

Arquiteturas de Resistência e o Ensino de Arquitetura e Urbanismo: Uma Perspectiva Decolonial

Resistance Architectures and the Teaching of Architecture and Urbanism: A Decolonial Perspective

Arquitecturas de Resistencia y la Enseñanza de Arquitectura y Urbanismo: Una Perspectiva Decolonial

Cláudia Sales Alcântara 
Centro Universitário Christus, Fortaleza – CE, Brasil.
claudia.comunicacao@gmail.com

Recebido em 04 de março de 2026

Aprovado em 29 de abril de 2026

Publicado em 13 de maio de 2026

RESUMO

Este artigo realiza uma análise crítica do ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil, articulando-o a uma leitura decolonial das chamadas “arquiteturas vernaculares”. A partir de uma revisão histórica da formação universitária e de suas raízes eurocêntricas, discute-se como o paradigma moderno moldou práticas pedagógicas fragmentadas, hierarquizando saberes e marginalizando produções construtivas populares, indígenas e afrodescendentes. Problematisa-se a carga colonial do termo “vernacular”, que frequentemente exotiza e subalterniza esses saberes, restringindo sua legitimidade técnica e política. Como alternativa, propõe-se o conceito de “arquiteturas de resistência”, capaz de reconhecer tais produções como expressões vivas de agência cultural, tecnológica e social. O estudo defende que a decolonização do ensino demanda uma revisão curricular que integre epistemologias subalternizadas, promova o diálogo horizontal entre universidade e comunidades e amplie o repertório projetual para além do cânone eurocêntrico. Conclui-se que repensar a terminologia e as referências no ensino é um gesto político e pedagógico, fundamental para construir uma prática arquitetônica comprometida com a justiça social e espacial.

Palavras-chave: Decolonialidade; Arquiteturas de Resistência; Ensino de Arquitetura; Epistemologias Subalternizadas.

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of the teaching of Architecture and Urbanism in Brazil, framed within a decolonial reading of so-called “vernacular architectures.” Through a historical review of university education and its Eurocentric roots, it examines how the modern paradigm shaped fragmented pedagogical practices, hierarchizing knowledge and marginalizing popular, Indigenous, and Afro-descendant constructive traditions. It problematizes the colonial burden of the term “vernacular,” which often exoticizes and subalternizes these knowledges, restricting their technical and political legitimacy. As an alternative, the concept of “resistance architectures” is proposed, acknowledging such productions as living expressions of cultural, technological, and social agency. The study argues that decolonizing architectural education requires curricular revision that integrates subaltern epistemologies, fosters horizontal dialogue between universities and communities, and broadens the design repertoire beyond the Eurocentric canon. It concludes that rethinking terminology and references in teaching is both a political and pedagogical act, essential to building architectural practice committed to social and spatial justice.

Keywords: Decoloniality; Resistance Architectures; Architectural Education; Subaltern Epistemologies.

RESUMEN

Este artículo presenta un análisis crítico de la enseñanza de Arquitectura y Urbanismo en Brasil, articulado a una lectura decolonial de las llamadas “arquitecturas vernáculas”. A partir de una revisión histórica de la formación universitaria y sus raíces eurocéntricas, se examina cómo el paradigma moderno configuró prácticas pedagógicas fragmentadas, jerarquizando saberes y marginando producciones constructivas populares, indígenas y afrodescendientes. Se problematiza la carga colonial del término “vernacular”, que con frecuencia exotiza y subalterniza estos saberes, limitando su legitimidad técnica y política. Como alternativa, se propone el concepto de “arquitecturas de resistencia”, que reconoce tales producciones como expresiones vivas de agencia cultural, tecnológica y social. El estudio sostiene que la descolonización de la enseñanza requiere una revisión curricular que integre epistemologías subalternizadas, promueva el diálogo horizontal entre universidad y comunidades, y amplíe el repertorio proyectual más allá del canon eurocéntrico. Se concluye que repensar la terminología y las referencias en la enseñanza es un acto político y pedagógico, fundamental para construir una práctica arquitectónica comprometida con la justicia social y espacial.

Palabras clave: Decolonialidad; Arquitecturas de Resistencia; Enseñanza de Arquitectura; Epistemologías Subalternizadas.

Introdução

O ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil foi historicamente moldado por matrizes eurocêntricas que, ao privilegiarem determinados estilos, narrativas e epistemologias, marginalizaram e invisibilizaram formas de produção espacial oriundas de comunidades populares, indígenas e afrodescendentes. Esse enquadramento reduziu a diversidade arquitetônica a modelos hegemônicos, desconsiderando práticas construtivas locais que carregam memórias, tecnologias e modos de vida próprios. Ao articular a perspectiva decolonial com o estudo das arquiteturas vernaculares, propõe-se deslocar o olhar colonial, compreendendo-as não como resquícios de um passado a ser preservado de forma passiva, mas como expressões vivas de resistência cultural, política e tecnológica. Esta reflexão busca problematizar a forma como esses saberes e fazeres são tratados no campo acadêmico e nas políticas de preservação, apontando caminhos para um ensino comprometido com a justiça social, a valorização da diversidade e a construção de paradigmas mais inclusivos e situados.

