2010, p. 173).

Nesse período, também são visíveis a preocupação e o interesse econômico e político da Inglaterra em extinguir o tráfico de negros. A Inglaterra já havia abolido o trabalho escravo, já estava no processo de revolução industrial. Na verdade, toda a Europa já estava no pós-revolução burguesa, e o trabalho escravo já não correspondia com o novo mundo “moderno”. Porém, o papel do Brasil nesse contexto de revolução europeia é bastante discreto. Não se tinha uma articulação da elite brasileira em relação ao processo de independência do país.

Apesar da ideia de nação e povo que estava emergindo e ganhando força no processo de independência, o Brasil continuava monárquico e escravocrata, pois o(a) escravizado(a) era considerado “propriedade” e, portanto, sem direitos, bem como os povos originários eram desconsiderados, invalidados, muitos exterminados e outros assimilados, tendo negadas suas próprias histórias.

Esse panorama começa a se alterar com a Assembleia Constituinte de 1823, na pós-independência, que, diante de um cenário de instabilidade devido aos elevados custos de manter o regime, além dos movimentos de resistência, das péssimas condições da província e da alta

tributação, se preocupa em concentrar as relações de forças políticas e sociais que deram condições para que a “independência” ocorresse, a fim de manter seus interesses.

Nesse contexto e já enxergando a possibilidade de ter que substituir o trabalho escravo pelo trabalho assalariado e investir nas primeiras indústrias, a educação foi pauta na Constituinte, em que pela primeira vez se falou em “instrução pública”. Contudo, como explica Coan (2009), a educação abordada na Assembleia jamais constituiria um direito de todos, apenas a elite teria acesso à primeira escola. Os professores iam até as casas de seus alunos, e as aulas eram ministradas de forma particular. A posteriori, como já mencionado, esses indivíduos atravessavam o oceano para concluir seus estudos em terras europeias, o que já não era mais bem visto por parte da elite brasileira (COAN, 2009). Nesse sentido, o Estado começa a considerar a necessidade de formar bacharéis por aqui mesmo.

Ainda assim, a Assembleia Constituinte foi muito discreta em relação à educação, e todas as discussões foram intermediadas pela elite monárquica e pelos liberais que estavam mais preocupados com a educação moral da juventude do que com o conhecimento em si. Vale ressaltar que, após a Constituinte, o cenário das aulas mudou. A educação já não mais acontecia dentro das casas, mas sim em um ambiente comum para onde as crianças deveriam ir. Nesse contexto, mais uma vez a igreja entra como um agente importante, pois a ela cabia a atribuição de aconselhar e convencer as famílias a enviarem seus filhos para a escola.

No que concerne à formação do projeto de nação brasileira, sabe-se que sua estrutura foi organizada de acordo com a classe dominante. O conceito de nação em sua completude, que remete à união de todos os habitantes de um determinado país em prol de uma identidade nacional, não é levado em consideração. O projeto da elite brasileira era construir um retrato do Brasil como uma extensão da Europa na América do Sul, e esse plano possui bases elitistas, eurocentradas, católicas e escravagistas, ou seja, essa identidade nacional foi elaborada tendo a Europa e os europeus como base, negando toda a cultura, saberes e tradições de povos que aqui habitavam muito anteriormente:

Assim, a negação de todas as outras formas de racionalidade a partir da perspectiva da razão filosófica e científica revela a dupla face da modernidade/colonialidade. Interrogamo-nos hoje por que razão esta crença se conseguiu entranhar de maneira tão forte não apenas no público em geral, mas entre todos os tipos de cientistas, filósofos analíticos e estudantes, em quem estas crenças são incutidas da mesma forma que a Igreja incute suas próprias crenças nos seus seguidores. Não é facilmente entendido o simples fato de não poder haver modernidade sem colonialidade, de a celebração das razões

científicas ser, ao mesmo tempo, a negação de outras formas de conhecimento. A racionalidade científica ocidental é, de fato, uma realização que tem de ser reconhecida. Desse reconhecimento, porém, não se pode deduzir que a “racionalidade científica ocidental”, tal como o cristianismo nos séculos XVI e XVII, seja a “única forma” a ser pregada, imposta e aceita pelo resto do mundo (MIGNOLO, 2004, p. 677).

No cenário político, segundo Coan (2009), o Brasil permanece com o poder político centralizado no poder moderador e no Conselho de Estado. A nação, como mencionado, é representada pela elite que, mesmo ultrapassando a posição de colônia, não dispensa a mão de obra escrava como principal força de trabalho. Vale ressaltar que os integrantes do Conselho de Estado, pertencentes a elite social e política, eram selecionados pelo imperador e deveriam possuir um perfil europeu. Dentro do Conselho, havia discussões a respeito da abolição da escravidão, apesar do embate em relação à agricultura e riqueza nacional, principais fontes de rendas do Estado, que eram relacionadas a esse tipo de exploração do trabalho.

Nesse contexto, é incontestável que a classe dominante não queria renunciar ao trabalho escravo, mesmo este sendo visto como arcaico no cenário internacional, dado que a Inglaterra já estava experienciando a revolução do capitalismo e o trabalho assalariado, ou seja, o Brasil permanecia à margem das mudanças políticas e econômicas que aconteciam na Europa. A luta por manter o sistema escravagista foi árdua, mas a luta para acabá-lo também, uma vez que o seu fim está ligado a um cenário de críticas, revoltas, de crise e de questionamentos desse sistema pela população negra e ex escravizados. Apenas em 1880 a classe dominante escravocrata começou a se mostrar convencida da impossibilidade de continuar com esse sistema. Somente oito anos depois, esse processo se efetivou formalmente.

De volta ao contexto da educação no país, fica evidente que ela pouco avançou nesse período. A educação a nível superior, representada pelas escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), a de Anatomia e Cirurgia, no Rio de Janeiro (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ) e a Academia da Guarda Marinha, também no estado fluminense, tinha um único papel: atender aos interesses da classe dominante.

De acordo com Coan (2009), esses interesses eram pautados na necessidade de formar um quadro de profissionais e preparar as elites dominantes no sentido de garantir a estabilidade das instituições monárquicas e a manutenção do regime oligárquico, ou seja, a educação funcionava como um mecanismo de controle, uma ferramenta para manter a ordem estabelecida.

Evidentemente, o processo de escolarização dos povos originários e dos africanos e seus descendentes ficava restrito à catequização, que constitui outra forma de dominação e controle.

Sublinha-se, agora, o período correspondente ao final do século XIX e ao começo do século XX, momento em que ocorre o início da república no Brasil e oficializa o fim da escravidão e do regime monárquico, bem como a implementação do trabalho assalariado e transformações políticas. Nesse cenário, as elites brasileiras precisaram se reorganizar, visto que a escravidão se tornou insustentável. São Paulo, nesse período, foi uma das primeiras capitais brasileiras a começar os primeiros movimentos migratórios para o modo capitalista de produção.

Porém, o Brasil republicano permanece com diversas contradições, a exemplo da educação, pois continua um país periférico e dependente, apesar de suas grandes riquezas. O país continua sendo palco de pobreza, analfabetismo e diversos problemas sociais. Os contrastes sociais se acentuam apesar da nova ordem, pois o caráter hierarquizador e excludente sobrevive.

Nessa conjuntura, como enfatiza Coan (2009), a população afrodescendente continua à margem da sociedade na república, sem ocupar uma posição, ao passo que sua força de trabalho foi sendo substituída pela mão de obra do trabalhador livre e se instituindo como determinante das relações de produção. Ao mesmo tempo, é difundida a ideia de igualdade social entre os indivíduos, seguindo um arcabouço ideológico com a capacidade de persuadir a todos de tal igualdade.

Para melhor entender esse paradoxo, segundo Hasenbalg (1996), é necessário falar sobre o ideal do branqueamento, compreendido como um plano nacional estabelecido por meio da miscigenação seletiva e políticas de povoamento e imigração europeia, e acerca da concepção construída por elites políticas e intelectuais a respeito dos seus próprios países, aparentemente definidos pela harmonia e tolerância racial e pela inexistência de preconceito e discriminação racial. Observando desde já, conforme o mesmo autor, a desproporção entre representações e realidade, esta última concepção coabita com a subjugação social ou o possível desaparecimento dos descendentes de africanos:

A crença na inferioridade genética das raças não brancas e na sua incapacidade de ascender à civilização foi contrabalançada por uma crença na seleção natural e social que, através da mestiçagem, conduziria a um povo branco (pelo menos na aparência) num futuro próximo. (SEYFERTH, 1986, p. 54).

Logo, com todas as conjecturas racistas que o integravam, o ideal do branqueamento sugeria como “salvação” harmônica para a problemática racial, o desaparecimento gradativo dos

africanos e afrodescendentes através de seu absorvimento pela população branca. O branqueamento da raça era visto como um processo de seleção por meio da miscigenação que, em um período de três gerações, teria como resultado uma população fenotipicamente branca. O Brasil teria, então, um “tipo”, uma raça, um povo nacional, o traço que faltava para delimitar a nação.

Outro ponto importante a ser destacado é a criação do dogma — muito bem elaborado e persistente, inclusive — da democracia racial brasileira que possui como forte elemento a miscigenação, vista como indicadora de tolerância racial. Conforme Agier (1992, p. 103-104), para o Brasil “o mito da democracia racial se firmou, progressivamente, como uma imposição política: a proibição social, ou até institucional, de se falar em racismo e preconceito racial”. Logo, este pensamento possibilita a proposição de que o mito racial brasileiro atua como a perspectiva movimentada pelos grupos dominantes para preservar a questão do racismo como uma discussão que se mantém em situação oculta, sem que ela surja na esfera pública do debate político.

Em consequência disso, Wade afirma:

Os negros muito provavelmente se encontram encurralados entre, de um lado, ideologias de branqueamento que privilegiam a brancura (ou as misturas de cor clara) e discriminam contra a negritude e, de outro lado, ideias de homogeneidade nacional que retoricamente incluem os negros como iguais, mas pelo mesmo motivo, lhes negam um status específico (isto é, de alvo da discriminação racial). A discriminação contra os negros e, de fato, os próprios negros, retiram-se para o fundo da cena. (WADE, 1993, p. 37).

A antropóloga norte-americana Robin E. Sheriff, que estudou os discursos diários sobre raça e racismo nas favelas do Rio de Janeiro por quase dois anos, concluiu, em um texto curto e perspicaz, que o mito da democracia racial possui um papel na contenção dos discursos sobre racismo. Para ela, o silêncio e a censura cultural seriam os fatores cruciais da paradoxal cultura racial brasileira. No entanto, o pensamento racial dominante não tem apenas a tarefa de silenciar, já que ele apresenta dois aspectos, o do mito e o do sonho:

A democracia racial é certamente um mito, mas é também um sonho em que a maioria dos brasileiros de todas as cores e classes sociais deseja acreditar com paixão. Enquanto ele obviamente permite uma tremenda hipocrisia e ofusca a realidade do racismo, o mito da democracia racial é também um discurso moral que afirma que o racismo é nocivo, desnatural e contrário à brasilidade [...] foi somente quando afro-brasileiros pobres insistiram repetidamente em que “todas as pessoas são iguais”, que “o sangue é o mesmo”, como eles costumam dizer, que eu fui capaz de reconhecer o poder prescritivo e moral do sonho. Não estavam me falando sobre o mundo social tal como pensam que ele de verdade é, mas como acham que verdadeiramente deveria ser. Ao mesmo tempo que o mito nega a realidade de sua própria opressão, também lhes dá a certeza de sua igualdade inerente,

fundamental e lembra a seu opressor como deve se comportar um bom brasileiro. Ele oferece aos afro-brasileiros um terreno moral elevado. O conceito de democracia racial, como mito e como sonho, parece operar como uma totalidade, sem que sejam feitas as distinções entre as suas pretensões descritivas e os seus imperativos morais. Como tal, os afro-brasileiros não podem aceitá-lo nem rejeitá-lo totalmente. Eles ficam aprisionados entre a esperança e o silêncio, entre a resistência e a resignação. (SHERIFF, 1994, p. 5).

Em outros termos, as pessoas não são enganadas em relação ao racismo no Brasil, sejam brancas, negras ou pardas, todas sabem da existência de preconceito e discriminação racial. O que o mito racial brasileiro faz é apoiar uma regra implícita de etiqueta e interação social. As pessoas devem evitar conversar sobre racismo, pois o discurso se opõe à imagem enraizada do Brasil como nação. Violar essa regra cultural implícita significa anular ou interromper, mesmo que temporariamente, uma das premissas básicas que regulam a interação social na vida cotidiana, ou seja, a crença de que diferentes grupos raciais coexistem sem conflito.

No que diz respeito à educação e à ciência no cenário republicano, estas entram em cena como fortes condicionantes para o progresso de uma sociedade. Somente com a construção intelectual e profissional dos indivíduos é possível adentrar o mercado de trabalho e, por meio do empenho pessoal, alcançar a riqueza. Em outras palavras, os indivíduos trabalhando enriquecem e enriquecem o país. Isso posto, Coan (2009) assinala que a educação se torna uma importante ferramenta para alcançar o progresso e para exercer a cidadania.

Desse modo, segundo Kuhlmann Júnior (2001), a educação era vista como um símbolo da sociedade moderna, a base para uma vida civilizada geradora de progresso. Essa era a imagem que o Brasil queria passar no cenário internacional, na tentativa de mascarar a verdadeira realidade de um país marcado por acentuadas desigualdades sociais.

Quanto aos aspectos sociais desse período, o mercado começa a ser abastecido com a mão de obra dos imigrantes; portanto, a educação terá um novo papel: formar esse novo cidadão, que precisará exercer seu direito político de votar e, para tanto, precisará ser alfabetizado. Vale ressaltar que, nesse contexto, as mulheres eram excluídas desse processo.

Em contrapartida, a educação também será símbolo de oposição, na medida em que o analfabeto apenas cumpre seu trabalho sem reclamações ou exigências de direitos, ao passo que os alfabetizados adquirem conhecimento suficiente para reivindicá-los. Isso implica que a educação precisa ser controlada e carregada de ideologias para moldar os interesses dos proprietários. Nessa perspectiva, conforme Mignolo (2004), a ciência pode assumir um caráter tanto regulatório quanto emancipatório. No seu aspecto regulatório, ela tem funcionado para averiguar todas as formas de

conhecimento que não estão nos moldes, nos limites, nos regulamentos, nas diretrizes e nos fundamentos daquilo que foi idealizado e produzido como uma hegemonia epistêmica.

Nesse contexto, o próximo item inicia a discussão da formação do campo da Arquitetura no Brasil, mas antes se faz necessário entender a noção de campo. Em resumo, o campo pode ser entendido como “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Portanto, o campo se comporta como um espaço de lutas tanto internas quanto externas, pois sua organização lhe possibilita determinar regras sobre o espaço interno e simultaneamente não permite que agentes externos o ameacem.

Como evidencia Bourdieu (2004), a razão do campo possibilita que haja uma refração cujo reflexo significa seu grau de autonomia. Logo, assim que as normas determinadas pelo campo são incorporadas pelo indivíduo, o próprio campo fica responsável pela autorregulação de tudo o que tenta entrar nele. No campo da ciência, por exemplo, é bem difícil legitimar outros tipos de conhecimento ou métodos que não estejam dentro do modelo hegemônico científico. A habilidade de organização do campo pode ser estabelecida pela disseminação do capital científico em um determinado momento. Os próprios agentes (detentores de maior capital), utilizando do espaço que ocupa dentro do campo, estabelecem a condição de existência do campo.

Desse modo, o campo se comporta como um espaço de luta onde os agentes, ao mesmo tempo que são concorrentes, são estimuladores de outros. O motivo dessa luta se dá pelo acúmulo de capital que vai conferir ao agente a dominação dentro do campo. Os objetos que compreendem o campo são controlados pelo próprio campo e só os agentes (dominantes) garantem sua coesão e tudo que pode ser discutido e reconhecido dentro dele.

Observemos, portanto, o exemplo de pesquisadores que estão inseridos no campo científico e disputam entre si o reconhecimento pelos trabalhos desenvolvidos e conhecimento disseminado. De acordo com Medeiros (2017), nesse campo, tudo o que é descoberto ou discutido de forma pioneira e inédita gera o reconhecimento para seu autor, legitimando e validando o que foi exposto e publicado. A partir disso, esse conhecimento é tido como relevante e outros autores entram em cena, multiplicando-o e abordando o assunto, geralmente por meio de citações.

Assim, Bourdieu nos fala sobre a importância de observarmos o que comanda os fatos:

[...] para a reflexão prática, o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc. é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são [...] os princípios do campo. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Bourdieu (2003) pontua que a caracterização do *habitus* se mantém por meio de todos aqueles que integram e participam do campo. A disputa e a luta colaboram para a reprodução da ordem social instituída, visto que a disputa se dá pelo reconhecimento do valor do que está sendo disputado. Nesse contexto, *habitus* e campo são relacionais de forma inconsciente:

O *habitus*, sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem estar objetivamente em conformidade com os interesses objetivos dos seus autores sem terem sido expressamente concebidos para esse fim. (BOURDIEU, 2003, p. 125).

Dessa maneira, o campo funciona como palco de lutas contínuas em que cada indivíduo disputa de acordo com as armas (capital específico) que possui e a partir da posição que ocupa, a fim de garantir a manutenção do poder simbólico ou sua conquista. O campo aqui em questão é o campo da Arquitetura.

Analisar a sociedade e suas estruturas de dominação pressupõe uma visão sistêmica, praxiológica — enxergar a mudança e a interiorização da estrutura social que é externa ao indivíduo — e relacional, compreendendo que o cotidiano é produzido historicamente e socialmente. Nesse processo de formação do cotidiano que Bourdieu chama de *habitus* é que se faz importante analisar os pilares das relações sociais, a função dos agentes sociais na determinação dos valores de uma sociedade e o que gera violência simbólica, em que um grupo (dominante) exerce o poder de um determinado campo.