Arquitetura e Urbanismo: um problema de formação

Compreender as questões educacionais que afetam a Educação Superior é fundamental para entender nosso processo de formação profissional. No campo da Arquitetura e Urbanismo, essa compreensão exige analisar as circunstâncias em que surgiram as universidades na Europa e no Brasil, para perceber os caminhos e descaminhos de nossa formação (Masetto, 1998; Ribeiro, 1975).

A universidade, em seu formato moderno, tem suas origens na Idade Média, entre os séculos XI e XV, sob forte domínio da Igreja Católica e associada às questões de verdade e fé. Durante o Renascimento e o Iluminismo, com o avanço da ciência moderna e da industrialização, o modelo medieval entrou em declínio, dando lugar a dois paradigmas que influenciam as universidades até hoje: o modelo francês (napoleônico) e o modelo alemão (humboldtiano).

O paradigma francês é marcado pelo caráter profissionalizante e por uma visão positivista, pragmática e utilitarista do mundo. A estrutura curricular foi fragmentada em disciplinas independentes, priorizando conteúdos técnicos e instrumentais. O paradigma alemão, por sua vez, centraliza-se na pesquisa, privilegiando a formação do indivíduo para descobrir, formular e ensinar.

No Brasil, o Ensino Superior só foi implantado no século XIX, em 1808, com forte influência desses modelos, além do modelo jesuítico português (baseado no Ratio Studiorum), que estruturava o ensino em um tripé composto por professor, método e matéria. O professor era detentor de um conteúdo exclusivo e inquestionável, o método deveria ser seguido uniformemente por todos e as matérias organizadas segundo um rigor lógico e escolástico (Almeida, 1997).

Após a expulsão dos jesuítas e a ruptura do pacto colonial, o modelo francês

foi adotado, com foco na formação burocrática e sem caráter universitário integral. A avaliação centrava-se na figura do professor, e a memorização era a principal estratégia de aprendizagem. Masetto (1998, p. 10) explica que:

Segundo Darcy Ribeiro, em sua obra *A Universidade Necessária*, foi o padrão francês da universidade napoleônica que prevaleceu, não em sua totalidade, mas com as características de escola autárquica, valorizando as ciências exatas e tecnológicas e desvalorizando a filosofia, a teologia e as ciências humanas; com a departamentalização estanque dos cursos voltados para a profissionalização. Não se transplantou o conteúdo político de instituição centralizadora, nem o papel de órgão monopolizador da educação geral destinado a unificar culturalmente o país e integrá-lo na civilização industrial emergente.

Esse formato, apesar das mudanças históricas, ainda ecoa na estrutura das universidades brasileiras, inclusive nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, que permanecem marcados por uma organização disciplinar rígida, fragmentação entre teoria e prática e pouca valorização da pesquisa e extensão (Arsenic; Longo; Borges, 2011).

Ao mesmo tempo, a formação do profissional da arquitetura e urbanismo no Brasil esteve historicamente atrelada a projetos modernizadores e urbanização acelerada, priorizando a técnica em detrimento de um olhar integral sobre a profissão (Almeida, 1997). Esse cenário perpetua uma lógica eurocêntrica de produção de conhecimento, que invisibiliza saberes locais, ancestrais e populares — e, com isso, reforça a colonialidade do saber (Mignolo, 2003).

Diante dessa realidade, este artigo busca promover uma reflexão decolonial que articula duas dimensões: a crítica ao ensino de Arquitetura e Urbanismo e a ressignificação da chamada “arquitetura vernacular”, aqui compreendida não como produção subordinada ou carente, mas como expressão legítima e potente de resistência cultural, tecnológica e política (Santos, 2017; Adichie, 2019; Kilomba, 2008).

O paradigma moderno e suas implicações no ensino de arquitetura e urbanismo

Antes de abordar a arquitetura vernacular de forma específica, é necessário compreender o paradigma moderno que sustenta a organização do conhecimento e as práticas pedagógicas no Ensino Superior. Esse paradigma não se limita à arquitetura — ele permeia a ciência ocidental como um todo, estruturando formas de pensar, classificar e hierarquizar o saber.