No campo da Arquitetura, o *habitus* se constitui na importação e reprodução de modelos europeus, na elitização e no embranquecimento do curso. Nesse sentido, o item a seguir contará a trajetória histórica da formação da arquitetura no Brasil aliada a uma abordagem racial do referido campo.

3.1 A Arquitetura no Brasil

Após um breve delineamento histórico, político, econômico e social sobre a sociedade no Brasil e os rumos que a educação foi seguindo no país no decorrer do tempo, chegou o momento de analisar a trajetória da Arquitetura nesse contexto. Conforme Artigas (1977), a arquitetura civil desenvolvida no Brasil no período colonial era basicamente empírica, cada indivíduo construía da sua maneira, independentemente de aptidão, título ou qualquer regulamentação.

Desse modo, a Arquitetura se confundia com práticas populares, isto é, não configurava profissão e estava restrita aos mestres construtores tradicionais europeus (brancos). Os poucos e raros indivíduos com diploma de arquiteto tiveram sua formação profissional em universidades europeias. Essa formação geralmente acontecia na Universidade de Coimbra, para os filhos de famílias ricas e brancas.

Assim sendo, a educação no Brasil colônia se restringia aos ensinamentos dos padres jesuítas portugueses, como abordado anteriormente. Segundo Soares (2002), ter a Igreja Católica como agente controlador da educação possibilitava um maior domínio da colônia, uma vez que a intenção de Portugal era homogeneizar a cultura em toda a dimensão do território brasileiro. Como tal, o conjunto arquitetônico colonial obedecia a um padrão que se limitava às técnicas construtivas e aos materiais vindos de Portugal, pois o objetivo era garantir que as vilas e cidades brasileiras tivessem a aparência das cidades portuguesas.

Nesse contexto de colonização e dominação, os portugueses possuíam uma grande preocupação: proteger/defender o território conquistado. Os primeiros antecedentes da Arquitetura e Urbanismo como educação formal datam nessa época, em 1699, com os ensinamentos voltados para as fortificações em cidades como Rio de Janeiro, São Luís e Salvador.

Nesse cenário, as primeiras Escolas de Ensino Superior no Brasil possuem registro no final do século XVII, com as aulas de fortificação, e são impulsionadas a partir de 1808, com a chegada da Família Real portuguesa, ou seja, três séculos após a implantação do processo de colonização. De acordo com Soares (2002), D. João VI, nesse mesmo ano, criou as Faculdades de Medicina — mais precisamente o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia — por dois motivos: para obedecer às premissas de saúde da época e para suprir à necessidade dos jovens ricos e, conseqüentemente, brancos impossibilitados de frequentar as universidades europeias devido ao bloqueio continental europeu que acontecia nesse período.

Nessa conjuntura, no que diz respeito ao ensino de Arquitetura e Urbanismo, um dos principais pontos de partida para sua criação foi a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816,

sob o comando de Joaquim Lebetron² e a direção do arquiteto Grandjean de Montigny³. O objetivo da missão era criar uma Escola Superior de Belas Artes, seguindo o exemplo de Paris com a criação da *École de Beaux-Arts*, dez anos mais cedo.

À vista disso, em 1820, instituiu-se a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, à qual o ensino de Arquitetura estava associado. Esta passou por duas alterações: ainda no Império, recebeu o nome de Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), em 1824; com a Proclamação da República, passa a se chamar Escola Nacional de Belas Artes (ENBA), em 1890. Nessas escolas, cujos professores possuíam cargo vitalício, não havia a função de pesquisa, a única finalidade era direcionar e transmitir o seu ensino para a elite branca brasileira.

Segundo Artigas (2004, p. 64):

No Brasil, o ensino universitário da arquitetura é relativamente jovem, ou melhor, temos pouca experiência, ainda, no emprego de métodos científicos para o ensino das artes. A primeira escola brasileira de arquitetura nasceu por volta de 1820, ainda no reinado de D. João VI, sob influência da Missão Francesa e seu arquiteto Grandjean de Montigny, mas foi a única durante um século, pois tanto o Império como a República depois, satisfeitos com esforço inicial, nada fizeram.

Quanto ao ensino da ENBA, sua grade curricular era esquematizada unindo Escultura, Pintura, Gravura e Arquitetura. O curso geral tinha duração de três anos e, ao final do último ano, os estudantes podiam escolher um, dentre os cursos especiais lecionados em mais dois anos. A idade mínima para o ensino secundário era de 14 anos, de acordo com a Constituição de 1891.

Isso posto, pode-se notar que o currículo do Curso de Arquitetura possuía uma grande preocupação estética, já que tinha como referência o modelo francês de ensino. Os aspectos funcionais e tecnológicos ficavam em segundo plano, o que cedeu espaço para a Escola Politécnica, que, oferecendo um ensino arquitetônico de base tecnológica, se tornou concorrente em potencial. Essa escola originou-se em 1874, a partir da Escola Militar do Rio de Janeiro.

Nesse cenário, ainda no século XIX e durante a República, foi fundada a Escola Politécnica de São Paulo. Posteriormente, homologou-se o curso de Engenheiro-Arquiteto. Simultaneamente, estavam em atividade os Liceus de Arte e Ofício, instituídos em diversas cidades

² Intelectual francês que desempenhou relevante papel no mundo artístico e intelectual da França revolucionária e napoleônica, antes de exilar-se no Brasil, onde foi chefe da Missão Artística Francesa e pioneiro do ensino artístico acadêmico no país.

³ Auguste Henri Victor Grandjean de Montigny foi um arquiteto francês radicado no Brasil, que chegou ao Rio de Janeiro em 1816 e integrou a Missão Artística Francesa. Possuiu uma grande importância na formação da arquitetura brasileira e na divulgação da estética neoclássica.

como: Rio de Janeiro (1856), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) (GUTIERREZ, 2013). Em 1914, a Escola Profissional Dominical Noturna, que tinha como ponto central a arquitetura e construção, era criada em Porto Alegre. Já em 1928, o Curso de Arquitetura da Academia de Belas Artes de São Paulo entrava em vigor.

A partir de 1920, iniciou-se o movimento de independência e autonomia do Curso de Arquitetura devido à insatisfação de alunos e profissionais nas escolas de Belas Artes e Engenharia. Desse modo, em 1930, em Belo Horizonte, emergiu o primeiro curso específico de Arquitetura e Urbanismo, com a fundação da Escola de Belas Artes e a Escola de Arquitetura em Minas Gerais. Como frisa Artigas (1977), a regulamentação da profissão só ocorre em 1933, com o Decreto nº 23.569 de Getúlio Vargas, que regulamentou o ofício de agrimensor, engenheiro e arquiteto.

Entretanto, segundo o mesmo autor, essa regulamentação acabou por prejudicar tanto os arquitetos quanto o ensino de Arquitetura, visto que o papel que os arquitetos deveriam executar ficou confuso e incompreendido. Em suma, os arquitetos eram limitados a uma espécie de técnico inferior, a um desenhista alheio às estruturas. Assim, os arquitetos aliaram-se aos escultores, pintores, escritores, músicos, aos movimentos de Arte Moderna, na tentativa de resgatar sua notoriedade histórica da arte de projetar. Cabe ressaltar que, em todo esse contexto, a Arquitetura se constitui um campo de saber voltado à elite (branca) brasileira, os arquitetos eram basicamente homens brancos e ricos. Os(as) afrodescendentes não possuem espaço nesse ponto da narrativa. A eles estavam reservadas a marginalização, a subalternização e a precariedade, ou seja, os piores lugares na sociedade.

Dando continuidade, conforme ressalta Artigas (2004), o Movimento Moderno, nesse período, foi o principal responsável pela criação de novas escolas de arquitetura. O crescimento e a solidificação desse movimento no Brasil ocorreram especialmente quando o governo Getúlio Vargas atribuiu a Lucio Costa a tarefa de transformar o ensino na ENBA. Com isso, gradualmente os perfis das atribuições legais da profissão foram sendo moldados, o número de escolas de arquitetura cresceu e intensificou-se o debate sobre a independência da formação do arquiteto no tocante à formação dos engenheiros nas desatualizadas escolas de engenharia e belas artes.

Nessa conjuntura de renovação do curso, inseriu-se na grade curricular a disciplina de Urbanismo, importante ponto que impactou a geração de novos profissionais. Essas mudanças marcaram o desmembramento categórico do Curso de Arquitetura da Escola de Belas Artes em 1945, dando origem a Faculdade Nacional de Arquitetura (FNA) e iniciando um novo capítulo do

ensino da Arquitetura no Brasil. No presente momento, a FNA é a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da UFRJ.

Figura 2 – Cronologia dos cursos de Arquitetura e Urbanismo e sistema de organização da profissão no Brasil – 1933-1950

ANO	
1939	Instituto de Belas-Artes de Porto Alegre - Aprovou a criação do Curso Técnico de Arquitetura
1944	Instituto de Belas-Artes de Porto Alegre - Transformação do Curso Técnico de Arquitetura em Curso Superior de Arquitetura
1943	Instalação do Instituto dos Arquitetos do Brasil – IAB em Minas Gerais e São Paulo
1945	I Congresso Brasileiro de Arquitetos em São Paulo – com a recomendação de criação de faculdades de Arquitetura independentes das escolas de Engenharia e de Artes
	Escola de Engenharia de Porto Alegre aprova o Curso de Arquitetura
	Escola de Belas-Artes de Pernambuco institui o Curso de Arquitetura
	Faculdade de Nacional de Arquitetura foi desvinculada da ENBA do Rio de Janeiro
1946	Universidade de Recife (atual UFPE) institui o Curso de Arquitetura
	Governo Federal reconheceu a Faculdade de Arquitetura Mackenzie
1947	Adolfo Morales De Los Rios tornou público o primeiro estudo sobre a evolução do ensino de Engenharia e de Arquitetura no Brasil
	Instituto de Belas-Artes de Porto Alegre aprovou a criação de um Curso de Urbanismo
1948	Fundação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo (FAUUSP)
	Instalação do Instituto dos Arquitetos do Brasil no Rio Grande do Sul que promoveu o Congresso Brasileiro de Arquitetos
	Como desdobramento deste Congresso, ocorreu a fusão dos cursos de Arquitetura do Instituto de Belas-Artes e da Escola de Engenharia de Porto Alegre, originando a futura Faculdade de Arquitetura (oficialmente instalada em 1952) da Universidade do Rio Grande do Sul (criada em 1947)
	Foi instituído o Instituto Nacional de Pedagogia, atual Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Fonte: Borba (2018).

Assim sendo, do período de 1945 a 1962, a grade curricular da FNA era a referência para os outros cursos de Arquitetura estabelecidos no Brasil. Entretanto, no final da década de 50, surgiu a preocupação com a imprescindibilidade de determinar uma grade curricular mínima exclusiva e adequada para os cursos da área. Após quase dez anos de debates, a grade curricular foi apresentada, no ano de 1962, durante o III Encontro de Diretores, Professores e Estudantes de Arquitetura, que aconteceu na cidade de São Paulo.

Figura 3 – Conteúdos mínimos a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura – 1962

Materias	1. Cálculo
	2. Física Aplicada
	3. Resistência dos Materiais e Estabilidade das Construções
	4. Desenho e Plástica
	5. Geometria Descritiva
	6. Materiais de Construção
	7. Técnica de Construção
	8. História da Arquitetura e da Arte
	9. Teoria da Arquitetura
	10. Estudos Sociais e Econômicos
	11. Sistemas Estruturais
	12. Legislação, Prática Profissional e Deontologia
	13. Evolução Urbana
	14. Composição Arquitetônica, de Interiores e de Exteriores
	15. Planejamento

Fonte: Borba (2018).

De acordo com a figura acima, vale destacar o ponto oito “História da Arquitetura e da Arte”, que, como vemos até o presente momento, tanto nas escolas quanto nas universidades, se limita ao conhecimento ocidental. Os estudos geralmente partem da Grécia e Roma antiga, passando pelo Egito, pois grande parte de seus artefatos arqueológicos, devido a roubos históricos, foi parar na Europa. Os conteúdos em geral perpassam pelos movimentos artísticos europeus que acabaram refletindo em suas colônias, como Renascimento, Barroco, Neoclassicismo, entre outros, conforme discorrido no capítulo anterior.

Ainda seguindo a figura, destaca-se o ponto dez “Estudo Sociais e Econômicos”, que, no Curso de Arquitetura e Urbanismo, está ligado a fatores socioeconômicos que contribuem para a organização e estruturação da sociedade brasileira, o que possibilita o “entendimento” dos modos de ocupação e configuração do espaço urbano. Entretanto, essa análise se limita ao fator “classe social” e às desigualdades decorrentes da dicotomia ricos x pobres, não levando em consideração que a raça é fator determinante da posição social, econômica e espacial dos indivíduos nos centros urbanos. Portanto, não há a abordagem do fato de a sociedade ser social e racialmente desigual de forma relacional. Como afirma Almeida:

[...] a raça é um marcador determinante nas análises das desigualdades e no acesso a direitos sociais. Muitos estudos demonstram que as desigualdades no Brasil são

atravessadas pela raça e gênero, seja no que diz respeito ao desemprego desigual entre os grupos, a diferença salarial e a divisão da força física e intelectual que diferencia os trabalhadores negros e brancos. (ALMEIDA, 2019, p. 96).

Por conseguinte, para além de fatores socioeconômicos, é preciso trabalhar a questão racial dentro da Arquitetura e Urbanismo para compreender a fundo essa dinâmica. De acordo com o Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea, 2010), acreditava-se que haveria a integração entre os cursos de Arquitetura e Urbanismo ofertados no país, garantindo uma habilitação única a nível nacional. Assim, ficou estabelecida uma carga horária de 4.050 horas-aulas e o mínimo de cinco anos para a conclusão do curso.

Nesse período, a categoria ainda não possuía um conselho profissional próprio — o Conselho de Arquitetura e Urbanismo (CAU) atualmente — e dividia o Confea com engenheiros e agrônomos, além dos Conselhos Regionais de Engenharia e Agronomia (CREAs), o que causava certa frustração aos arquitetos e urbanistas que almejavam a formação de um conselho exclusivo.

Ainda no que concerne à grade curricular mínima estabelecida em 1962, esta recebeu algumas críticas, sendo um dos fatores responsáveis pela diminuição da qualidade do ensino e das atividades acadêmicas. Em razão disso e da influência da arquitetura moderna nesse momento, uma nova grade curricular mínima foi elaborada em 1969.

Figura 4 – Conteúdos mínimos a serem observados na organização dos cursos de Arquitetura – 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	Materiais de Construção Detalhes e Técnicas Construtivas
	4	Sistemas Estruturais
	5	Instalações e Equipamentos
	6	Higiene da Habitação
	7	Planejamento Arquitetônico

Fonte: Borba (2018).

Como pode ser visto na figura, os conteúdos mínimos de 1962 foram organizados em dois ciclos: o básico e o profissional. Mais uma vez, as disciplinas História das Artes e Estudos Sociais aparecem, contudo, com a mesma configuração mencionada anteriormente, a primeira abordando aspectos histórico-culturais do Ocidente e a segunda desconsiderando a necessidade de abordar a questão racial como fator de desigualdade. Logo, o silenciamento e a falta de debates raciais contribuem ainda mais para a manutenção dessas diferenças.

Essa última atualização da grade curricular mínima propiciou a formação de novos cursos de Arquitetura e Urbanismo no país, inclusive em instituições privadas, tendo em vista que constituía um plano roteirizado que auxiliava o cumprimento das exigências para o funcionamento, regulamentação e reconhecimento de novos cursos. No decurso de 25 anos, o currículo mínimo de 1969 direcionou as condutas referentes à estruturação dos cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil.

A seguir, será realizada a cronologia do currículo da ENBA, que já se chamou FNA e atualmente é a UFRJ, uma das principais influências para a elaboração do plano de implementação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA, como será abordado no próximo capítulo.

3.2 Cronologia das grades curriculares do Curso de Arquitetura e Urbanismo da ENBA-FNA (1890 - 1945)

Neste tópico, serão mostrados quadros com as grades curriculares dos cursos de Arquitetura e Urbanismo da ENBA e, posteriormente, da FNA. Será realizada uma análise das disciplinas, verificando se há o debate em relação às questões raciais dentro do curso ou se, mais uma vez, esse fator é desconsiderado.

Quadro 1 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1890

Seriação		Disciplinas
1º ANO	CURSO GERAL	História Natural, Desenho Linear, Noções de Topografia, Plantas e Desenhos Topográficos; Mitologia; Desenho Figurado.
2º ANO		Física e Química aplicada às Artes; Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras; Arqueologia e Etnografia.
3º ANO		Perspectivas e Sombras; Elementos de Arquitetura Decorativa, Desenho Elementar de Ornatos.
4º ANO	CURSO ESPECIAL	Noções de Topografia, Plantas e Desenhos Topográficos.
5º ANO		Estereotomia; História e Teoria da Arquitetura, Legislação Especial; Desenho de Arquitetura, Trabalhos Práticos, Plantas e Projetos.

Fonte: Uzeda (2006 apud VIDOTTO; MONTEIRO, 2013).

Não foram encontrados registros em relação aos conteúdos dessas disciplinas nesse período, mas é interessante destacar a disciplina de Etnografia como parte da grade curricular do curso da ENBA em 1890. Analisando-a como um todo (Arqueologia e Etnografia) e observando como as populações africanas eram representadas no universo dos museus, por meio de objetos relacionados à escravidão, pode-se considerar que o conteúdo da disciplina de Etnografia dialogava com essa concepção, em que o estudo da realidade dos africanos e afrodescendentes é marcado e limitado à sua condição de escravo, contribuindo para a perpetuação de uma imagem que rejeita a incorporação desse grupo na sociedade após a abolição. Como consequência, essa visão delimita o espaço simbólico que as populações africanas deveriam ocupar na formação de um discurso histórico nacional.