A modernidade, surgida na Europa entre os séculos XVII e XVIII, consolidou-se com o Iluminismo e a Revolução Industrial, sustentada pela crença de que a razão e o método científico seriam capazes de resolver os problemas humanos e conduzir a humanidade ao progresso (Quijano, 2000). Esse pensamento racionalista impôs um modo de análise cartesiano, linear e fragmentado, alinhado a uma epistemologia

positivista que define etapas rígidas para a construção do conhecimento.

No campo acadêmico, essa herança se manifesta, por exemplo, na exigência de que projetos de pesquisa e trabalhos de conclusão de curso sigam uma sequência fixa — escolha de tema, justificativa, objetivos, metodologia, análise de resultados — como se o processo de conhecimento fosse sempre previsível e unidirecional. Na prática, a construção do saber é muito mais fluida e dialógica, mas o paradigma moderno ainda mantém força normativa (Mignolo, 2003). Como resultado, temos desse modelo, temos docentes que frequentemente enfrentam dificuldades em aplicar os conhecimentos teóricos ao desenvolvimento de projetos práticos. Hofmann (2007, citado em Arsenic, Longo e Borges, 2011, p. 51) destaca essa questão:

Encontram-se, continuamente, alunos reclamando da falta de preparação dos seus docentes, e o contrário também é verdadeiro, com docentes insatisfeitos e descontentes com os resultados aquém do esperado. Percebe-se que há uma lacuna na formação dos futuros arquitetos. O mesmo arquiteto que enfrenta problemas na sua formação profissional será o docente de amanhã.

O paradigma moderno também estabelece hierarquias, definindo quais áreas e temas merecem maior atenção e quais podem ser relegados a um plano secundário. Isso produz um saber compartimentalizado, que privilegia o conhecimento oriundo do chamado “centro” — Europa e América do Norte — em detrimento das contribuições dos povos indígenas, africanos e de outras comunidades do Sul Global (Santos, 2010).

Na arquitetura, essa fragmentação do conhecimento contribuiu para a consolidação de uma prática pedagógica que separa teoria e prática e que reduz o projeto arquitetônico a um problema funcional. Esse modelo foi amplamente difundido pelo movimento moderno do século XX, cujo lema “a forma segue a função”, popularizado por Louis Sullivan e retomado por Le Corbusier e Mies van der Rohe, moldou o ensino nas escolas de arquitetura por décadas.

No Brasil, essa influência levou a um ensino de projeto que frequentemente parte da planta baixa como elemento gerador, seguindo para cortes e fachadas, sem considerar plenamente aspectos estéticos, históricos, culturais e urbanos. Tal metodologia reforça a visão técnica e funcionalista da arquitetura, descolada da complexidade social e simbólica dos espaços (Almeida, 1997). Como Almeida (1997, p. 26) elucida:

Preocupa-se essencialmente com a transmissão de informações, regras de composição do projeto, relativas às suas tipologias específicas e matérias de apoio técnico. A orientação principal dessa visão de ensino é o exercício profissional. Disciplinas afins, como Artes ou Ciências Sociais, desempenham um papel secundário, servindo como treinamento para a capacidade de desenho ou fonte de informações para programas de projeto.

Além disso, o paradigma moderno constrói um discurso hegemônico que define o que é ou não é arquitetura “legítima”. A arquitetura moderna, branca e eurocentrada é frequentemente celebrada como o ápice da produção brasileira — enquanto

arquiteturas mestiças, populares, indígenas ou afrodescendentes são invisibilizadas, tratadas como “menores” ou “alternativas” (Ximendes, 2006). Esse processo ecoa o que Chimamanda Ngozi Adichie (2019) denomina “o perigo da história única”: a narrativa dominante apaga outras histórias, saberes e práticas, restringindo a diversidade de referências e de formas de fazer.

Essa exclusão se reproduz nas bibliografias, nos exemplos estudados em sala de aula e na própria lógica de preservação do patrimônio arquitetônico. Obras europeias e modernistas recebem destaque e cuidado, enquanto expressões arquitetônicas populares ou de origem africana e indígena raramente são reconhecidas como patrimônio a ser protegido. Assim, a colonialidade do saber se mantém como um pilar invisível, mas ativo, na formação de arquitetos e urbanistas. Como Ximendes (2006, p. 29) argumenta:

Para que a universidade supere a visão tradicional de ensino, pesquisa e extensão, é necessário romper com as formas rígidas assumidas pela Educação Superior ao longo de sua trajetória (...) e assumir novas competências sociais que incrementem ações que aprimorem sua função social, pedagógica, ética, estética e científica.

Superar o paradigma moderno no ensino de arquitetura exige mais do que ajustes curriculares. É necessário um giro decolonial que questione as bases epistemológicas do campo, recuse hierarquias impostas e reconheça a legitimidade de múltiplas formas de produzir e transmitir conhecimento — inclusive aquelas que se expressam nas arquiteturas vernaculares e nos saberes populares, tema que será desenvolvido a seguir.