Nessa conjuntura, fica claro que o retrato da nossa matriz africana está diretamente ligado ao viés da escravidão, impactando pontualmente a construção da imagem da nação brasileira. Nesse sentido, Santos afirma:

Nos museus brasileiros, encontramos narrativas que podem ser caracterizadas ou pelo silêncio quase absoluto sobre a participação positiva do negro na construção da nação ou pela lembrança do período em que ele foi amarrado ao tronco, espancado, dominado e humilhado, pelo homem branco. Estas são narrativas que não se contradizem, mas se complementam (SANTOS, 2007, p. 334).

Assim, essas narrativas contribuem com o silenciamento quanto à presença e atuação das populações africanas e afrodescendentes e acabam por omitir o papel importantíssimo desse grupo na história de formação desse país e de sua riqueza, tanto econômica como cultural. Tais narrativas apresentam apenas um lado da história, apagando e invalidando todo um contexto de lutas e resistências contra a exclusão social e o racismo. Esse retrato negativo, gerado por meio dessa ligação única e direta com a escravidão, provoca consequências profundas na construção de pertencimentos e identidades, colaborando com a continuidade e manutenção das desigualdades e do racismo.

No tocante a essa questão, Cunha salienta:

A apresentação do negro e sua inserção na sociedade brasileira na qualidade de escravo é recorrente, desaparecendo do cenário das representações de trabalho, principalmente após o fim da prática escravista, volatilizando-se seus afazeres e formas de sobrevivência no tempo e no espaço. Prevalece a imagem do negro escravo, passivo, esvaziado de personalidade, uma “peça” que plantou e propiciou o enriquecimento da metrópole, desaparecendo bem seguida à abolição, como se o mundo do trabalho tivesse embranquecido, tornando invisível a presença do negro, confirmando e mantendo uma reiterada imagem: a do negro igual a escravo. (CUNHA, 2008, p. 156).

Portanto, não há como afirmar com absoluta certeza o que era exposto nas aulas de Etnografia nesse período, entretanto, analisando todo o contexto de como o africano e o afrodescendente era representado de modo geral para a sociedade e as consequências disso até o presente momento, pode-se considerar que a abordagem nessas disciplinas também seguia esse modelo de reduzi-lo à escravidão, silenciando e invalidando toda uma história de lutas e resistências e deixando de lado o debate das questões raciais.

Quadro 2 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1901 a 1910

Seriação	Disciplinas	
1º ANO	CURSO GERAL	Desenho Geométrico; Anatomia e Fisiologia Artística; Mitologia; Desenho Figurado.
2º ANO		História das Artes; Geometria Descritiva; Desenho Figurado; Princípios de Modelo Vivo.
3º ANO		Perspectivas e Sombras; Elementos de Arquitetura Decorativa, Desenho Elementar de Ornatos.
4º ANO	CURSO ESPECIAL	Cálculo, Mecânica, Resistência dos Materiais.
5º ANO		História e Teoria da Arquitetura, Legislação, Higiene das Habitações; Materiais de Construção, Tecnologia das Profissões Elementares, Estereotomia.
6º ANO		Composição e Desenho de Arquitetura; Trabalhos Práticos Correspondentes.

Fonte: Uzeda (2006 apud VIDOTTO; MONTEIRO, 2013).

No quadro acima e nas próximas, nota-se que não há mais a disciplina de Arqueologia e Etnografia. De acordo com o que apontam alguns estudos e conforme Rocha (2016), existia uma grande dificuldade em conseguir professores para essas disciplinas, mas acredita-se também que isso se deve ao fato de o curso ter se tornado, ao longo do tempo, cada mais vez mais tecnicista, com ênfase nas disciplinas de projetos arquitetônicos.

Quadro 3 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1911 a 1914

Seriação	Disciplinas	
1º ANO	CURSO GERAL	Desenhos a mão livre e Desenhos Geométricos; Desenho de Ornatos e Elementos de Arquitetura; Desenho Figurado.
2º ANO		Desenho Figurado; Geometria Descritiva e Desenhos Relativos; Desenho de Ornatos e Elementos de Arquitetura.
3º ANO		Escultura de Ornatos; Desenho Figurado e Modelo Vivo; Desenho de Composições Elementares.
4º ANO	CURSO ESPECIAL	Geometria Analítica e Cálculo; Noções de História Natural, Física e Química; Composição de Arquitetura, seu Desenho e Orçamentos.
5º ANO		Materiais de Construção, Estudo Experimental de sua Resistência e Tecnologia das Profissões Elementares; Mecânica, Resistência dos Materiais, Estabilidade das Construções e Grafoestática; Topografia e Desenho Topográfico; Composição de Arquitetura, seu Desenho e Orçamentos.
6º ANO		Construção, História da Arquitetura e Higiene dos Edifícios; Noções de Economia Política, Direito Administrativo, Legislação e Jurisprudência das Construções; Composição e Desenho de Arquitetura, Trabalhos Práticos Correspondentes.

Fonte: Uzeda (2006 apud VIDOTTO; MONTEIRO, 2013).

Quadro 4 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1915 a 1924

Seriação	Disciplinas	
1º ANO	CURSO GERAL	Desenho Geométrico e Exercício de Aguadas; História das Belas Artes; Desenho Figurado.
2º ANO		Noções de História Natural, Física e Química aplicada às Artes; Desenho Figurado; Desenho de Ornatos e Elementos de Arquitetura; Geometria Descritiva Aplicada e Primeiras Aplicações às sombras e à Perspectiva; Escultura de Ornatos.
3º ANO		Geometria Descritiva Aplicada e Primeiras Aplicações às sombras e à Perspectiva; Escultura de Ornatos; Matemática Complementares; Desenho Figurado e Princípios de Modelo Vivo.
4º ANO	CURSO ESPECIAL	Geometria Descritiva Aplicada e Topografia; Resistência dos Materiais, Grafoestática e Estabilidade das Construções; Composição de Arquitetura
5º ANO		Legislação da Construção e Noções de Economia Política; História e Teoria da Arquitetura; Composição de Arquitetura.

Fonte: Uzeda (2006 apud VIDOTTO; MONTEIRO, 2013).

Nas duas últimas grades, nota-se a presença da disciplina Economia Política. Esse termo corresponde a um estudo interdisciplinar da economia correlacionada a aspectos políticos e sociais, considerando as estruturas de poder que definem como e para quem os recursos serão

produzidos e distribuídos, respectivamente. Nesse sentido, pode-se dizer que o debate em torno das classes sociais e dos fatores socioeconômicos dentro do curso começa a ser ampliado. No entanto, a questão racial segue sem o devido reconhecimento e aprofundamento como fator determinante e relacional aos aspectos sociais e políticos.

Quadro 5 – Currículo do Curso de Arquitetura da ENBA – 1930 a 1931

Seriação	Disciplinas
1º ANO	Matemática Superior; Geometria Descritiva; Aplicação às Sombras; Perspectiva; Desenho (primeira parte); Arquitetura Analítica - Antiga Composições Elementares de Arquitetura; Elementos de Construção; Tecnologia; Prática dos Materiais; Tecnologia das Profissões Elementares; Modelagem (primeira parte).
2º ANO	Resistência dos Materiais, Grafoestática e Estabilidade das Construções; Sistemas e Detalhes da Construção (primeira parte); Materiais de Construção; Terrenos e Fundações; Arquitetura Analítica - Antiga Composições Elementares de Arquitetura; Desenho; Modelagem.
3º ANO	Sistemas e Detalhes da Construção (segunda parte); História das Belas Artes; Artes Aplicadas - Tecnologia e Composição Decorativa; Teoria da Arquitetura (primeira parte); Composição de Arquitetura
4º ANO	Estilo; Artes Aplicadas - Tecnologia e Composição Decorativa; Teoria da Arquitetura (segunda parte); Composição de Arquitetura
5º ANO	Urbanismo - Composição e Edificações Urbanas; Topografia - Arquitetura Paisagística; Legislação das Construções - Contratos e Administração - Noções de Economia Política; Composição de Arquitetura

Fonte: Uzeda (2006 apud VIDOTTO; MONTEIRO, 2013).

Como pode ser visto no quadro acima, o Urbanismo foi inserido na grade curricular do curso da ENBA a partir da reforma elaborada por Lucio Costa, entre os anos 1930 e 1931, juntamente com a disciplina Arquitetura Paisagística. Nesse contexto, observou-se um acelerado processo de urbanização e “embelezamento” das cidades, fortalecido pelo desejo de modernização da sociedade em relação ao espaço urbano.

Quadro 6 – Currículo do Curso de Arquitetura da FNA – 1945

Seriação	Disciplinas
1º ANO	Matemática Superior; Geometria Descritiva; História da Arte – Estética; Desenho Artístico; Arquitetura Analítica - primeira parte; Modelagem.
2º ANO	Mecânica Racional - Grafo-Estática; Sombras - Perspectiva – Estereotomia; Materiais de Construção - Estudo do Solo; Teoria da Arquitetura; Arquitetura Analítica - segunda parte; Composições de Arquitetura - primeira parte.
3º ANO	Técnica da Construção – Topografia; Física Aplicada; Composição Decorativa; Composições de Arquitetura - segunda parte;
4º ANO	Legislação - Economia Política; Higiene da Habitação e Saneamento das Cidades; Arquitetura do Brasil; Grandes Composições de Arquitetura - primeira parte.
5º ANO	Sistemas Estruturais; Organização do Trabalho - Prática Profissional; Urbanismo - Arquitetura Paisagística; Grandes Composições de Arquitetura - segunda parte.

Fonte: FNA (1945 apud VIDOTTO; MONTEIRO, 2013).

Dessa maneira, com a reformulação do ensino realizada por Lucio Costa, influenciado em grande parte pelo movimento moderno, o início da disciplina de Urbanismo e a fundação de novas escolas de arquitetura, esse período foi marcante para a geração de novos arquitetos e arquitetas, agora, urbanistas. Além disso, percebe-se que, no decorrer dos quadros apresentados, o ensino foi se tornando cada vez mais tecnicista, com grande influência do Modernismo, valorizando cada vez mais a elaboração projetual, a técnica construtiva e os materiais utilizados. O curso continuou voltado para a formação de pessoas brancas com alto poder aquisitivo, evidenciado nas diversas grades curriculares universitárias brasileiras que demonstram a forte influência europeia na concepção do modo de fazer ciência.

Como afirma Mignolo (2003), há uma forte ligação entre epistemologia e colonialidade e, a partir dessa ligação, foram delineados os aspectos históricos do imaginário do sistema colonial/moderno, apoiado na colonialidade do poder e na distinção colonial que historicamente gerou uma estrutura de conhecimento que subalterniza povos, saberes, culturas e histórias locais, silenciadas e negadas pela colonialidade do poder e do saber no imaginário moderno colonial.

Com relação ao atual cenário do ensino superior no Brasil, pode-se dizer que houve uma expansão da educação pública e privada no país, no que tange ao número de vagas ofertadas e a criação de novos polos universitários espalhados ao longo do território brasileiro, inclusive no interior do país. O que se pôde observar em relação à educação de nível superior no Brasil foi um

acelerado processo de expansão das instituições de ensino, a partir dos anos 2000. No que diz respeito à Arquitetura, segundo o Ministério de Educação (MEC), em 2019, havia 772 escolas de Arquitetura e Urbanismo em atividade registradas, 32 destas sendo educação à distância. Entre as 740 restantes, 65 eram públicas e 675 privadas. O estado com mais cursos é São Paulo possuindo 166 escolas entre públicas e privadas, seguido de Minas Gerais com 80 escolas.

Na realidade local, em 18 de dezembro de 1992, na cidade de São Luís, foi criado o Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA, que será abordado com mais detalhes no terceiro capítulo deste trabalho. Nesse momento, busca-se evidenciar que, apesar de todo crescimento e expansão do ensino superior no Brasil, as estruturas curriculares dos cursos de Arquitetura e urbanismo se mantêm completamente vinculadas à Europa, a exemplo da FAU-UEMA. O modelo europeu segue sendo o modelo do que é belo e que precisa ser reproduzido, inviabilizando o ensino de outros saberes, de outros estilos arquitetônicos. Dessa maneira, segue sendo um limitador do conhecimento, impossibilitando que a formação nesse campo específico amplie horizontes no tocante ao leque de produções arquitetônicas espalhadas pelo mundo.

Vale ressaltar que, no Brasil e em grande parte do mundo, devido a essa influência europeia, a arquitetura, de modo geral, está muito ligada à ideia de algo luxuoso, puramente estético, de alto padrão, inacessível para a maior parte dos brasileiros que cotidianamente buscam por soluções simples que melhorem sua qualidade de vida, tanto arquitetonicamente, no que concerne às pequenas reformas, quanto urbanisticamente, por meio de intervenções urbanas que valorizem o lugar onde vivem. A arquitetura, portanto, torna-se estratégia de distinção.

Conforme Bourdieu (2007), a distinção é uma denúncia violenta e, simultaneamente, uma inspiração para um modelo de entendimento das estruturas sociais e culturais, que remove os fatores econômicos do eixo central das análises da sociedade, pois remete às práticas de consumo culturais a uma estrutura relacional. Em nosso contexto, essa distinção está diretamente relacionada com a questão racial. Nessa perspectiva, o próximo capítulo evidencia a formação da Arquitetura no Maranhão, a partir da criação do primeiro curso na UEMA, realizando uma abordagem e análise racial dessa trajetória.

4 A ARQUITETURA NO MARANHÃO E A QUESTÃO RACIAL

Antes de mais nada, de acordo com Sousa (2014), é importante analisar o contexto étnico-racial e a formação do pensamento social brasileiro, como parte do plano de colonialismo ocidental-europeu nas Américas, moldado em territórios materiais e simbólicos, de caráter profundamente fundamentalista, dentro do qual o plano civilizatório teve como base o escravismo e o racismo como forma estruturante das relações sociais e raciais — inclusive no campo da Arquitetura — em desabono tanto de povos africanos e afrodescendentes quanto de povos indígenas locais. Nessa conjuntura:

Com o início do colonialismo na América inicia-se não apenas a organização colonial no mundo, mas – simultaneamente – a constituição colonial dos saberes, das linguagens, da memória e do imaginário (Quijano, 1992). Dá-se início ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do tempo e do espaço – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primeiro/colonial dão-se os primeiros passos na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” (Mignolo, 1995: xi) [...]. (LANDER, 2005, p. 26).

De acordo com Lander (2005), o desenvolvimento desse plano civilizatório tem como pressuposto o cunho universal europeu com o caráter extremamente excludente. Nesse cenário, organiza-se uma narrativa universal em que os povos não participam de maneira igualitária. A existência dos indivíduos é pautada na relação “dominador-dominado” com diversas formas e demonstrações de poder, seja físico, econômico, étnico, cultural, ideológico, militar, religioso ou, até mesmo, o poder simbólico, em que o dominador-europeu estabelece controles físicos e psíquicos nos dominados.

Nesse plano, independentemente da sua fase (colonial-escravagista ou moderna), os povos africanos e seus descendentes foram sujeitados a um regime de dominação material e violência simbólica cruéis que refrata até os dias atuais na sociedade brasileira, na forma de antagonismo étnico-racial e de racismo estrutural.

Nesse contexto, segundo Sousa (2014), no Brasil, o Estado e a classe dominante da sociedade têm apresentado eventos históricos que confirmam a validação conceitual, sob certas condições históricas, de intervenções materiais e simbólicas, da concepção de raça com base em uma percepção evolucionista-darwinista, com graves efeitos civilizatórios. Sob o comando do

ideário do colonizador europeu que se autorreconhece como “branco”, “civilizado”, “evoluído”, “puro”, “cristão”, “católico”, “superior” associado ao capitalismo, seja o primitivo ou o globalizado, todos os outros povos não brancos (negros, índios, ciganos, judeus, asiáticos) foram classificados como pertencentes a raças inferiores e, portanto, incapazes de produzir conhecimento válido.

Nesse panorama, a Ciência, que nunca foi neutra e livre das influências das forças dominantes, tem funcionado como importante instrumento de recursos teóricos e metodológicos em favor das ideologias racistas sob o peso do “cientificamente comprovado”, a exemplo da noção de raça com abordagem evolucionista, como citado anteriormente, e do pensamento racial brasileiro.

Nessa perspectiva, Munanga destaca:

A análise da produção discursiva da elite intelectual brasileira do fim do século XIX ao meado deste deixa claro que se desenvolveu um modelo racista universalista. Ele se caracteriza pela busca de assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes “na raça” e na cultura do segmento étnico dominante da sociedade. Esse modelo supõe a negação absoluta da diferença, ou seja, uma avaliação negativa de qualquer diferença, e sugere no limite um ideal implícito de homogeneidade que deveria se realizar pela miscigenação e pela assimilação cultural (MUNANGA, 2008, p. 103).

Nesse contexto, a Arquitetura, como subcampo do campo científico, também reflete e reproduz esse modelo eurocêntrico universalista de caráter excludente e racista. Conforme Bourdieu e Passeron (1975), o ensino formal nada mais é que um processo de violência simbólica cuja função seria fortalecer as relações de dominação material entre os diferentes grupos e classes sociais na sociedade. Ora, se toda teoria serve para algo ou para alguém, então é justo partir do pressuposto de que ela reproduz relações de colonialidade do próprio poder, servindo, assim, como base fundamental para a construção do processo de exploração, dominação e colonização dos povos não pertencentes ao Ocidente (BALLESTRIN, 2013).