A decolonização

Para construir caminhos que escapem à colonialidade, partindo da valorização das produções ancestrais locais, tomo como referência teórico-prática o pensamento de Nego Bispo e seu conceito de confluência. Ao longo de sua trajetória, ele dedicou-se à valorização dos saberes e modos de vida das comunidades tradicionais quilombolas, defendendo a coexistência entre diferentes formas de viver e conhecer. Posiciona-se como contra-colonial — alguém que não se permitiu ser colonizado.

Segundo Nego Bispo, a colonização é um processo de adestramento, comparável ao treinamento de um boi. Tal processo busca apagar memórias e silenciar narrativas, impondo a história hegemônica como a única possível. A lógica colonial nos faz acreditar que não há alternativas, pois apenas a narrativa dos que detêm o poder é considerada legítima.

Esse apagamento de memórias, parte constitutiva da colonização, nos condiciona a aceitar uma única história como verdade. Como explica: “Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado, quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome” (Santos, 2023, p. 12).

O autor também associa a colonização à cosmologia cristã eurocêntrica, cuja influência permeia a arquitetura e o urbanismo. Ao estudarmos o período colonial, destacam-se templos, igrejas e monumentos monumentais envolvidos por uma aura quase divina. As cidades, segundo ele, são estruturadas como instrumentos de controle, moldadas para adestrar as pessoas. Essa lógica se reproduz no ensino universitário e nas instituições de poder, que determinam onde haverá urbanização, infraestrutura e quem terá acesso a esses recursos — criando barreiras que delimitam até onde certas populações podem ir.

Primeiros apontamentos para um giro decolonial

A noção de “decolonizar” o ensino de arquitetura e urbanismo não se limita a uma revisão pontual de conteúdos ou métodos. Trata-se de uma mudança de paradigma que envolve questionar profundamente as bases epistemológicas que sustentam o campo.

A autora Thais Luzia Colaço utiliza o termo decolonial (sem o “s” inicial) para marcar a diferença em relação a “descolonizar” em seu sentido clássico. Enquanto “descolonizar” poderia ser interpretado como o ato de reverter ou encerrar um período colonial, “decolonial” remete a um processo contínuo de crítica e insurgência contra as lógicas da colonialidade — aquelas que permanecem mesmo após o fim formal do colonialismo, manifestando-se nas formas de pensar, produzir conhecimento e organizar a sociedade (Colaço, 2014).

Nesse sentido, decolonizar o ensino de arquitetura e urbanismo significa construir pedagogias e epistemes que se afastem da hegemonia masculina, branca e eurocêntrica, incorporando as perspectivas de sujeitos e comunidades historicamente subalternizados: indígenas, negros, mulheres, quilombolas, povos ribeirinhos, entre outros. É reconhecer que esses saberes não são “alternativos” ou “complementares”, mas fontes legítimas e originais de conhecimento arquitetônico e urbanístico (Santos, 2017).

Essa transformação implica enfrentar ao menos três desafios centrais presentes no discurso e na prática pedagógica:

1. O discurso – a supervalorização da arquitetura moderna brasileira como ápice da produção nacional, associada a uma narrativa purista e higienista de “inserção” no cânone internacional. Essa perspectiva marginaliza arquiteturas que não se encaixam no modelo modernista, reforçando um imaginário restrito e excludente.
2. O método de projeto – herdado do modernismo, que privilegia a planta baixa como elemento inicial e a funcionalidade como critério principal, em detrimento de abordagens que integrem cultura, história, estética e vivência dos espaços.
3. A hierarquia de conteúdos – que valoriza conhecimentos eurocêntricos e

desqualifica ou invisibiliza saberes populares, indígenas e afrodescendentes, classificando-os como “não arquitetônicos” ou “primitivos”.

Esses problemas estão interligados e operam de forma a restringir a imaginação projetual, a diversidade de referências e a valorização da arquitetura como prática cultural e política.

O giro decolonial exige, portanto, deslocar o olhar para além das fronteiras epistemológicas impostas pelo paradigma moderno. É preciso revisitar o que foi silenciado, marginalizado ou reinterpretado sob lentes coloniais — e nisso, a chamada “arquitetura vernacular” ocupa um lugar central.

No entanto, como veremos na próxima seção, até mesmo o conceito de arquitetura vernacular carrega em si uma marca de colonialidade. Sua etimologia, suas apropriações acadêmicas e sua representação midiática revelam tensões entre valorização e exotização, reconhecimento e subalternização. Discutir essas camadas é fundamental para reposicionar tais arquiteturas como expressões de resistência, e não como manifestações “menores” diante da arquitetura hegemônica.