Nesse prisma, o primeiro Curso de Arquitetura e Urbanismo no Maranhão tem início na década de 90, mais precisamente no ano de 1992, na UEMA. Este capítulo, portanto, abordará os delineamentos da fundação desse curso, elaborando uma análise do seu projeto de implantação, tanto no que diz respeito à formação da primeira grade curricular, observando os principais aspectos que influenciaram sua composição, quanto à observação dos primeiros docentes em relação à raça, sexo, profissão, entre outros aspectos. Ao final, serão expostas as entrevistas que

foram realizadas com o professor doutor Carlos Frederico Lago Burnett a respeito da conjuntura do início do curso na cidade de São Luís, bem como as realizadas com alunos(as) e ex-alunos(as) autodeclarados(as) negros(as) sobre as dificuldades encontradas tanto em relação ao ensino (eurocentrado) quanto ao quererem pesquisar temas raciais no trabalho de conclusão de curso.

4.1 O projeto de implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo na Universidade Estadual do Maranhão

Em setembro de 1992, sob o comando dos professores Abelardo Moreira do Nascimento e Carlos Frederico Largo Burnett, o projeto de implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA foi elaborado após se estudar e comparar os currículos dos cursos da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), proposto e aprovado em 1979, porém não implantado, bem como os currículos das Universidades Federais de Pernambuco (UFPE), Ceará (UFC), Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade de São Paulo (USP), além do contato direto com os professores dessas universidades que possibilitaram o acesso às estruturas internas e principais colaboradores dos cursos de Arquitetura e Urbanismo.

A justificativa do projeto para a implantação do curso, de acordo com seu “Plano de criação”, era:

O acelerado processo de urbanização que o Maranhão vinha passando desde a década de 70, assim como o país todo e, nesse processo, São Luís, assim como outras cidades, possuía as piores condições urbanas do país no que diz respeito à infraestrutura, saúde, transporte, educação, habitação, etc. Desse modo, se tornou indispensável a discussão da cidade, criar uma massa crítica capaz de compreender e buscar resolver questões urbanas, inserir a prática do planejamento enquanto diretriz das ações municipais, suprir, enfim, o mercado com profissionais preparados para apoiar tecnicamente as decisões políticas necessárias à valorização da vida urbana e, por extensão, a de seus habitantes. Nesse contexto, a implantação do curso de Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Estadual do Maranhão assume papel prioritário, dado que abre perspectiva de tratar profissionalmente os assuntos ligados à Arquitetura e Urbanismo, preparando aqueles que, desde seu ingresso no curso até a diplomação, conscientemente terão compromisso de analisar e compreender os impasses da realidade maranhense, propondo e aplicando as alternativas que darão racionalidade às atividades urbanas, tendo por fim último o bem-estar de toda a comunidade. O curso universitário, visto como laboratório e oficina dedicados às questões que afligem a sociedade, possibilitará a relação dinâmica e responsável entre alunos/professores e a cidade; nossa história e costumes, nosso clima e potencialidades econômicas serão as matérias primas através dos quais os futuros arquitetos do Maranhão, apoiados em currículo técnico/teórico, aplicarão toda sua criatividade para que recuperemos a qualidade dos nossos espaços urbanos, perdida pela improvisação e abandono administrativo, a especulação urbana, a migração descontrolada e a cópia submissa de modismos alheios à nossa cultura. (UEMA, 1992).

É bastante contraditório que uma justificativa totalmente voltada para a discussão do espaço urbano tenha resultado em uma grade curricular tão tecnicista e orientada para o projeto arquitetônico, como será exposto a seguir. Também é bastante paradoxal o fato de a justificativa conter o seguinte trecho: “para que recuperemos a qualidade dos nossos espaços urbanos perdida [...] pela cópia submissa de modismos alheios à nossa cultura” (UEMA, 1992) e ter o seu ensino direcionado para a história, modelos e estilos europeus. A nossa cultura é apenas a cultura do colonizador? Na perspectiva em que o curso foi criado, parece que sim.

Nesse cenário, a primeira grade curricular do curso foi elaborada pelo professor Abelardo Moreira do Nascimento, conforme o quadro abaixo, tendo como base os currículos da UFRJ, UFC, UFPE e USP, como explicitado anteriormente. Vale ressaltar que o professor Abelardo era negro, o que torna esta narrativa ainda mais paradoxal, pois o curso que atualmente não possui representantes negros em seu quadro docente, foi criado por um, além de ter sido coordenado por ele ao longo de 5 anos (de 1993 a 1998).

Quadro 7 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

Nº DE ORDEM	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
01	- Arquitetura de Interiores	60	2.1.0
02	- Arquitetura Regional I	60	2.1.0
03	- Arquitetura Regional II	60	2.1.0
04	- Cálculo I	60	4.0.0
05	- Cálculo II	60	4.0.0
06	- Concreto Armado	60	4.0.0
07	- Conforto Ambiental	60	2.1.0
08	- Descritiva I	60	2.1.0
09	- Descritiva II	60	2.1.0
10	- Detalhes Construtivos	60	0.2.0
11	- Economia Urbana I	60	4.0.0
12	- Economia Urbana II	60	4.0.0
13	- Estatística	60	4.0.0
14	- Expressão, Leitura e Representação da Forma I	60	2.1.0
15	- Expressão, Leitura e Representação da Forma II	60	0.2.0
16	- Expressão, Leitura e Representação da Forma III	60	0.2.0
17	- Higiene das Edificações	60	2.1.0
18	- História e Teoria da Arquitetura I	60	4.0.0
19	- História e Teorias da Arquitetura II	60	4.0.0
20	- História e Teorias da Arquitetura III	60	4.0.0
21	- História e Teorias da Arquitetura IV	60	4.0.0
22	- História e Teorias da Arquitetura V	60	4.0.0
23	- História da Arte e Estética I	60	4.0.0
24	- História da Arte e Estética II	60	4.0.0
25	- Instalações e Equipamentos I	60	2.1.0

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 8 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

Nº DE ORDEM	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
26	- Instalações e Equipamentos II	60	2.1.0
27	- Introdução à Arquitetura e ao Urbanismo	60	4.0.0
28	- Maquetes	60	0.2.0
29	- Materiais e Sistemas Construtivos I	60	2.1.0
30	- Materiais e Sistemas Construtivos II	60	2.1.0
31	- Organização do Trabalho e Prat.Prof.	60	4.0.0
32	- Paisagismo I	60	2.1.0
33	- Paisagismo II	60	2.1.0
34	- Planejamento Urbano I	60	2.1.0
35	- Planejamento Urbano II	60	2.1.0
36	- Planejamento Urbano III	60	2.1.0
37	- Projeto Arquitetônico I	60	0.2.0
38	- Projeto Arquitetônico II	60	0.2.0
39	- Projeto Arquitetônico III	60	0.2.0
40	- Projeto Arquitetônico IV	60	0.2.0
41	- Projeto Arquitetônico V	60	0.2.0
42	- Projeto Arquitetônico VI	60	0.2.0
43	- Projeto Arquitetônico VII	60	0.2.0
44	- Projeto Arquitetônico VIII	120	0.4.0
45	- Resistência dos Materiais	60	2.1.0
46	- Sistemas Estruturais I	60	4.0.0
47	- Sistemas Estruturais II	60	4.0.0
48	- Trabalho de Graduação	60	0.2.0
TOTAL DO GRUPO		2940	149

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 9 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

B - Disciplinas Complementares Obrigatórias			8
49	Intervenção em Sítios Históricos I	60	2.1.0
50	Intervenção em Sítios Históricos II	60	2.1.0
51	Legislação e Normas	60	4.0.0
52	Metodologia Científica	60	2.1.0
53	Métodos e Técnicas de Estudo e Pesquisa Bibliográfica	60	2.1.0
54	Topografia I	60	2.1.0
55	Topografia II	60	2.1.0
TOTAL DO GRUPO		420	22
C - Disciplinas de Legislação Específica			
56	Estágio Supervisionado	630	0.0.14
57	Estudo de Problemas Brasileiros	60	2.1.0
58	Prática Desportiva I	30	0.1.0
59	Prática Desportiva II	30	0.1.0
TOTAL DO GRUPO		750	19
D - Disciplinas Complementares Optativas (O aluno deverá cursar um mínimo de 9 Créditos)			
60	Computação Gráfica	60	2.1.0
61	Ecologia	60	2.1.0
62	Fotografia	60	2.1.0
63	Fotogrametria	60	2.1.0

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 10 – Disciplinas do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

64	Lazer e Planejamento Arquitetônico e Urbano	60	2.1.0
65	Planejamento de Sistemas de Transportes Urbanos	60	2.1.0
66	Renovação Urbana	60	2.1.0
TOTAL DO GRUPO		180	9

Art. 5º - O Curso de Arquitetura e Urbanismo funcionará noturno diurno.

Art. 6º - O aluno deverá cursar nove créditos em disciplinas optativas, perfazendo o total de 180 horas/aula.

Parágrafo único - O Colegiado do Curso poderá acrescentar outras disciplinas optativas ao quadro acima apresentado no Art. 4º.

Art. 7º - O nono período é reservado exclusivamente ao Estágio Supervisionado.

Art. 8º - Ao diplomado em Arquitetura e Urbanismo caberá o diploma de Arquiteto e Urbanista.

Art. 9º - As matrículas iniciais abertas aos candidatos classificados em concurso vestibular, serão em número de 30 vagas.

Art. 10 - A coordenação didática do Curso de Arquitetura e Urbanismo estará a cargo de um coordenador, que deverá ser um profissional da área

Fonte: UEMA (1992).

De acordo com os quadros acima e com o cálculo da carga horária para cada grupo de disciplinas (projetuais e não projetuais), pode-se chegar ao seguinte resultado: das 2.940 horas, 2.040 são para disciplinas técnicas que envolvem projeto arquitetônico de alguma forma, enquanto sobram 900 horas para as disciplinas sociais e urbanísticas, as quais também não fazem parte das disciplinas complementares obrigatórias, das específicas nem das optativas. As disciplinas que envolvem história da Arquitetura, como já foi abordado, desde sempre tiveram a Europa como eixo central e como modelo a ser estudado. Portanto, o curso que, de modo geral em todo o país, foi se tornando cada vez mais tecnicista e que não nega as fortes influências europeias também refletiu na formação desse currículo, e reflete até os dias de hoje, na grade curricular que está em vigor no Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA, conforme a imagem a seguir.

Figura 5 – Atual grade curricular do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA

CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO UEMA - ESTRUTURA CURRICULAR 2016										
1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO	9º PERÍODO	10º PERÍODO	
1 Desenho a mão livre 60hr - 3CR	8 Maquetes 60hr - 3CR	15 Tecnologia das construções 60hr - 3CR *11	22 Sistemas estruturais 60hr - 3CR *15	29 Estruturas de concreto 60hr - 3CR *22	36 Modelagem digital de projeto de arquitetura 60hr - 3CR *9	43 Informática aplicada ao urbanismo 60hr - 3CR *36	50 Projeto de arquitetura e urbanismo em áreas de interesse social 90hr - 4CR *46	54 Ateliê de projeto arquitetônico com tema livre 90hr - 4CR *50	TRABALHO FINAL DE GRADUAÇÃO	
2 Geometria descritiva aplicada 60hr - 3CR	9 Desenho de arquitetura assistido por computador 60hr - 3CR *3	16 Instalações hidrossanitárias 60hr - 3CR *11	23 Conforto térmico 60hr - 3CR	30 Instalações elétricas especiais 60hr - 3CR *11	37 Técnicas construtivas tradicionais 60hr - 3CR *11	44 Técnicas construtivas contemporâneas 60hr - 3CR *11	51 Projeto de arquitetura de interiores comercial 60hr - 3CR *47	55 Intervenções em sítios históricos 90hr - 4CR *52	OPTATIVAS	
3 Desenho de arquitetura 90hr - 4CR	10 Resistência dos materiais aplicada à arquitetura 60hr - 3CR	17 Topografia 60hr - 3CR *3	24 Ateliê de projeto arquitetônico para edificações de uso coletivo 90hr - 4CR *18	31 Conforto acústico e lumínico 60hr - 3CR *23	38 Projeto de arquitetura comercial de grande porte 90hr - 4CR *32	45 Infraestrutura urbana 60hr - 3CR *39	52 Intervenções em edifícios históricos 90hr - 4CR *48	56 Planejamento e gestão urbana e regional 60hr - 3CR *40	OPTATIVA 1 60 hr OPTATIVA 2 60 hr OPTATIVA 3 60 hr OPTATIVA 4 60 hr 240 HR 4 A 8 CR	
4 Plástica 60hr - 3CR	11 Arquitetura e construção 60hr - 3CR	18 Projeto de habitação unifamiliar 90hr - 4CR *12	25 Arquitetura paisagística 60hr - 3CR *20	32 Projeto arquitetônico com estrutura verticalizada 90hr - 4CR *24	39 Planejamento da paisagem 60hr - 3CR *33	46 Projeto arquitetônico em sítios de interesse cultural 90hr - 4CR *38	53 Projeto de assentamento humano 90hr - 4CR *49	57 Fundamentos de trabalho de conclusão de curso 60hr - 3CR	ESTÁGIOS ESTÁGIO 1 210 hr ESTÁGIO 2 210 hr 420 HR	
5 Concepção projetual 90hr - 4CR	12 Metodologia do projeto arquitetônico 90hr - 4CR *3,5	19 Teorias urbanas 60hr - 3CR *7	26 Projeto urbano 60hr - 3CR *19	33 Projeto paisagístico 60hr - 3CR *25	40 Planejamento urbano e regional 60hr - 3CR *34	47 Projeto de arquitetura de interiores na habitação 60hr - 3CR *31	330 HR 15 CR	300 HR 14 CR		
6 Cidade e arquitetura 60hr - 3CR	13 Cidade, indivíduo e sociedade 60hr - 3CR	20 Estudos socioambientais 60hr - 3CR *13	27 Metodologia científica 60hr - 3CR	34 Projeto territorial urbano 60hr - 3CR *19	41 Arquitetura e urbanismo contemporâneos 60hr - 3CR	48 Técnicas retrospectivas 60hr - 3CR *37				
7 Formação de cidades 60hr - 3CR	14 Arte e estética 60hr - 3CR	21 Arquitetura e urbanismo do clássico ao industrial 60hr - 3CR *6	28 Arquitetura e urbanismo no Brasil 60hr - 3CR *21	35 Arquitetura e urbanismo modernista 60hr - 3CR *21	42 Arquitetura e estética 60hr - 3CR	49 Planejamento e projeto da mobilidade urbana 60hr - 3CR				
480 HR 23 CR	450 HR 22 CR	450 HR 22 CR	450 HR 22 CR	450 HR 22 CR	450 HR 22 CR	450 HR 22 CR				

LEGENDA

* = Pré requisito

EXPRESSÃO E REPRESENTAÇÃO DA FORMA
TECNOLOGIA DA CONSTRUÇÃO
PROJETO DE ARQUITETURA
TÉCNICAS RETROSPECTIVAS
PAISAGISMO
URBANISMO E ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
HISTÓRIA E TEORIAS COMPLEMENTARES

Fonte: UEMA (2016).

De acordo com a figura anterior e com os devidos cálculos em relação à carga horária total das disciplinas técnicas em comparação às disciplinas humanas, chegou-se à seguinte conclusão: são 2.460 horas para o primeiro grupo e 1.290 horas para o segundo.

Entre as disciplinas humanas, destacam-se:

- Cidade e arquitetura;
- Formação das cidades;
- Cidade, indivíduo e sociedade;
- Teorias urbanas;
- Estudos socioambientais;
- Arquitetura e urbanismo do clássico ao industrial;
- Projeto urbano;
- Arquitetura e urbanismo no Brasil;

- Projeto territorial urbano;
- Arquitetura e urbanismo modernista;
- Planejamento da paisagem;
- Planejamento urbano e regional;
- Arquitetura e urbanismo contemporâneos;
- Infraestrutura urbana;
- Planejamento e projeto de mobilidade urbana;
- Projeto de assentamento humano;
- Planejamento e gestão urbana e regional.

As disciplinas humanas listadas acima, apesar de contemplarem apenas metade da carga horária das disciplinas técnicas, são importantes ferramentas de reflexão em sala de aula. Nelas são apresentados fatores sociais e políticos para compreender a configuração urbana das cidades, as diferentes necessidades da população, as principais carências de cada setor urbano, as tendências reproduzidas pelo sistema capitalista, entre outros. Nesse sentido, é importante que haja o debate sobre a Arquitetura funcionar como uma estratégia de distinção, que, em nosso contexto, está diretamente relacionado à questão racial, ou seja, o que deve ser somente para “brancos” e o que se relega à população negra.

Nesse contexto, por bastante tempo, os(as) negros(as) estiveram fora das escolas e universidades. Essa exclusão é resultado de diversas estruturas sociais que os impossibilitavam de ter acesso à educação, resultando na naturalização da ausência dessas pessoas nos espaços educacionais. Em outras palavras, as políticas de branqueamento sempre comandaram esses espaços (SILVA, 2016). Portanto, há uma relação direta entre o processo histórico e os dados atuais, o que revela as diferenças raciais no número de pessoas ocupando espaços de prestígio nas instituições escolares do país (CARVALHO, 2005; COELHO, 2003).

A referida realidade citada nos faz perceber que os(as) professores(as) são agentes sociais que exercem o poder das instituições de ensino, isto é, a imagem do(a) professor(a) é envolta da subjetividade que integra as relações de poder no espaço escolar (MARINO FILHO, 2007), e que a pouca presença de representantes negros na docência reflete a posição social do grupo negro na sociedade. Dados do *Censo da Educação Superior* de 2017 mostraram que, dos quase 400.000 profissionais que lecionavam em universidades públicas e privadas no Brasil, apenas 62.239.000

(ou 16%) se autodeclararam pretos ou pardos — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018).