Genealogia e carga colonial do termo “vernacular”

O termo vernacular tem sua origem no campo linguístico, associado originalmente à “língua materna” ou “língua do povo”, em oposição ao latim erudito que dominava a produção escrita e acadêmica europeia. Essa oposição, aparentemente neutra, carregava uma hierarquia implícita: a língua erudita era vista como universal, racional e legítima, enquanto a língua “vernacular” era considerada particular, emocional e menos desenvolvida. Essa lógica hierárquica, presente no uso linguístico do termo, foi transposta para o campo da arquitetura, especialmente a partir do século XIX, quando estudos sistemáticos sobre formas construtivas populares foram incorporados à história da arquitetura e ao urbanismo emergente.

No contexto colonial, vernacular foi utilizado como categoria para classificar edificações, técnicas e práticas construtivas produzidas fora do cânone arquitetônico europeu. Essa classificação, embora apresentada como descritiva, operava como ferramenta de exotização e subalternização. Ao nomear como “vernacular” determinadas arquiteturas indígenas, africanas ou camponesas, o discurso oficial demarcava um lugar periférico para essas expressões, negando-lhes a possibilidade de serem entendidas como portadoras de conhecimento técnico ou de inovação formal.

Essa carga colonial permanece presente mesmo nas abordagens contemporâneas, quando o termo é usado para descrever arquiteturas “do povo” ou “da tradição” sem reconhecer o contexto político de sua produção. Ao fixar essas arquiteturas como objetos estáticos e “autênticos”, muitas vezes congelados em um tempo passado, o conceito de vernacular reforça uma visão museológica e

distanciada, impedindo a compreensão de sua vitalidade, capacidade de adaptação e potência política.

Arquitetura vernacular sob uma lente decolonial

A chamada “arquitetura vernacular” é frequentemente apresentada como sinônimo de construções produzidas fora dos circuitos acadêmicos e institucionais da arquitetura. Termos como “arquitetura popular” ou “arquitetura sem arquitetos” (Rudofsky, 1964) também são utilizados para se referir a essas práticas. Contudo, quando examinamos o conceito a partir de uma perspectiva etimológica e decolonial, emergem tensões que revelam como esse termo pode carregar, de forma implícita, uma marca de subalternização.

O vocábulo “vernáculo” provém do latim verna, que designava o “escravo nascido na casa do senhor”. A associação ao “doméstico”, ao que pertence “à casa”, traz consigo um sentido de pertencimento subordinado: algo que existe dentro de um sistema de poder, mas não como sujeito autônomo. Sob essa ótica, “arquitetura vernacular” poderia ser interpretada como uma arquitetura reconhecida apenas em relação à arquitetura dominante — o “senhor” —, derivada, tolerada e classificada a partir de epistemologias coloniais e eurocentradas (Santos, 2017).

Essa leitura dialoga diretamente com a reflexão de Chimamanda Ngozi Adichie (2019) sobre o “perigo da história única”: narrativas únicas e oficiais tornam invisíveis outras experiências e saberes legítimos, especialmente aqueles que emergem das periferias coloniais. Chimamanda Adichie (2019, p.14-16) explica que:

A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade, dificultando o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada, enfatizando como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes.(...) Quando rejeitamos a única história, e percebemos que nunca há uma única história sobre lugar nenhum, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Assim como Adichie alerta para o risco de aceitar uma única versão da história como verdadeira e universal, a compreensão colonializada da arquitetura vernacular elimina a multiplicidade de práticas construtivas, diluindo-as em estereótipos e invisibilizando sua agência política e cultural.

Na obra *Architecture Without Architects*, de Bernard Rudofsky (1964), embora o autor tenha tido o mérito de chamar atenção para formas construtivas fora do cânone moderno, seu título e abordagem retiram essas expressões de seus contextos políticos e simbólicos, tratando-as como curiosidades etnográficas ou peças de museu. Esse elogio “neutro” pode operar como exotização — um reconhecimento que não confere autoria ou agência, mas enquadra o popular como objeto de contemplação, e não como sujeito produtor de conhecimento e tecnologia.

Essa lógica conecta-se ao que Grada Kilomba (2008) denuncia em *Memórias*

da Plantação: o racismo estrutural posiciona o negro e, por extensão, a produção arquitetônica negra, em um lugar de primitividade e não-cientificidade. A arquitetura negra e popular é muitas vezes representada como “instintiva” ou “não técnica”, reforçando a naturalização do racismo epistemológico e o apagamento de suas contribuições como saberes legítimos.