As universidades, sobretudo as públicas, devem ser caracterizadas pela diversidade de ideias e conhecimentos. No entanto, o que pode ser observado é que, em todas as práticas e lógicas educacionais estabelecidas neste país, a visão eurocêntrica permanece em suas estruturas. Por exemplo, há a ideologia do mérito, que, pelo individualismo, aliena a dimensão coletiva na produção de conhecimento e descarta os arranjos sociais que transcendem essa realidade (SILVA, 2016). Essa ideologia se transforma em argumentos contra as políticas de inclusão racial, fazendo com que os próprios agentes da exclusão não a reconheça.

Nesse panorama, buscou-se analisar o perfil racial do primeiro corpo docente a integrar o Curso de Arquitetura e Urbanismo em questão. Não há neste estudo a intenção de análises subjetivas, tão somente acentuar a questão racial ligada ao campo da Arquitetura em uma importante instituição de ensino superior do Maranhão.

De acordo com o projeto de implantação do curso, tinha-se o seguinte corpo docente:

Quadro 11 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

N O M E S	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
JOAQUIM SALES DE OLIVEIRA ITAPARY FILHO	Direito	Desenvolvimento Econômico	Prof. da UEMA	Economia Urbana I Economia Urbana II	Par.1.689/73
JOSÉ JOAQUIM RAMOS FILGUEIRAS	Direito		Prof. da UEMA	Legislação e Normas	Par.1.689/73
MARCO BARROSO GUEDES ARAUJO	Arquiteto		Prof. da UFCE	Arquitetura de Interiores	
ANA CÉLIA MOREIRA	Arquiteta		Prof. da UFCE	Lazer e Planej Arq. e Urbano Interv. em Sítios Hist. II	
ANTONIA LIMA OLIVEIRA	Agronomia	Mestrado	Prof. da UEMA	Paisagismo I Paisagismo II	
BOLBI MIRANDA DO NASCIMENTO	Eng. Civil		Prof. da UEMA	Topografia I Topografia II	Par.1.049/72
KALIL MOHANA	Geografia		Prof. da UEMA	EPB	Par.1.363/80

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 12 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
BENEDITO DOS SANTOS SANTOS RAPOSO	Eng.Civil		Cálculo Direcional e Integral	Cálculo I Cálculo II	Par.1049/72
SOLON TUPINAMBÁ LEITE	Eng.Civil		Estabilidade das Construções Construções de Concreto, Aço e Madeira	Concreto Armado Sistemas Estruturais I Sistemas Estruturais II	Par.1049/72
JOSÉ PINHEIRO MARQUES	Eng. Civil		Geometria Descritiva	Descritiva I Descritiva II	Par.1049/72
JOSÉ RIBAMAR PINHEIRO FRANCO	Matemática	Estatística p/ o Planejamento Didática Nível Superior	Probabilidade e Estatística	Estatística	Par.1363/80
PEDRO CHAVES CALDEIRA	Eng. Civil	Mestre em Ciências dos Materiais Cursando Doutorado	Prof. da UEMA	Materiais e Sistemas Construtivos I Materiais e Sistemas Construtivos II	

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 13 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

53

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
JOSÉ ANTONIO RIBEIRO DE CARVALHO	Pedagogia	Sociologia	Sociologia Aplicada à Educação	Metodologia Científica	Par.65/90 de 26/01/90
MYRIAM DE MAGDALA TEIXEIRA E SILVA	Administração Pública	Prof. da UEMA	Profª da UEMA	Org. do Trabalho e Prática Profissional	Par.1689/73
MARIA DE FÁTIMA R. DOS SANTOS	Bibliot.		Profª da UEMA	Met. e Téc. de Estudo e Pesq. Bibliográfica	
JOSÉ NILSON ALVES DE ANDRADE	Ed. Física		Prof. da UEMA	Prát.Desportiva I Prát.Desportiva II	Par.703/91
IVAR R. HORTEGAL	Eng. Civil	Engenharia de Estruturas	Prof. da UEMA	Regis. dos Materiais	Par.1363/80

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 14 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

54

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
JOSÉ RAIMUNDO DOS SANTOS MUNIZ	Matemática	Analista de Sistemas	Prof. de Processamento de Dados e de Fundamentos de Análise de Sistemas	Computação Gráfica	Par.1363/80
ARTHUR RIBEIRO BASTOS	Eng. Civil	Didática Nível Superior	Prof. de Fundamentos das Ciências do Ambiente	Conforto Ambiental Higiene das Edificações Ecológicas	Par.1363/80
JOÃO PINTO LIMA	Eng. Civil	Desenho Técnico Didático Nível Superior	Prof. Desenho da UEMA e da UFMA	Detalhes Construtivos Inst.eEquip I Inst.eEquip II	

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 15 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

55

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
ABELARDO MOREIRA DO NASCIMENTO	Arquiteto	Ciências Geodésicas (Fotogrametria)	Prof. da UEMA Prof. da UEMA	Fotogrametria E.L.R.F.I Maquetes	Par.1049/72 Par.1363/80
CARLOS FREDERICO LAGO BURNET	Arquiteto	Urbanismo	Prof. de Arqui. e Urbanismo da UEMA	Introd. à Arquitetura e ao Urbanismo Proj. Arq. I	
ERICO DE OLIVEIRA JUNQUEIRA AYRES	Eng. Civil	Urbanismo	Prof. da UEMA e da UEMA	Plan. Urbano I Plan. de Sist. de Transportes Urbanos	

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 16 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

56

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
CARLOS ALBERTO DOS SANTOS	Arquiteto	Desenho	Prof. da UPMA	E.L.R.F. II Proj. Arq. II Arq. Regional I	2742/76
JOSÉ LIBERALDE CASTRO	Arquiteto		Prof. Titular da UFCE	Arq. Regional II Hist. e Teorias da Arq I Hist. e Teorias da Arq II	
ANA MARIA DE MORAES BELUZZO	Arquiteto		Prof. da USP	Hist. da Arte I Hist. da Arte II	

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 17 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

57

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
RICARDO MARQUES DE AZEVEDO	Arquiteto		Prof. da USP	Hist. e Teorias da Arquitetura III Hist. e Teoria da Arquitetura IV	
BENEDITO LIMA DE TOLEDO	Arquitetura tória	Doutor em Hig	Prof. da USP	Hist. e Teorias da Arq V	
JOSÉ DA ROCHA FURTADO FILHO	Arquitetura	Mestrado em Proj. Preparando Tese de Doutorado	Prof. UFCE	Proj. Arq. III Proj. Arq. V	
SÍLVIO SOARES MACEDO	Arquitetura	Doutor	Prof. USP	Proj. Arq. IV Proj. Arq. VI	

Fonte: UEMA (1992).

Quadro 18 – Relação de professores do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA – 1992

58

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO
CURSO DE ARQUITETURA E URBANISMO
RELAÇÃO DE PROFESSORES COM AS RESPECTIVAS DISCIPLINAS

NOME	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	EXPERIÊNCIA	DISCIPLINA	PARECER CFE
MARLENE PICARELLI	Arquitetura	Doutor	Profª USP	Proj.ArqVII Lazer e Planejamento Arq. e Urbanismo	
GIAN CARLO GASPARINI	Arquitetura	Doutor	Prof. USP	Proj. Arq VIII Planej.Urbano II	
PROFª HELIANA COKIN VARGAS	Arquitetura	Arquitetura	Profª USP	Planej.Urbano III	

Fonte: UEMA (1992).

Com base nos quadros acima, que revelam a relação de professores e suas respectivas profissões, pode-se observar que a maioria dos docentes que compuseram esse primeiro momento do Curso de Arquitetura era do sexo masculino e branca. Em números exatos, de um total de 33 docentes, 26 eram homens. Percebe-se, também, que havia muitos professores formados em outros cursos como Engenharia Civil, Matemática, Direito e, até mesmo, Pedagogia. Os professores arquitetos, em sua maioria, vieram de fora, pois quase não havia arquitetos e urbanistas no Maranhão.

Atualmente, o quadro de professores encontra-se preenchido da seguinte forma:

Figura 6 – Quadro de professores da FAU-UEMA, 2021

Prof. Dr. Alex Oliveira de Souza	Prof. Dr. Gustavo Martins Marques
Prof ^a . Ma. Andréa Cristina Soares Cordeiro Duailibe	Prof. Dr. Hermes da Fonseca Neto
Prof ^a . Dr ^a . Aurea Celeste da Costa Ribeiro	Prof. Me. Igor Mendes Monteiro
Prof ^a . Dr ^a . Barbara Irene Wasinski Prado	Prof. Dr. Ingrid Gomes Braga
Prof. Dr. Carlos Frederico Lago Burnett	Prof. Ma. Lúcia Moreira do Nascimento
Prof ^a . Dr ^a . Célia Regina Mesquita Marques	Prof. Esp. Jussara Martins Nogueira
Prof ^a . Dr ^a . Débora Garreto Borges	Prof. Me. José Agnaldo Pereira Mota Junior
Prof. Dr. Eduardo Aurélio Barros Aguiar	Prof. Dr. José Bello Salgado Neto
Prof. Dr. Érico Peixoto Araújo	Prof. Esp. Marcos Fernandes Marques
Prof ^a . Dr ^a . Fabíola de Oliveira Aguiar	Prof ^a . Dr ^a . Marluce Wall de Carvalho Venâncio
Prof. Esp. Flávio Moraes Rêgo Salomão	Prof ^a . Ma. Nádia Freitas Rodrigues
Prof. Me. Francisco Armond do Amaral	Prof. Ma. Rogério Henrique Frazão Lima
Prof. Esp. Francisco das Chagas Miranda	Prof ^a . Dr ^a . Rose-France de Farias Panet
Prof. Dr. Grete Soares Pflueger	Prof ^a . Ma. Rosilan Mota Garrido
	Prof ^a . Dr ^a . Sanadja de Medeiros Souza
	Prof ^a . Dr ^a . Thaís Trovão dos Santos Zenkner
	Prof. Esp. Vitor Hugo dos Santos Plum

Fonte: UEMA (2021).

Como é possível perceber, em comparação ao primeiro quadro de docentes, houve um equilíbrio entre o número de professores e professoras. Na composição do corpo docente atual, há mais mulheres que homens — com exatidão, 16 professoras e 15 professores. No entanto, em relação à questão racial, no que diz respeito à representatividade negra dentro do curso, não houve alteração. As universidades foram concebidas e consolidadas como espaços institucionais brancos. O cargo de professor e professora, como agentes importantes, de autoridade e poder dentro da universidade, continuam sendo preenchidos pelos brancos. Aos negros ficaram reservados “o balde e a vassoura”⁴.

Pesquisas realizadas em 2006 demonstraram que, de 18.400 docentes das principais universidades do país, somente 70 eram negros. Isto é, 99,6% de professores brancos e só 0,4% dos(as) professores(as) negros(as) (CARVALHO, 2006). A FAU-UEMA não foge à regra: o curso, atualmente, não possui professor(a) negro(a). Em contrapartida, entre os(as) trabalhadores(as) terceirizados há um maior quantitativo de afrodescendentes realizando as atividades menos valorizadas nos espaços acadêmicos. No tocante ao corpo discente, nos últimos anos, o ensino superior público e particular do país se expandiu, o que permitiu à universidade acolher uma parte da população brasileira mais heterogênea (CORROCHANO, 2013). Todavia, o ambiente acadêmico ainda é predominantemente branco.

⁴ Será explicado em momento posterior.

Essa desigualdade agrava o isolamento vivido pela maioria dos jovens afrodescendentes que conseguiu acesso ao ensino superior. Esses jovens são vistos e se enxergam como corpos estranhos nesse espaço. A qualidade da educação básica que tiveram geralmente é inferior à da maioria dos alunos brancos, demonstrando certa dificuldade em dominar os códigos linguísticos exigidos pela universidade. Nesse sentido, Carvalho (2003, p. 185-186) salienta que: “o acesso à pesquisa, aos grupos de discussão, às informações e aos dados do saber disciplinar que apenas circulam nas interações informais dependem da absorção e da desenvoltura no manejo desses códigos secretos do *ethos* acadêmico”. Esses calouros, do ponto de vista do autor, se deparam com duas opções:

[...] ou se metamorfoseiam de brancos após absorverem os códigos exclusivos desse mundo do qual jamais fizeram parte – o que significa abrir mão da sua diferença, da sua biografia, dos seus valores e muito especialmente da lucidez que introjetaram ao ter que lidar diariamente com a discriminação –, ou partem para um confronto aberto, denunciando o racismo e as injustiças, o que significa arriscar suas poucas chances de inserção nas redes brancas já estabelecidas, saturadas e marcadas por padrinhos e controladores dos recursos disponíveis. (CARVALHO, 2003, p. 186).

Conforme Gonçalves e Ambar (2015), desde a Terceira Conferência contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, o governo brasileiro tem se comprometido a determinar ações afirmativas para diminuir a disparidade racial entre negros(as) e brancos(as) no país. Algumas universidades como a UERJ, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UnB) assumiram a liderança e foram as primeiras a adotarem o sistema de cotas para o ingresso de alunos(as) negros(as) na universidade.

No ano seguinte, em 2002, o Congresso Nacional brasileiro, sob pressão dos movimentos sociais da luta antirracista e pela resolução de Durban, sancionava a “Lei de Cotas” como instrumento para promover oportunidades de educação superior para pessoas pertencentes a grupos desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e indígenas. No ano subsequente, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). É importante destacar que a “Lei de Cotas” faz parte de uma política de ações afirmativas, isto é, um leque mais amplo de ações. Vale ressaltar que essas políticas se fazem necessárias diante de um cenário em que a educação básica brasileira é insuficiente e a reestruturação do campo educacional brasileiro é urgente.

Nesse contexto, os apoiadores da meritocracia logo começaram a questionar. Diversas opiniões foram difundidas pelo país contra o sistema de cotas (GUIMARÃES, 2003). Para essas pessoas, basta o esforço e o compromisso com o estudo para conseguir entrar em uma universidade. Nessa visão, a reserva de vagas expressaria o fim da igualdade entre “todos os povos”, prevista na Constituição Federal. Esse argumento interpreta que há igualdade legítima entre as pessoas, as quais são tratadas sem diferenciação. Portanto, “no que diz respeito às cotas, com a sua função de reivindicar critérios coletivos e não individuais, são negativamente entendidas como uma ‘discriminação reversa’” (FIGUEIREDO, 2012, p. 17).

Para esses indivíduos contrários ao sistema de cotas, elas funcionam como uma forma de oficializar a racialização nas universidades, gerando conflitos raciais inexistentes. Parte-se da hipótese de que o Brasil é um país miscigenado, logo, não é racializado, o que, por seu lado, torna irracional e indefensável a implantação de um sistema de cotas raciais. Para esse grupo, a dificuldade para cursar o ensino superior é decorrente da falta de investimentos na educação básica pública. Se a educação pública nos primeiros anos de formação for de qualidade, brancos e negros terão as mesmas condições e oportunidades de cursar o ensino superior. Ou seja, essa análise ignora qualquer critério racial que leva em consideração a maneira como os(as) negros(as) (não) foram historicamente incluídos na sociedade brasileira.

Tais argumentações revelam o quanto a classe dominante não dispensa seus privilégios. As universidades públicas brasileiras foram criadas para atender a grupos da classe dominante e da classe média, o que é completamente diferente do cotidiano de alunos negros, em grande parte de origem humilde. A dificuldade de negros e pobres de ingressar nas universidades públicas não está diretamente relacionada às condições que enfrentaram ao longo da história? Embora as cotas sejam reformistas por natureza, as pessoas não podem ignorar suas características progressistas que educam e mobilizam politicamente negros e, sobretudo, desafiam a opressão racial secular do país (DOMINGUES, 2005).

Como afirma Guimarães (2003), as cotas foram, até o presente momento, o único dispositivo encontrado por algumas universidades brasileiras para responder a essa desigualdade. No caso da UEMA, a adoção do sistema de cotas aconteceu tardiamente em relação a outras universidades. Esse mecanismo (Sistema Especial 1), direcionado para concorrentes negros(as) e indígenas que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas, começou a fazer parte

dos processos de seleção dessa instituição de ensino apenas a partir do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) 2012.

Dessa forma, o fato de as políticas de admissão ao ensino superior terem trazido um grande quantitativo de estudantes negros(as) e pobres para o ambiente universitário, não significa que a democracia racial não seja mais um mito. Ao contrário, a universidade ainda não sabe lidar com a “chegada de estranhos” e, longe de quebrar com a concepção de estereótipos, mantém relações estreitas com o que acontece na sociedade. Embora os avanços sejam inegáveis, os que lutam pelo amplo e justo acesso à universidade ainda enfrentam muitos desafios diante do dolorido processo de inserção dos(as) negros(as) na sociedade de classes.

A seguir, apresentam-se as entrevistas que foram realizadas com alunos e ex-alunos autodeclarados negros da FAU-UEMA sobre as principais dificuldades que encontraram, no que tange à questão racial e a falta de representatividade negra dentro do curso, bem como a entrevista com o professor doutor Carlos Frederico Lago Burnett, em que relata a trajetória da Arquitetura no Maranhão — a criação do curso e seus delineamentos.

4.2 A (de)formação de arquitetos(as) negros(as) na FAU/UEMA

Como visto anteriormente, a falta de representatividade negra é uma realidade dentro do ensino superior e, não de modo diferente, dentro do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Essa realidade acaba afetando os alunos autodeclarados negros que têm nos professores suas principais referências. Desse modo, o arquiteto autodeclarado negro Raimundo Chaves, de 24 anos, formado pela FAU-UEMA em 2020, com o trabalho de conclusão de curso *Freguesia de Nossa Senhora da Conceição: morfologia e formação de um território negro no século XIX em São Luís/MA*, conta que encontrou dificuldades para realizar sua pesquisa.