Intelectuais como Lélia Gonzalez (1988), Sueli Carneiro (2015) e Paulo Freire (2011) alertam que conceitos criados no “centro” colonial tendem a enquadrar as periferias como “objeto de estudo” e não como fonte de epistemologia própria. Gonzalez (1982, p. 3) denuncia esse processo de apagamento quando diz:

Estamos cansados de saber que nem na escola, nem nos livros onde mandam a gente estudar, não se fala da efetiva contribuição das classes populares, da mulher, do negro, do índio na nossa formação histórica e cultural. Na verdade, o que se faz é folclorizar todos eles.

Nesse sentido, termos como “vernacular”, “popular” ou “informal” carregam a ideia de “falta”: falta de arquiteto, de técnica, de ciência. Ao fazer isso, preserva-se a hierarquia onde a arquitetura “com arquiteto” é vista como padrão legítimo, e todas as outras como improvisadas ou precárias.

Contrapondo-se a essa visão, Nego Bispo dos Santos (2017) argumenta que o “popular” não é ausência, mas presença: uma forma complexa de produção de conhecimento, técnica e estética que desafia os padrões coloniais, como podemos perceber em um dos seus poemas:

Fogo!... Queimaram Palmares,
Nasceu Canudos.
Fogo!... Queimaram Canudos,
Nasceu Caldeirões.
Fogo!... Queimaram Caldeirões,
Nasceu Pau de Colher.
Fogo!... Queimaram Pau de Colher...
E nasceram, e nascerão tantas outras comunidades que os vão cansar se
continuarem queimando
Porque mesmo que queimem a escrita,
Não queimarão a oralidade.
Mesmo que queimem os símbolos,
Não queimarão os significados.
Mesmo queimando o nosso povo,
Não queimarão a ancestralidade.
(SANTOS, 2015, p. 45)

Essa perspectiva permite reinterpretar as arquiteturas populares como práticas de resistência e afirmação de identidade diante da colonialidade do poder e do saber.

Adotar um olhar decolonial sobre a arquitetura vernacular implica deslocar o foco da contemplação exótica para o reconhecimento dessas construções como produção intelectual, tecnológica e política — não derivada, mas originária; não subordinada, mas soberana. E, nesse movimento, é necessário buscar alternativas terminológicas que valorizem a autonomia e a agência desses saberes, como “saberes e fazeres construtivos populares” ou “arquiteturas de resistência”.

Implicações do uso do termo no contexto brasileiro

No Brasil, o uso do termo vernacular foi amplamente adotado em pesquisas acadêmicas, políticas de preservação e catálogos patrimoniais, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Essa adoção coincidiu com a consolidação de um discurso nacionalista que buscava “representar” a diversidade cultural do país, mas que, ao mesmo tempo, submetia essa diversidade a uma narrativa centralizada e controlada.

Ao classificar como vernacular as construções indígenas, quilombolas, ribeirinhas ou de periferias urbanas, não se reconhece apenas a materialidade dessas obras, mas também se enquadra sua existência em um molde que as distancia do campo da arquitetura “erudita”. Em muitos casos, essa categorização serviu como justificativa para uma abordagem patrimonial que valorizava a estética e a “autenticidade” formal, mas desconsiderava as dinâmicas sociais e políticas que sustentam essas práticas.

Por exemplo, casas de taipa, ocas ou moradias de palafita são frequentemente apresentadas como expressões “típicas” de determinadas regiões, mas raramente são analisadas como estratégias arquitetônicas sofisticadas de enfrentamento às condições ambientais, econômicas e políticas. O termo vernacular, nesse sentido, atua como filtro que apaga o caráter processual, criativo e de resistência dessas arquiteturas.

Além disso, ao ser incorporado em políticas públicas de preservação, o conceito tende a reforçar um olhar exógeno, no qual especialistas decidem o que deve ser protegido e como, sem necessariamente envolver as comunidades na tomada de decisão. Essa lógica é compatível com a colonialidade do poder (Quijano, 2005), que mantém o controle epistêmico e político sobre os bens culturais e sobre a própria narrativa de identidade nacional.

Saberes e fazeres construtivos populares como arquiteturas de resistência

Ao deslocarmos a compreensão da arquitetura vernacular para um olhar decolonial, percebemos que o que está em jogo não é apenas a estética ou a técnica construtiva, mas a própria disputa pelo reconhecimento de saberes historicamente marginalizados.

O conceito de “arquiteturas de resistência” emerge como alternativa ao termo “vernacular”, pois rompe com a ideia de subalternidade implícita na etimologia e na tradição acadêmica do conceito. Essa denominação evidencia que essas produções não existem à margem da história, mas em diálogo crítico com ela — como respostas criativas, tecnológicas e culturais às condições impostas pela colonialidade.

Essas arquiteturas, produzidas por comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, sertanejas, entre tantas outras, não apenas satisfazem necessidades de abrigo, mas expressam cosmovisões, formas de organização social e saberes técnicos transmitidos intergeracionalmente. Nego Bispo dos Santos (2017) reforça que esses saberes populares são, muitas vezes, resultado de estratégias de sobrevivência e resistência cultural frente a séculos de opressão.