As principais dificuldades reportadas por Raimundo foram em relação à orientação que, segundo ele, era limitada devido à falta de representatividade negra dentro do curso no tocante aos docentes. Ele diz que, apesar de ter conseguido, em um primeiro momento, a orientação de uma professora negra — a única do curso e, vale ressaltar, docente substituta —, ela não tinha muita intimidade com relação ao tema, o que fez ele precisar de outro professor para orientá-lo. Essa professora ficou sendo sua coorientadora, mas somente pelo fato de o entrevistado querer uma docente negra o auxiliando.

Contudo, o professor orientador, branco, também tinha suas limitações, principalmente com relação à bibliografia indicada por ele, composta apenas por autores brancos. Dessa forma, por diversas vezes, Raimundo questionou se estava no caminho certo da pesquisa. Ele conta que conseguiu concluí-la, mas, com certeza, esses pontos citados o fizeram questionar muitas coisas, sobretudo a necessidade da discussão racial dentro do curso. O entrevistado afirma que é preciso mexer nessa estrutura, conforme a transcrição abaixo:

Sim, encontrei dificuldades. As principais foram em relação à orientação que era limitada devido à falta de representatividade negra dentro do curso no que diz respeito aos professores. Apesar de eu ter conseguido, em um primeiro momento, a orientação de uma professora negra (a única do curso; vale ressaltar que era professora substituta), a mesma, infelizmente, não tinha muita intimidade com relação ao tema, o que me fez precisar de outro professor para me orientar. Ela ficou sendo minha coorientadora, mas mais pelo fato de eu querer uma professora negra me auxiliando. O professor orientador que consegui, branco, também tinha suas limitações principalmente em relação à bibliografia que ele me passava, apenas de autores brancos. Dessa forma, por diversas vezes, me questionei se eu estava no caminho certo da pesquisa. Consegui concluí-la, mas com certeza, esses pontos citados acima me fizeram questionar muitas coisas, principalmente da necessidade da discussão racial dentro do curso. É preciso mexer nessa estrutura. (Raimundo Chaves, 24 anos).

Logo, é possível perceber na fala do entrevistado os efeitos da ausência de professores(as) negros(as) e das temáticas raciais no curso, tendo em vista que a formação profissional do curso preconiza as pesquisas que estejam dentro do padrão hegemônico eurocêntrico, como explicitado anteriormente.

Nesse mesmo contexto, a arquiteta autodeclarada negra que aqui chamaremos de Joana da Silva, de 25 anos, formada pela FAU-UEMA há 1 ano e 2 meses, com o trabalho de conclusão de curso *Arquitetura e origem da Casa das Minas como Patrimônio Cultural do estado do Maranhão*, explica que encontrou dificuldades com relação ao referencial teórico para sua pesquisa, pois não existiam muitos livros que explicassem sobre a Casa das Minas de forma detalhada e esclarecessem acerca da arquitetura do local. Dessa maneira, ela conta que teve que procurar muitos documentos, livros e artigos para conseguir informações a respeito da arquitetura, transformações ao longo desse tempo, cultura e local inicial da Casa, de acordo com a transcrição a seguir:

Mesmo a Casa das Minas sendo muito antiga, eu encontrei dificuldade na parte de referencial teórico para fazer meu trabalho, pois não existiam muitos livros que explicassem sobre a Casa das Minas de forma detalhada e esclarecessem sobre a

arquitetura do local. Tive que procurar muitos documentos, livros e artigos para conseguir informações acerca da arquitetura, transformações ao longo desse tempo, cultura e o local inicial da Casa. A minha vontade de pesquisar esse tema se deu por alguns motivos como o fato da minha avó já ter feito parte de religião de matriz africana. Teve uma vez que fui à casa de uma tia, chegando lá vi que ela havia recebido vários livros e, dentre eles, tinham alguns que trabalhavam questões raciais, eu trouxe todos para casa, e fiquei decidindo sobre algum tema que eu poderia fazer ligação com o campo da arquitetura, com patrimônio e com a questão racial. Avistei um deles que falava sobre a Casa Das Minas, fiquei encantada com a riqueza dos detalhes, a importância do lugar, o fato de ser patrimônio, o fato de ser uma arquitetura orientada pela religião e com diversos significados, então decidi naquele momento fazer algo que mostrasse a relevância desse local para a humanidade, pois a Casa e o Culto são pouco conhecidos entre as pessoas, queria mostrar essa importância para a historicidade do Estado, pois a Casa se tornou uma forma de resistência africana. Também senti falta, durante a graduação, de temas representativos, de estudos que falassem sobre assuntos raciais, em África... Enfim, ademais, posso dizer que é importante que existam estudos sobre a influência do preto na formação da arquitetura, da cidade e da cultura, pois eles também fizeram parte desse processo e precisam ser lembrados e respeitados como parte importante e fundamental dessa formação e, os arquitetos e urbanistas devem participar dessas discussões. Com relação à orientação, tive facilidade com essa parte e só posso agradecer, pois minha professora abraçou o tema, já conhecia e frequentava o lugar há muito tempo, então ela me ajudou muito no processo de construção do trabalho, dizendo nome de produções fotográficas da Casa, falou um pouco sobre seu contato com a Casa, então foi uma experiência engrandecedora, pois ela esteve sempre disposta a me ajudar. No entanto, senti falta da representatividade negra dentro do curso e, se tivesse um professor ou professora negra, eu teria optado por ele ou ela. (Joana da Silva, 25 anos).

Logo, esse depoimento confirma o fato abordado anteriormente de que as disciplinas e os estudos relacionados ao Patrimônio Histórico são muito voltados às heranças europeias. Assim, um(a) estudante que pretende realizar uma pesquisa que envolve exemplares históricos associados à questão racial encontra dificuldades em achar materiais, visto que, geralmente, as pesquisas não envolvem essa questão.

Mesmo com toda essa dificuldade bibliográfica, Joana decidiu continuar a pesquisa sobre a Casa das Minas, pois, segundo ela, queria mostrar a importância do lugar, o fato de ser patrimônio, de ser uma Arquitetura orientada pela religião de matriz africana e com diversos significados. A entrevistada conta que queria fazer algo que mostrasse a relevância do local para a humanidade, haja vista que, de acordo com ela, a Casa e o Culto são pouco conhecidos entre as pessoas. Portanto, ela queria mostrar essa importância para a historicidade do Estado, pois a Casa se tornou uma forma de resistência africana.

Sobre a questão racial, Joana explica que sentiu falta, durante a graduação, de temas representativos, estudos que falassem sobre assuntos raciais, da África. Ela afirma categoricamente que é importante que existam estudos sobre a influência do “preto” na formação da arquitetura, da cidade e da cultura, pois eles também fizeram parte desse processo e precisam ser lembrados e

respeitados como parte importante e fundamental dessa formação, e os arquitetos e urbanistas devem participar dessas discussões. Com relação à orientação, ela diz que não teve dificuldades, uma vez que sua orientadora, apesar de branca, abraçou o tema, no entanto conta que sentiu falta da representatividade negra dentro do curso e que, se tivesse um professor ou uma professora negra, teria optado por ele ou ela.

Tal testemunho demonstra como a falta de professores negros e professoras negras é algo que impacta bastante os alunos e alunas também negros(as) que precisam se reinventar para fazer suas pesquisas. Nessa conjuntura, a arquiteta autodeclarada negra Ana Paula Ferreira Branco, de 27 anos, formada pela FAU-UEMA, com o trabalho de conclusão de curso *Uma arquiteta no quilombo: modos de vida e habitar no quilombo de Mamuna, Alcântara-MA*, tem muito a dizer. Ela explica que a dificuldade em relação à orientação começou pelo próprio tema em si e pela necessidade de se aproximar da etnografia e de fazer esse diálogo da Arquitetura com as Ciências Sociais, que pode e deve dialogar com esse campo.

Nesse prisma, a entrevistada conta que quis buscar uma coorientadora da Antropologia para auxiliar o processo. Portanto, havia uma arquiteta e uma antropóloga orientando o trabalho, ambas brancas, ela aponta. Ana Paula ainda se queixa que as duas orientadoras somente passavam para ela bibliografias de autores(as) brancos(as) e brasileiros(as), apesar de ser muito importante para ela buscar referências de autores(as) negros(as), como evidenciou. Ao pedir uma referência para a orientadora antropóloga que falasse de quilombo e que fosse negra, ela disse: “Ana, é assim mesmo na Universidade, mas eu vou procurar e se achar te envio.”. A entrevistada conta que a professora até chegou a mandar um artigo de um autor africano que falava um pouco sobre o tema, mas este não se tornou uma bibliografia central para o trabalho, e depois respondeu que não tinha encontrado nenhuma outra.

Logo, o que se conclui com o depoimento da Ana Paula é que, além da ausência de professores e professoras negras no curso, o desconhecimento de outros autores e de materiais fora do padrão hegemônico é uma realidade, como se apontou ao longo desta pesquisa. Nesse sentido, a entrevistada diz que sempre se sentiu desesperançosa quando o assunto era professores da FAU-UEMA, pois, desde sempre, as histórias, referências, ideias e arquiteturas são todas brancas. Ela argumenta que, até quando se discorria sobre favela, o tema não era racializado. Convém destacar que esse é o “racismo à brasileira” que Abdias do Nascimento tanto fala: “o racismo no Brasil não é velado, ele é dissimulado”. Então, as arquiteturas religiosas desconsideram as arquiteturas de

terreiro, dos povos de santo, por exemplo, e assim o ensino vai se constituindo e as pesquisas sendo realizadas.

No que diz respeito à representatividade, Ana Paula alega que é algo bastante delicado e complicado: “as mulheres negras que não são alunas, estão na FAU carregando um balde e uma vassoura”. A frase mencionada pela entrevistada foi bastante impactante, a ponto de constituir o título desta dissertação. Como alguém que sente na pele toda essa questão, a entrevistada conseguiu definir em poucas palavras a situação racial da Arquitetura na FAU-UEMA. Ela ainda questiona o porquê de não estudar tudo isso, não enxergar, por exemplo, a Casa das Minas como arquitetura religiosa e, ao estudar cidade, não abordar o urbanismo africano. Espera-se que, com esta pesquisa, alguns desses questionamentos da Ana Paula possam ser respondidos e contextualizados.

Até aqui, foram mostrados os depoimentos de alunos que se formaram há pouco tempo, passaram pelo desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso e contaram suas experiências ao pesquisarem temas raciais. No entanto, faz-se importante ouvir também os(as) estudantes que se encontram, atualmente, com o curso em andamento na FAU-UEMA e como eles enxergam essa questão.

Nessa conjuntura, a estudante autodeclarada negra Lara Mendes Fernandes, de 21 anos, cursando o nono período, ao ser questionada como ela se sente em um curso bastante elitizado e de maioria branca, afirma que é um misto de sensações. Ela conta que é desafiador, pois sente que é constantemente posta à prova de forma indireta. Ao mesmo tempo, ela garante que é bom porque sente também que, de algum modo, está contribuindo para a inserção do(a) negro(a) nesse ambiente de elite, apesar de, às vezes, ser desconfortável estar em um local onde é muito evidente que negros(as) são minoria. Ela aponta que essa diferença é mais perceptível ainda dentro do mercado de trabalho, quando se observam os profissionais já bem estabelecidos em São Luís que são de maioria branca.

No entanto, Lara afirma que o ambiente da universidade pública é muito plural, bem diferente do que ela estava acostumada na escola (privada, de elite) que estudava, onde só havia ela e mais quatro alunos negros em sala de aula. Como visto anteriormente, houve uma expansão do ensino superior público, com o auxílio das políticas afirmativas, que permitiu um crescimento do número de alunos(as) negros(as) no ambiente universitário. A entrevistada conta que, ao ingressar na universidade, se deparou com diversos tipos de estudantes e, pela primeira vez, estava em um ambiente de ensino onde ela se identificava com várias delas. Ela explica que isso contribuiu

positivamente no seu autoconhecimento e a ajudou para que finalmente se percebesse como negra, visto que, no seu ambiente escolar anterior, era como se ela tivesse que se camuflar para se encaixar no “mundo” branco.

Nessa perspectiva, já podemos observar uma certa diferença entre um(a) aluno(a) negro(a) de escola pública para um que veio da escola privada. Lara conta que nunca tinha parado para refletir a respeito da ausência de professores(as) negros(as) no curso, pois ela sempre esteve acostumada com docentes brancos. Ao ser questionada sobre a possibilidade de pesquisar temas raciais no trabalho de conclusão de curso, ela diz que não pretende abordar essa questão. No entanto, ela confirma que o ensino no Brasil, de forma geral, ainda é muito eurocêntrico.

Como abordado anteriormente, Lara comprova que, nos primeiros períodos, ao estudar a história da Arquitetura, se tem como base Grécia, Roma, ideais classicistas, como ela mesma diz. A Arquitetura e Urbanismo de outros lugares do mundo ainda não tem tanto espaço no curso como poderia ter, mas a entrevistada aponta que já é possível perceber uma tentativa de inserir esses temas nas disciplinas do curso. Por exemplo, na cadeira de “Técnicas construtivas tradicionais”, com a professora Ingrid, pôde-se estudar mais a fundo um grande nome da Arquitetura, que é o arquiteto africano Francis Kéré.

Na cadeira de “Arquitetura contemporânea”, com a professora Grete, pôde-se enxergar que ela busca trazer referências na arquitetura que vão além dos nomes que se costuma ver. Desse modo, é possível perceber um caminhar a passos lentos, tendo em vista que, de 31 professores que compõem o quadro do corpo docente do Curso de Arquitetura, Lara citou apenas duas professoras que se mostraram preocupadas em ampliar seu repertório e seus referenciais teóricos para além do padrão hegemônico.

Nessa perspectiva, é importante destacar as pesquisas decoloniais que vem sendo realizadas por professores e alunos(as) na FAU-UEMA. A professora Grete Pflueger possui trabalhos sobre Arquitetura indígena e orienta pesquisas, tais como: “*Modernidade Feminina: formação urbana do Centro Histórico de São Luís nas perspectivas de decolonização das mulheres negras*”, “*Modernidades Vernaculares: estudo da habitação moderna rural no Maranhão*” e “*Mulheres modernas: produção arquitetônica feminina no século XX e XXI em São Luís-MA*”, além de apresentar em suas disciplinas leituras urbanas sobre textos decoloniais.

Nesse caminho, o professor Frederico Burnett também desenvolve com seus orientandos estudos e pesquisas decoloniais ligadas ao espaço rural, são algumas delas: “*A moradia*

popular autoconstruída no Maranhão: Regime de Propriedade, Modos de Produção, Morfologia e Tipologia da Moradia Urbana e Rural Maranhense” Edital Universal Fapema 031/2016 e “*Tradição, desenvolvimento sustentável e tecnologias sociais: Redes de conhecimento e comunicação no território quilombola de Saco das Almas, municípios de Brejo e Buriti, Maranhão*” Edital Fapema 035/2018.

Diante do exposto, se pode observar que a pesquisa e a extensão estão expandindo para além da centralidade do ensino que é essa visão eurocêntrica e evidenciando que, mesmo a passos lentos, a universidade, ao se libertar dos seus muros, começa a enxergar além e isso tem uma potência: a potência de relativizar e questionar essa base totalmente eurocentrada e racista. Portanto, é um processo longo que está em andamento.

Com relação à expectativa para o mercado de trabalho, enquanto estudante que está concluindo o curso, a Lara diz que espera não passar por tantas situações delicadas como imagina que possa passar. Espera, também, que sua aparência, principalmente o cabelo, não seja um motivo de pré-julgamento quando algum cliente for contratá-la. Ela conclui dizendo que espera conquistar o seu espaço como qualquer outro colega de sala.

Nesse contexto, o aluno autodeclarado negro Hilquias de Castro Feitosa da Silva, de 20 anos, cursando o sexto período, diz que não entrou por política de cotas, mas apenas porque era bolsista na escola em que estudava. Quando questionado sobre como se sente em um curso elitizado e de maioria branca, ele aponta que, às vezes, se torna desconfortável. Ele conta que, apesar de poder adquirir bons materiais, alguns momentos o sentimento de estar deslocado é real e de não pertencer à mesma realidade da maioria, no que diz respeito a todos os âmbitos: acesso a trabalho — uma vez que alguns já conseguem com familiares que são do ramo, enquanto ele não — e no social: de não estar no mesmo ciclo, e não frequentar os mesmos lugares que a maioria. Hilquias revela que a falta de professores(as) negros(as) o incomoda bastante, até porque, querendo ou não, em suas palavras, todo mundo gosta de se sentir representado, olhar para alguém que conseguiu chegar em um patamar bom, no entanto isso não ocorre. O entrevistado só se lembra de uma docente negra, até o momento, e que fazia parte do quadro de professores(as) substitutos(as).

Com relação ao ensino das disciplinas, Hilquias conta que, analisando sua trajetória ao longo desses quase três anos de faculdade, só ouviu em sala de aula sobre arquitetos(as) negros(as) a partir do quinto período, ou seja, depois de mais de dois anos de faculdade. Diz, ainda, que pode não parecer muito tempo, mas, se for colocada uma média de seis disciplinas por período, são

aproximadamente 25 cadeiras para praticamente nunca haver uma abordagem sobre essa temática. Logo, ele confirma que é um tema muito escasso e pouco difundido dentro das salas de aula.

Como já falado, a ausência de docentes negros(as) gera um impacto nos estudantes negros(as). Hilquias revela que não pretende pesquisar temas raciais no trabalho de conclusão de curso, não porque decidiu voluntariamente não pesquisar, mas simplesmente porque ele diz que nunca veio à mente tal possibilidade e atribui essa decisão a alguns fatores elencados por ele, como: ausência de professores(as) negros(as) com quem pudesse ter maior contato e desenvolver alguma linha de pesquisa na área, como também ausência de arquitetos(as) negros(as) e temáticas raciais nas salas de aula.