No entanto, a colonialidade do saber opera por meio de dois mecanismos principais: o apagamento e a redução. O apagamento se dá quando as contribuições populares e afroindígenas não são registradas, preservadas ou ensinadas. A redução ocorre quando essas práticas são enquadradas de forma seletiva, destacando apenas aspectos que se ajustam a uma narrativa exotizante — como a associação exclusiva da arquitetura africana ao uso de terra crua (taipa, adobe, pau-a-pique) —, ignorando seu domínio de técnicas avançadas em metalurgia, hidráulica, urbanismo e astronomia.

Um exemplo é o uso e domínio do ferro por povos Yorùbá e civilizações como o Reino do Benim e o Império Mali, que já realizavam fundição e forja para ferramentas, ornamentos e elementos arquitetônicos muito antes do contato colonial. No Brasil, esses conhecimentos influenciaram desde as ferramentas agrícolas até elementos construtivos como gradis e ferragens. Apesar de sua relevância, raramente são reconhecidos como parte da “história da arquitetura” porque escapam ao molde eurocêntrico do que é considerado arquitetura legítima (Carneiro, 2015).

Para o ensino de arquitetura e urbanismo, reconhecer essas práticas significa ampliar o repertório projetual e histórico dos futuros profissionais. Mais do que inserir pontualmente conteúdos sobre “arquitetura popular” nas disciplinas, é preciso integrar de forma transversal as epistemologias, tecnologias e estéticas que emergem desses contextos, tratando-as como parte constitutiva e não acessória da formação.

Isso exige metodologias de ensino que privilegiem a pesquisa de campo, a escuta ativa e o diálogo com comunidades portadoras desses saberes, de modo que o estudante compreenda que a arquitetura não é apenas o produto de pranchetas acadêmicas, mas também de práticas enraizadas na vida e na história coletiva.

Assim, as “arquiteturas de resistência” não apenas desafiam o olhar colonial, mas também oferecem caminhos concretos para pensar um urbanismo mais justo, inclusivo e sustentável. Incorporá-las ao currículo é, portanto, uma estratégia de transformação não apenas estética ou técnica, mas profundamente política.

Arquitetura de resistência como proposta conceitual

Em contraposição a essa lógica, propõe-se aqui a adoção do termo arquitetura de resistência como alternativa epistemológica e política ao vernacular. A noção de resistência desloca o foco da classificação formal para a compreensão do papel ativo que determinadas práticas arquitetônicas desempenham na manutenção de modos de vida, na afirmação de identidades e na contestação de processos de

marginalização.

Arquiteturas de resistência são aquelas que, independentemente de sua escala ou sofisticação material, se constituem como respostas criativas e estratégicas às pressões de apagamento cultural, exclusão social ou exploração econômica. Nesse sentido, não se trata apenas de formas construtivas tradicionais preservadas no tempo, mas de um fazer arquitetônico vivo, capaz de se adaptar, inovar e dialogar com o presente sem perder seus vínculos comunitários e territoriais.

Exemplos de arquitetura de resistência podem ser encontrados em comunidades indígenas que adaptam técnicas construtivas ancestrais a novos materiais, em ocupações urbanas que desenvolvem soluções coletivas de moradia e infraestrutura, ou em territórios quilombolas que preservam sistemas construtivos herdados ao mesmo tempo em que incorporam elementos contemporâneos de forma seletiva. Em todos esses casos, a resistência não é apenas material, mas simbólica e política, pois afirma a autonomia das comunidades frente a projetos hegemônicos de urbanização e desenvolvimento.

A adoção desse termo também amplia a possibilidade de diálogo com outras áreas do conhecimento, como geografia crítica, antropologia e estudos culturais, fortalecendo a compreensão da arquitetura como prática social e não apenas como produto estético ou técnico.

Impactos teóricos e práticos da mudança de nomenclatura

Substituir o termo vernacular por arquitetura de resistência não é um mero exercício semântico, mas um gesto político que implica rever os modos de pesquisar, ensinar e preservar. Do ponto de vista teórico, essa mudança desafia a neutralidade aparente das classificações arquitetônicas e explicita o caráter político das práticas construtivas. Ela também exige um reposicionamento do(a) pesquisador(a), que deixa de ser mero observador(a) e passa a reconhecer a agência das comunidades como autoras de conhecimento e inovação.

No campo da pesquisa, adotar “arquitetura de resistência” estimula estudos que privilegiam processos e dinâmicas sociais, e não apenas resultados formais. Isso significa documentar não apenas as edificações, mas também os contextos de decisão, as redes de colaboração e as estratégias de enfrentamento às desigualdades que moldam essas construções.