Quando questionado sobre a sua expectativa como arquiteto negro para o mercado de trabalho após concluir o curso, Hilquias aponta que tem uma mentalidade um pouco utópica. Ele sonha em ser uma referência, de ser um arquiteto negro que não possui nenhum histórico familiar no ramo, não vem de uma família das mais abastadas, mora bem longe do local onde estuda e precisa pegar ônibus todo dia, mas que, apesar de tudo isso, conseguiu um lugar no mercado de trabalho. O entrevistado revela que quer ser professor de universidade para que outros estudantes possam olhar para ele e se sentirem representados e estimulados ao saberem que, apesar de todas as adversidades existentes devido à cor da pele nesse país, é possível “chegar lá”.

Com essa fala do entrevistado, é possível observar como o acesso ao ensino superior constitui um importante instrumento para desmantelar o mito da democracia racial cunhado no imaginário brasileiro, haja vista que as dificuldades relatadas pelos(as) alunos(as) ultrapassam a esfera socioeconômica, fazendo-se necessárias políticas baseadas em critérios étnico-raciais, pois esse mito já não pode mais ser sustentado, diante de tantos dados, estudos e pesquisas que revelam a exclusão de afrodescendentes nos mais altos níveis de ensino e posições na academia.

4.3 Atualizando a história da FAU/UEMA: um olhar docente sobre a questão racial no curso

Mais do que saber quando algo foi criado, é importante saber como foi criado e ouvir quem estava presente no processo de criação. O olhar docente, portanto, é o do professor doutor

Carlos Frederico Lago Burnett⁵ que foi um dos responsáveis pela elaboração do plano de criação e revela os delineamentos para a criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA.

O professor Frederico conta que, em 1986, era funcionário do Estado, trabalhava com Patrimônio e tinha um escritório com o professor Magela⁶. Ele relata que um amigo em comum do professor Abelardo⁷ comentou que estava deixando a disciplina de Arquitetura e Urbanismo do curso de Engenharia Civil da UEMA, para ministrar uma disciplina de georreferenciamento no curso de Agronomia, e perguntou se ele não tinha interesse de assumir a disciplina na Engenharia. Assim, deu-se o ingresso do professor Frederico na UEMA. Ele começou dando aula no curso de Engenharia em uma disciplina chamada “Arquitetura e urbanismo”, que o professor acredita ainda existir atualmente. Naquela época, essa disciplina era dada para o nono período, em uma carga horária de 60 horas, e era a única que os engenheiros tinham sobre arquitetura e urbanismo.

Nos anos 90, o professor Frederico e o professor Aberlado foram chamados pelo reitor da UEMA, na época Kléber Mendes, já que eram os únicos arquitetos da UEMA, para avisá-los da pretensão de abrir um Curso de Arquitetura e os encarregar de fazer um projeto para submeter ao Conselho Estadual de Educação para criação do curso. O professor Frederico revela que foi um grande desafio, e assim decidiram algumas orientações. Ele e o professor Abelardo tinham alguns contatos de professores de algumas universidades e, então, realizaram visitas ao Curso de Arquitetura da Universidade Federal do Ceará (UFC), da UFRJ e na USP, onde conversaram com alguns professores sobre a ideia do projeto.

O professor Frederico também ressalta que, na época, estava acontecendo em São Luís o Programa de Desenvolvimento do Turismo no Nordeste (Prodetur/NE) e, no Maranhão, São Luís foi uma área escolhida pela questão do Patrimônio Histórico. Então, tinha os consultores de fora que vinham para a capital maranhense. Vieram alguns portugueses, professores da Universidade do Porto, que contribuíram para a ideia do projeto. Assim, com essas viagens e com o projeto, a proposta foi elaborada pelos professores Frederico e Aberlado de forma isolada, visto que eles não conversaram com outros arquitetos de São Luís.

⁵ Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade de Buenos Aires (1980), mestrado em Desenvolvimento Urbano pela UFPE (2002) e doutorado em Políticas Públicas pela UFMA (2009). É professor adjunto IV do Curso de Arquitetura e Urbanismo, do Curso de Especialização em Assessoria Técnica para o Habitat Urbano e Rural e do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da UEMA, com pesquisas em história urbana, planejamento e gestão urbanos, desenvolvimento regional, moradia popular urbana e rural. Foi um dos responsáveis pela criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo da UEMA nos anos 90.

⁶ Arquiteto e Urbanista pela Universidade Federal do Pará (1971).

⁷ Arquiteto e Urbanista formado pela UFPE.

O projeto foi entregue à Universidade e submetido ao Conselho Estadual de Educação, sendo aprovado em 1992. O curso começou, então, a funcionar com essa proposta, com a grade curricular que foi montada pelo professor Abelardo e funcionando na UEMA. Sem lugar próprio, isto é, não tinha sede, o curso ficou um tempo na Agronomia, depois na Engenharia Civil, dividindo espaço, mas sempre com a ideia de construir um prédio na UEMA para a Arquitetura. Chegou-se até a fazer um estudo, mas era algo bastante oneroso e complicado. Para a entrada dos outros professores, foram realizados concursos. O professor Frederico conta que não quis se envolver muito com a parte administrativa do curso, essa função ficou com o professor Abelardo, que tinha um envolvimento maior com essa questão. O professor Carlos Alberto Santos, segundo professor Frederico, ficou sendo o chefe de departamento nesse período.

Com relação ao projeto do curso, o professor Frederico descreve que era muito centrado na questão do projeto de arquitetura. Ele aponta que, apesar de ter tido conversas com professores de história, teoria e tudo mais, naquela época, ele era uma pessoa muito ligada à referida questão, valorizava muito esse aspecto.

O professor Frederico expõe outro fato interessante, que é uma certa movimentação para instalar o curso na Praia Grande. Revela que a questão do Centro Histórico é muito forte. Isso começou a mobilizar os(as) professores(as) no sentido de que o curso poderia dar uma grande contribuição para a requalificação da área. Assim, começou a haver um movimento dentro do curso para sair do campus da UEMA. Ele menciona que esse foi um momento interessante, pois ir para o centro histórico reforçava a ideia de um curso diferenciado, relacionado com a cidade, com o patrimônio.

Hoje, é possível enxergar que esse movimento possuiu uma carga ideológica, com a finalidade de retirar o curso da área periférica da UEMA. Logo, é muito mais uma reivindicação dos professores de estar próximo do seu local de trabalho e não ter que percorrer uma grande distância para chegar à UEMA do que estar fisicamente no Centro Histórico, ou seja, essa mudança, retomando a discussão racial do espaço urbano, para um lugar que possui tanta memória da negritude como o Cafuá Das Mercês (depósito de africanos escravizados) nas proximidades, pouco revela uma preocupação em relação a esse aspecto que é um diferencial na organização e estrutura desse pedaço urbano. O que se observa é que o “preservar e requalificar o Centro Histórico”, paradoxalmente, diz muito mais sobre esquecer e excluir.

Dando continuidade aos encadeamentos da mudança espacial do curso, mais uma vez, aparece a questão do Prodetur, que disponibilizava recursos para investimentos no Centro Histórico. Nessa época, o próprio professor Frederico trabalhava no Prodetur. Portanto, se difundiu a ideia de que a instalação do Curso de Arquitetura no Centro Histórico contribuiria para sua requalificação; assim, justificou-se um recurso para isso. Buscou-se, então, por prédios, e o professor Abelardo estava à frente disso, até que se localizaram os prédios que a Companhia Energética do Maranhão (Cemar) havia deixado, pois se mudaria.

O professor Frederico conta que foi realizada uma avaliação, um levantamento, e um grupo de professores fez um estudo preliminar para que pudesse verificar a possibilidade de instalar o curso nesse prédio. Após a análise, o prédio foi viabilizado e poderia ser utilizado, pois, na última assembleia da Cemar, antes de ser privatizada, ela passou o imóvel para o Estado do Maranhão como pagamento de dívidas que possuía. Portanto, o Estado recebeu esse prédio e repassou para a UEMA.

Nessa conjuntura, de acordo com o professor Frederico, um escritório foi contratado e fez o projeto de arquitetura em cima do anteprojeto já feito. O escritório da Marcia Marques⁸ e Marcos Marques⁹ fez os projetos complementares e estruturais. Como estava acompanhando o Prodetur, o professor Frederico acompanhou a obra, e durante esse processo muito detalhamento ajustes foram executados, já que era uma reforma. Assim, o prédio ficou pronto e foi inaugurado.

Posteriormente, o entrevistado conta que houve, em 2002, um convenio com a UFPE para um mestrado. Todos os professores fizeram e se tornaram mestres. Mais tarde, realizou-se um outro convenio, com a UFRJ, onde a maioria fez o doutorado. Desse modo, o professor Frederico conclui sobre a origem do curso, e o professor Abelardo ficou durante um bom tempo sendo o diretor. Após isso, a direção do curso foi preenchida por outros professores e professoras, como a professora Marluce Wall¹⁰, a professora Grete Pflueger¹¹ e o professor Alex Oliveira¹².

Quando questionado acerca da necessidade de abrir um Curso de Arquitetura em São Luís naquele momento, o professor Frederico revela que a UFMA já possuía um projeto pronto para a criação do curso. Contudo, ele não sabe dizer por qual razão tal projeto não foi executado,

⁸ Arquiteta, professora doutora em Urbanismo aposentada pela UEMA.

⁹ Engenheiro civil pela Universidade Federal Fluminense (1980).

¹⁰ Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela UFRJ.

¹¹ Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Santa Úrsula, Rio de Janeiro (1989).

¹² Arquiteto e Urbanista pela Universidade Federal da Paraíba (1993).

nem mesmo após a UEMA criar o curso. Na verdade, a UFMA acabou fazendo um curso de Design. A justificativa, como relata o professor, é que se trata de um curso de certa importância urbana e esse fator pode ter pesado. Ele também afirma que não houve documento, justificativa da reitoria, nem mesmo estudo.

Apenas foi dada a ele e ao professor Abelardo essa incumbência, e ambos tomaram o desafio como uma possibilidade de afirmação profissional, de modo que não houve um estudo socioeconômico, nem nada nesse sentido. Ele acredita que talvez outro fator decisivo seja o fato de São Luís ser uma capital e uma das poucas que ainda não possuía o Curso de Arquitetura, se não a única. Os arquitetos da capital maranhense, como ele aponta, ainda eram formados principalmente em Belém ou, então, vieram de fora.

O professor Frederico reafirma, portanto, que os arquitetos de São Luís ou haviam se formado fora ou vinham de fora para trabalhar. O mercado de trabalho nesse ramo era incipiente e voltado basicamente para construção e reformas de casas, não havia construtoras. Ele aponta, ainda, que o Plano Diretor e a Lei de Uso e Ocupação do Solo é de 1992, ou seja, o mesmo ano de criação do curso. O gabarito, segundo lembranças do professor, passava de seis pavimentos para 12 até 15. É nessa época que se tem essa nova construção na capital maranhense, pois, até então, a maioria dos prédios não tinha elevador, apenas térreo e mais três pavimentos, conforme permitia o gabarito.

Nesse cenário, algumas construtoras vieram para São Luís em função do Banco Nacional da Habitação (BNH), principalmente vindas de Fortaleza. Até hoje, existem poucas construtoras maranhenses no estado. Tinha-se um mercado em que o escritório de arquitetura tratava diretamente com o cliente. Não havia como agora, por exemplo, o escritório de Engenharia ou a construtora, a incorporadora concentrando tudo e contratando o arquiteto. Havia uma maior liberdade para projetar e trabalhar.

O panorama profissional, posteriormente, foi ficando controlado pelas construtoras. Atualmente, é muito difícil pegar, por exemplo, o projeto de uma residência. Antes, uma família comprava um terreno e contratava o arquiteto para fazer a casa. Hoje, ninguém quer fazer uma casa por conta da segurança, a pessoa que quer morar em uma casa vai para o condomínio ou, então, compra um apartamento também em um condomínio. Logo, houve essa grande mudança no modo de habitar das pessoas dentro da cidade.

O professor Frederico também ressalta que o Estado fazia contratação de projetos para escolas, edifícios institucionais, mas não é que houvesse uma grande demanda, a realidade é que

se tinha poucos arquitetos que pudessem preencher cargos na prefeitura, porém esse cenário foi se alterando conforme o curso foi formando profissionais. Ele afirma que boa parte dos egressos do curso estão em órgãos como prefeitura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) Estado, mas não que tenha sido feito muitos concursos. Na verdade, o professor alega que esse é um outro problema: muitos profissionais ocupam os chamados cargos “comissionados” e ficam como alguém de confiança de um determinado gestor. Quando o gestor sai, esse profissional também sai. Portanto, o problema de não se ter concurso público, nem se ter uma equipe técnica permanente quando o gestor sai, é que não se tem certa autonomia técnica, nem a constância e a memória daqueles quadros.

Desse modo, o professor Frederico garante que pouco mudou em termos de se ter uma qualidade de gestão da cidade. Se mantém uma ausência dessa discussão, ele diz enxergar pouca presença na opinião pública e nas discussões de questões urbanas por arquitetos, professores e egressos, também ressalta que, agora, já se tem umas cinco faculdades em São Luís e oito no Maranhão.

Além da ausência de discussão a respeito da gestão da cidade, apontada pelo professor Frederico, sabe-se, ainda, que as discussões sobre a questão racial dentro do curso são raras. Como explicitado anteriormente, desde a primeira composição do quadro de professores até a atual, o preenchimento acontece majoritariamente por docentes brancos(as). A primeira grade curricular possui influências diretas da UFRJ, antiga FNA, como também exposto anteriormente, tendo como resultado, uma grade curricular bastante tecnicista que se reflete até hoje no atual currículo do curso.

Nesse contexto, o professor Frederico conta que a questão do projeto arquitetônico sempre teve uma grande força, mas a ideia era ter também a questão da história vinculada ao projeto e a questão do urbanismo. O problema eram os grupos de professores diferentes, impossibilitando um sistema de articulação, troca e produção conjunta. Além disso, as disciplinas são isoladas, e não se consegue fazer esse intercâmbio. Isso é muito forte na arquitetura, como revela o professor Frederico. Essa separação “projeto x história” é quase intrínseca à formação do arquiteto. A visão que se tem do curso é o projeto. Quem pretende ser arquiteto, vai com a pretensão de projetar, para fazer o edifício, ele não está ali pensando em outras áreas de atividade, e isso é muito intenso. O professor entrevistado conta que, na verdade, o curso se chocou com a própria realidade no sentido da formação, não ocorrendo, portanto, da forma como ele foi imaginado.

4.4 Reflexões (im)possíveis sobre a questão racial no campo acadêmico da Arquitetura

Como pode ser observado no desenrolar das entrevistas, a falta de representatividade negra do corpo docente dentro do curso é algo que acaba influenciando os alunos a pesquisarem outros temas que não se relacionam com as questões raciais, pois eles não se sentem confortáveis ou estimulados para abordarem esses assuntos. Os que se arriscaram dentro da pesquisa racial acabaram encontrando dificuldades como foi relatado nas entrevistas. Ou seja, apesar dos grandes avanços, a academia ainda reflete uma realidade em que os brancos são os que comandam.

O racismo acadêmico permanece em um ambiente que é ideologicamente definido pela diversidade. O retrato do quadro racial dos professores brasileiros evidencia a falta de docentes negros nesses espaços, pois o poder simbólico que o cargo de docente de nível superior representa demonstra que os negros estão longe de serem reconhecidos como indivíduos capazes de contribuir com a academia e de compartilharem o mesmo ambiente acadêmico com a força intelectual dos brancos. Essa conjuntura enfatiza a emergência de implantação de políticas inclusivas que insiram a população negra em todo o cenário acadêmico (SILVA, 2016).

A superação de práticas discriminatórias, preconceituosas, que geram violência e o aniquilamento dos afrodescendentes e suas culturas, é urgente no Brasil e só se faz possível por meio de reflexões sobre as mais diversas formas de racismo que acontecem no nosso país. Sabe-se que o processo de abolição da escravidão — o sistema escravocrata, apesar da insistência da elite política e econômica por sua manutenção, não se sustentava mais — não aconteceu acompanhado de um projeto de inserção dos(as) afrodescendentes libertos na sociedade.

Pelo contrário, essas pessoas foram marginalizadas, rejeitadas, sua condição social foi menosprezada e sofrem até os dias atuais, lutando e resistindo a todo tipo de opressão e violência, os efeitos dessa falsa abolição. Portanto, ninguém se livrou do capitalismo e da modernidade colonial — por isso, faz-se necessário saber como se pode reorganizar o discurso crítico, em busca de uma universalidade que realmente consiga abranger a todos(as), ao invés da totalidade ser drasticamente enquadrada nessa universalidade. Logo, é preciso construir a Uni(di)versidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Eurocentrismo demarcou o que se conhece por “modernidade”, negou culturas, categorizou e hierarquizou raças, potencializou diferenças e gerou efeitos que reverberam até os dias de hoje, os quais chamamos de colonialidade. Nesse processo de conquista dos dominadores, após o reconhecimento do território a ser colonizado, a dominação e o controle passavam para os indivíduos com a justificativa de “salvá-los”, de mostrá-los a civilização. Logo, a modernidade simbolizava a Europa e, nessa visão, existiam apenas dois lados: o lado civilizado e superior europeu e, do outro, o que era primitivo, atrasado, inferior. Dessa forma, os povos colonizados foram introduzidos na modernidade de modo a não acreditarem em qualquer perspectiva de mudança, ideia ou racionalidade que não estivesse dentro da lógica europeia ocidental, reproduzindo concepções e noções externas, modernas, ocidentais e homogeneizadoras, em que o próprio indivíduo, inconscientemente, acaba esquecendo do seu ser, da sua raiz.

Sendo assim, é necessário que se compreendam esses delineamentos para, então, tentar desvencilhar da natureza da colonialidade do poder e do saber, e isso só se faz possível desenvolvendo um processo de desconstrução e questionamentos com relação ao pensamento racional eurocêntrico que, ao longo do tempo, se afirmou e se consolidou como o único e hegemônico padrão de saber e de sociedade, transpondo-se para absolutamente todos os campos, inclusive o campo universitário e, conseqüentemente, o campo da Arquitetura.

Para cumprir essa difícil tarefa, diversas alternativas têm sido apontadas, como a plena desconstrução do então chamado “mito da democracia racial” na sociedade brasileira, bem como o questionamento e a superação dos padrões de branquitude. Para essas transformações, é necessária a atenção para a estruturação de planos pedagógicos e curriculares interculturais e decoloniais que possam estabelecer um diálogo com todos os grupos e promover sua completa inclusão.

Para conseguir vencer os efeitos da colonialidade nos sistemas de ensino público e privado e verdadeiramente efetivar uma real educação para as relações étnico-raciais, é preciso descolonizar o currículo (GOMES, 2012). Para tanto, faz-se necessário trazer as histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras para o ambiente acadêmico, para, por meio dessas temáticas, discutir e problematizar o racismo histórico que estrutura e permeia a sociedade brasileira. Diante disso, é urgente e necessário que haja o desprendimento das epistemologias eurocentradas e a busca

por utilizar novos métodos e procedimentos de ensino fora do padrão hegemônico eurocêntrico ocidental e dentro da nossa verdadeira realidade.

No contexto educacional, especialmente na educação para as relações étnico-raciais, apesar dos avanços alcançados no sentido de acolhimento e acesso dos diferentes grupos à universidade, além dos avanços no tocante a outras perspectivas epistemológicas diferentes da europeia, ainda há um longo caminho a percorrer. As grades curriculares, os planos de ensino e as aulas em classe ainda preferem um tipo de aluno(a) — branco(a) — e um tipo de currículo: eurocentrado, racista, patriarcal, machista e católico. Quanto conhecimento ainda falta explorar nas universidades e nas bibliografias sobre as epistemologias dos indígenas, dos quilombolas e afro-brasileiros? Quanto conhecimento arquitetônico e urbanístico valioso é desperdiçado devido à sua invalidação, descrédito e desvalorização? Infelizmente, o que se estuda é a história (de sucesso) do colonizador.

Assim, imagina-se que a interculturalidade é uma importante ferramenta como método para incluir o ensino de história, cultura e arquitetura africana e afro-brasileira, possibilitando uma quebra com os padrões eurocentrados ao optar por referenciais teóricos da interculturalidade crítica, que “opõe-se ao sistema político e econômico neoliberal e considera a educação intercultural como direito e meio para contribuir com a transformação da condição subalterna das minorias” (SILVA; FERREIRA; SILVA, 2013, p. 258).

Nesse prisma, Paim (2019) apresenta algumas alternativas de mecanismos pedagógicos decoloniais com base nos questionamentos de modelos coloniais e eurocentrados e, dessa forma, sugere:

- a) buscar a desconstrução das metanarrativas sobre a modernização, racionalização e progresso procurando restaurar as vozes, as experiências, as identidades, as histórias dos subalternos e a importância das comunidades periféricas, as memórias coletivas, articular o sensível e o conceitual;
- b) desfazer a cultura do silêncio, as contradições opressor-oprimido rearticulando-as para superação das marcas profundas da colonialidade inscrita na memória social dos povos colonizados;
- c) o pensamento atuará como um semeador que semeia ideias e premissas pães de indignação e esperança num mundo onde a vida seja a fonte, centro e fim da cultura de cuidado com o outro;
- d) romper com a invisibilidade dos ditos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas parando de tratá-los como crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos;
- e) romper com a dicotomização que coloca de um lado a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, como menores e desqualificados, todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade;

- f) pautar-se numa epistemologia que abrange todos os saberes estabelecendo as condições da sua produção e validação sem hierarquização;
- g) não desqualificar nenhum saber, embora considerando diferenças entre eles incluindo-os num repertório alargado de “ciências” ou de saberes científicos;
- h) definir-se por pensamentos de fronteira como resposta crítica aos fundamentalismos exige um pensamento mais amplo que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda) e assim estabelecer um diálogo crítico entre os diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal;
- i) levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores a partir de corpos e lugares étnico- raciais/sexuais subalternizados;
- j) lutar contra uma monocultura do saber, não apenas no campo teórico, mas na prática constante dos processos de investigação;
- k) lutar contra o desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força. (PAIM, 2019, p. 1).

Dessa maneira, racializar a discussão do ensino e da grade curricular de Arquitetura resulta em uma responsabilidade ético-política e ontoepistemológica, que requer a reconsideração de saberes, sujeitos e experiências que foram silenciadas e retiradas das narrativas arquitetônicas durante o curso, em um retrato de ausências, silêncios e lacunas. Isso porque se, de uma face da moeda, o estranhamento é essencial para a reflexão, a pertença e a representatividade; de outra, confere a essa reflexão um conjunto de referências indispensáveis para a localização epistêmica, o reconhecimento da agência de sujeitos historicamente marginalizados e subalternizados e o redirecionamento da escrita da história sob outro ponto de vista (ASANTE, 2009).

Essas racionalidades contra-hegemônicas, empenhadas em reverter as estruturas de privilégio e suas implicações simbólicas, materiais e epistêmicas, permitem avançar em direção ao desenvolvimento democrático do campo universitário, como um ambiente de construção coletiva de experiências decoloniais e de métodos de ensino comprometidos com o desmantelamento de estruturas de dominação, trazendo o debate do real legado (sombrio) colonial brasileiro. Nesse contexto, com base nos valores partilhados pela diversidade epistêmica, há, mais do que nunca, a necessidade de vencer os fundamentos civilizatórios da modernidade e os sistemas de desumanização baseados na raça, favorecendo, assim, o desmonte de uma estrutura que é a responsável pela opressão do afrodescendente.

A Arquitetura, como visto ao longo deste trabalho, vai se constituindo como um saber, uma verdade, uma ciência, ao passo que a América vai sendo invadida. Toda a formação do campo científico se dá no mesmo processo. A ciência surge com a necessidade de produção de saberes e informações para o desenvolvimento do capitalismo. Isso é comum a todas as ciências, inclusive a Arquitetura como ciência.

Nesse cenário, combinar as lutas políticas concretas com a descolonização do conhecimento e das grades curriculares na arquitetura é essencial para a superação dos desafios impostos à independência epistêmica de grupos subalternizados e para que se criem fissuras no sistema-mundo moderno, colonial, capitalista, héteropatriarcal e branco. Aqui, a proposta de um ensino de arquitetura anticolonial, relacionada com a agenda antirracista, pode ser capaz de estabelecer visões libertadoras que colaborem para a descolonização do corpo e da mente como prática livre (HOOKS, 2017).

Nessa perspectiva, a modernidade se constitui pelo colonialismo, pela escravidão, pelo racismo, mas também pelos atos de resistência e pelas práticas antirracistas realizadas. Como tal, descolonizar é essencial, elaborando um movimento contrário ao que foi determinado pelo colonial. É fundamental que a academia aborde questões étnico-raciais e, mais que isso, que conceda o protagonismo e a participação do conhecimento de outros povos. Os laços coloniais brasileiros são estruturantes e estão continuamente sendo reforçados em uma subjetividade racista que é o que este estudo buscou evidenciar.

Portanto, reconhecer privilégios, identificar o próprio racismo e se admitir como parte do grupo que se favorece diariamente dessa estrutura não é simples, mas é fundamental para a luta antirracista. O racismo é estrutural, mas também é construção coletiva. Se cada pessoa branca fizesse a sua parte na luta antirracista, fazendo esse reconhecimento e usando o privilégio da sua voz, acredito que já teríamos conseguido mexer e dismantelar de maneira mais incisiva essa estrutura que fere, machuca, invalida, deslegítima e mata. A cor da pele, infelizmente, ainda é fator determinante que decide quem serão os dominantes e quem serão os dominados. Vale ressaltar que não há superação do racismo sem quebrar a forma de produção capitalista, isto é, sem quebrar as amarras que acirram essa questão. É necessário pensar em outras formas de produção mais justas e igualitárias, para que possamos enfrentar por completo essa questão e para que mais baldes e vassouras sejam substituídos por cadernos, livros e projetos.

REFERÊNCIAS

- AGIER, Michel. Etnopolítica: a dinâmica do espaço afro-baiano. **Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 99-115, 1992.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova. Contribuição para o relatório sobre o ensino de arquitetura. *In*: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS DE ARQUITETURA. **Sobre a história do ensino de arquitetura no Brasil**. São Paulo: ABEA, 1977. p. 31-38.
- ARTIGAS, João Batista Vilanova. **Caminhos da arquitetura**. 4. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.
- AZEVEDO, Henrique. O processo colonizatório: iluminismo, eurocentrismo e o nascimento do racismo. *In*: GALLUCCI, Natacha Muriel López (org.). **Estamos aqui: debates afrolatinoamericanos em perspectiva Brasil Argentina**. Juazeiro do Norte: Universidade Federal do Cariri, 2021. 1 v. p. 17-43.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BALLESTRIN, Luciana. Condenando a terra: desigualdade, diferença e identidade (pós)colonial. *In*: MIGUEL, Luis Felipe (org.). **Desigualdades e democracia: o debate da teoria política**. São Paulo: Unesp, 2016. p. 365-398.
- BEIGEL, Fernanda; SABEA, Hanan. Introducción. *In*: BEIGEL, Fernanda; SABEA, Hanan (coord.). **Dependencia académica y profesionalización en el Sur: perspectivas desde la periferia**. Mendoza: EDIUNC; Rio de Janeiro: SEPHIS, 2014. p. 15-30.
- BERNASCONI, Robert. Who invented the concept of race? Kant's role in the enlightenment construction of race. *In*: BERNASCONI, Robert. **Race**. Malden: Blackwell, 2001. p. 11-36.
- BERNASCONI, Robert. Kant as an unfamiliar source of racism. *In*: WARD, Julie K.; LOTT, Tommy L. **Philosophers on race: critical essays**. Oxford: Blackwell, 2002. p. 145-166.

BERNASCONI, Robert; LOTT, Tommy Lee (ed.). **The idea of race**. Indianapolis: Hackett, 2000.

BORBA, Isabel Maria de Melo. **Ensino de arquitetura e urbanismo: UTFPR na prática**. 2018. 500 f. Tese (Doutorado em Tecnologia da Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 119-126.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora da Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Inep, 2003. p. 161-190.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Série Antropologia**, Brasília, n. 395, p. 1-18, 2006.

COAN, Marival. Formação e desenvolvimento da nação e do pensamento científico e social no Brasil: vinculações com o continente europeu, características autóctones e o papel da educação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL TRADIÇÃO E MODERNIDADE NO MUNDO IBERO-AMERICANO, 6., 2009, Coimbra. **Atas [...]**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009.

COELHO, Wilma Baía. Docência e relações étnico raciais no ensino superior: algumas reflexões. **Revista Olhar**, São Carlos, ano 5, n. 8, p. 88-93, jan./jun. 2003.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 23-44, mar. 2013.

CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA. **Trajatória e estado da arte da formação em engenharia, arquitetura e agronomia**. Brasília, DF: Inep; Confea, 2010.

CUNHA, Marcelo Nascimento Bernardo da. Teatros de memórias, palcos de esquecimento: culturas africanas e das diásporas negras em exposições museológicas. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Rio de Janeiro, v. 40, p. 149-171, 2008.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 164-177, maio/ago. 2005.

DUSSEL, Enrique. [1942]. **El encubrimiento del otro**: hacia el origen del “mito de la modernidad”. Barcelona: Anthropos, 1992.

FIGUEIREDO, Robson Lage. **Ações afirmativas**: uma política de inclusão no ensino superior. 2012. 54 f. Monografia (Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

FURTADO, Marivania Leonor Souza; SOUZA, Karina Borges Diaz Nery de. Lutas sociais, igualdade e diversidades – LIDA. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Centro de Ciências Sociais e Aplicadas. **Pesquisa**. São Luís: CCSA, 2021. Disponível em: https://www.ccsa.uema.br/?page_id=154. Acesso em: 5 jun. 2021.

GLANCEY, Jonathan. **História da arquitetura**. 1. ed. reimpr. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Renata; AMBAR, Gabrielle. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 34, p. 202-213, jan./jun. 2015.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003. p. 193-216.

GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya. A Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e os seus primeiros tempos (1973-1985). *In*: GUTIERREZ, Ester Judite Bendjouya (org.). **A construção de um novo olhar sobre o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil**: os 40 anos da ABEA. Brasília, DF: ABEA, 2013. p. 18-57.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1996. p. 235-249.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 abr. 2021.

ISRAEL, Jonathan. **La Ilustración radical**: la filosofía y la construcción de la modernidad 1650-1750. Traducción de Ana Tamarit. México: Fondo de Cultura Económica, 2017.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Bragança Paulista: Edusf, 2001.

KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**: ensaio sobre as doenças mentais. Trad. de Vinicius de Figueiredo. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

KANT, Immanuel. Das diferentes raças humanas. Tradução e notas de Alexandre Hahn. **Kant e-Prints**, Campinas, série 2, v. 5, n. 5, p. 10-26, jul./dez. 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Crise e crítica**: uma contribuição à patogênese do mundo burguês. Tradução de Luciana Villas-Boas Castelo-Branco. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEFEBVRE, Henri. [1901-1991]. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

MARINO FILHO, Armando. **Relações de poder e dominação no processo educativo**. 2007. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2018. 80 p.

MEDEIROS, Jackson da Silva. Abordagem bourdieusiana para uma análise de campo: um enfoque para a comunicação científica e o acesso aberto. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 98-119, maio/ago. 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. 1. ed. rev. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: “Um discurso sobre as ciências” revisitado. Porto: Afrontamento, 2004. p. 667-709.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIM, Elison Antonio. Epistemologia decolonial: uma ferramenta para ensinar histórias outras. **H Magazine**: humanidades em rede, Mariana, 19 jun. 2019. Disponível em:

<https://hmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 24 jun. 2021.

NOGUEIRA, Dantas Adriana. A cidade sempre teve dono: paradigmas para uso e ocupação territoriais. **GeoNordeste**, São Cristóvão, ano 19, n. 2, p. 29-50, 2008. Edição especial.

OLIVEIRA, Reinaldo José (org.). **A cidade e o negro no Brasil: cidadania e território**. São Paulo: Alameda, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RAMOS, Maria Estela Rocha. **Território afrodescendente: leitura de cidade através do bairro da Liberdade, Salvador (Bahia)**. 2007. 186 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

RATTS, Alex. Os lugares da gente negra: temas geográficos no pensamento de Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez. *In*: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). **Questões urbanas e racismo**. Brasília, ABPN, 2012. p. 216-243.

ROCHA, Moreno Saulo. **O ensino de arqueologia e etnografia e as abordagens sobre o negro e a cultura negra no Curso de Museus (1934-1956)**. 2016. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Museologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 29-41, set. 1989.

ROLNIK, Raquel. **A cidade e a lei: legislação, política urbana e território na cidade de São Paulo**. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

SANTOS, Milton. [1993]. **A urbanização brasileira**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Entre o tronco e os atabaques: a representação do negro nos museus brasileiros. *In*: PEREIRA, Cláudio Luiz; SANSONE, Livio (org.). **Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos**. Salvador: EdUFBA, 2007. p. 321-344.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume, 2015.

SEYFERTH, Giralda. A estratégia do branqueamento. **Ciência Hoje**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 25, p. 54-56, jul./ago. 1986.

SHERIFF, Robin. **Woman/slave/saint: a parable of race, resistance, and resignation from Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Núcleo da Cor: IFCS: UFRJ, 1994.

SILVA, Janssen Felipe da; FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Delma Josefa da. Educação das relações étnico-raciais: um caminho aberto para a construção da educação intercultural crítica. **Revista Eletrônica da Educação**, São Carlos, v. 7, n. 1, p. 248-272, maio 2013.

SILVA, Maurício Pedro da. **Memória dos professores negros e negras da UNILAB**: tecendo saberes e práxis antirracistas. 2016. 178 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SOARES, Maria Susana Arrosa (coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC; Caracas: Unesco, 2002.

SOUSA, Áureo João de. O poder simbólico e as resistências interétnicas no Brasil: reflexões a partir de Bourdieu, Marx e Castells. *In*: SOUSA, Áureo João de. **Blog Áureo João**. Teresina, 6 abr. 2014. Disponível em: <http://aureojoao.blogspot.com/2014/04/o-poder-simbolico-e-as-resistencias.html>. Acesso em: 20 maio 2021.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

TIRADO, Genara. Violencia epistémica y descolonización del conocimiento. **Sociocriticism**, Granada, España, v. 24, n. 1-2, p. 173-201, 2009.

TEIXEIRA, Carlos Sávio. A principal questão sociológica do Brasil. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, v. 10, n. 109, p. 172-173, jun. 2010.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Conselho Universitário. **Resolução nº 102, 18 de dezembro de 1992**. Dispõe sobre a criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo. São Luís: CONSUN, 1992.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Estrutura curricular**. São Luís: CAU-UEMA, 2016. Disponível em: <http://www.arquitetura.uema.br/estrutura-curricular/>. Acesso em: 17 abr. 2021.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO. Curso de Arquitetura e Urbanismo. **Docentes**. São Luís: CAU-UEMA, 2021. Disponível em: <http://www.arquitetura.uema.br/estrutura-curricular/>. Acesso em: 1 jun. 2021.

VIDOTTO, Taiana Car; MONTEIRO, Ana Maria Reis de Góes. O ensino de arquitetura no Brasil: da missão francesa à criação da Faculdade Nacional de Arquitetura. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEA, 17.; ENCONTRO NACIONAL SOBRE ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO, 32., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ABEA, 2013. p. 88-104. Disponível em: <http://url.abea.org.br/caderno38>. Acesso em: 5 jun. 2021.

WADE, Peter. **Blackness and race mixture**: the dynamics of racial identity in Colombia. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.