No ensino de Arquitetura e Urbanismo, essa mudança de paradigma pode contribuir para currículos mais críticos e inclusivos, que valorizem a diversidade de práticas construtivas e seus fundamentos culturais. Ao invés de apresentar a arquitetura “vernacular” como um capítulo isolado e exótico da história, a arquitetura de resistência poderia ser abordada como parte integrante e contínua do fazer arquitetônico, com relevância para a prática contemporânea.

Nas políticas públicas, a incorporação dessa nomenclatura pode fortalecer a

participação comunitária nos processos de preservação e intervenção urbana. Reconhecer uma obra como arquitetura de resistência é reconhecer o direito da comunidade de decidir sobre seu destino, bem como valorizar os sistemas de conhecimento que sustentam sua existência. Essa abordagem está alinhada a princípios de justiça espacial e direito à cidade, ampliando as possibilidades de intervenção socialmente justa e culturalmente enraizada.

Considerações finais

Decolonizar o ensino de Arquitetura e Urbanismo no Brasil significa enfrentar não apenas os conteúdos eurocentrados que predominam nas universidades, mas também as estruturas epistemológicas que sustentam a invisibilização de saberes populares, afrodescendentes e indígenas. Trata-se de reconhecer que a colonialidade não é um resquício do passado, mas uma lógica viva que organiza o conhecimento, as hierarquias culturais e as práticas pedagógicas.

Ao integrar a crítica ao paradigma moderno com uma releitura decolonial da chamada “arquitetura vernacular”, percebemos que a luta não é apenas por reconhecimento simbólico, mas pela reconfiguração das bases de produção do conhecimento arquitetônico. O conceito de “arquiteturas de resistência” aparece, assim, como ferramenta política e epistemológica para romper com a subalternização e valorizar a autonomia, a complexidade e a legitimidade das práticas construtivas populares.

Para que essa transformação se efetive, é necessário reestruturar os currículos, criar espaços de diálogo horizontal entre universidade e comunidades, e desenvolver metodologias que articulem teoria, prática e vivências territoriais. Incorporar as epistemologias subalternizadas no ensino não é um gesto de inclusão simbólica, mas um passo fundamental para construir um urbanismo e uma arquitetura comprometidos com a justiça social e espacial.

Somente quando reconhecermos as múltiplas histórias, tecnologias e estéticas que compõem o território brasileiro — e as colocarmos em pé de igualdade com o repertório hegemônico — estaremos, de fato, caminhando em direção a um ensino de arquitetura que seja crítico, plural e emancipador.

A proposta de substituir o termo vernacular por arquitetura de resistência não busca negar a importância histórica dos estudos sobre arquitetura popular, mas sim reposicionar o debate em uma chave mais coerente com a perspectiva decolonial. Trata-se de reconhecer que as palavras que usamos para classificar não são neutras e que, ao nomear, também produzimos realidades e hierarquias.

Ao adotar “arquitetura de resistência”, desloca-se o olhar de uma descrição formal para uma compreensão política e processual, capaz de evidenciar as relações de poder que moldam o espaço construído. Essa mudança não apenas fortalece a narrativa das comunidades e territórios subalternizados, mas também amplia as possibilidades de diálogo entre a prática arquitetônica e as lutas sociais

contemporâneas.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Fernando. **Educação e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARSENIC, R.; LONGO, W.; BORGES, L. **Ensino de arquitetura: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora XYZ, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. Lugar de fala: a importância da produção do conhecimento pelas mulheres negras. **Portal Geledés**, 23 nov. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lugar-de-fala-a-importancia-da-producao-do-conhecimento-pelas-mulheres-negras/>. Acesso em: 8 ago. 2025.
- COLAÇO, Thais Luzia. **Educação e decolonialidade: rupturas e insurgências**. Florianópolis: UFSC, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GONZALEZ, Lélia. Sexismo, racismo e elitismo nas classes populares. **Mulherio**, São Paulo, ano II, n. 5, p. 3, jan./fev. 1982.
- GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. São Paulo: Fundação Cultural Palmares, 1988.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.
- MASETTO, Marcos T. **Didática: a aula como centro**. São Paulo: FTD, 1998.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000.
- RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- RUDOLFSKY, Bernard. **Architecture without architects: a short introduction to non-pedigreed architecture**. New York: Museum of Modern Art, 1964.
- SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados**. Fortaleza: Centro de Documentação e Informação do CGA, 2017. Disponível em:

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493308>

http://cga.libertar.org/wp-content/uploads/2017/07/BISPO-Antonio.-Colonizacao_Quilombos.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007.

XIMENDES, Maria Cristina. **Educação superior e competências sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)