

*O Ensino da História Urbana em Perspectiva Crítica:
Colonialidade, Raça e Cidade*

4_02 Perspectivas teóricas, conceitos y métodos para la historia urbana

Melyssa Maila de Lima Santos
Universidade de São Paulo, Brasil
melyssamaila@usp.br

Ana Cláudia Castilho Barone
Universidade de São Paulo, Brasil
anabarone@usp.br

Resumo: A História Urbana é fundamental para a formação de profissionais que atuam nas cidades do Sul Global, fornecendo um repertório crítico para a transformação da sua realidade urbana. No entanto, as pedagogias de formação desses profissionais ainda são fortemente centradas nas experiências e exemplos de cidades localizadas fora dessa região. Este artigo discute como o ensino de Arquitetura e Urbanismo desempenha um papel central na manutenção de um cânone que privilegia narrativas do Norte Global, a compreensão sobre a diversidade das formações urbanas. O eurocentrismo nos impõe a urgência de reconhecer e incorporar as produções intelectuais africanas, afro-brasileiras e indígenas, que ampliam as possibilidades de leitura, interpretação e atuação nas cidades do Sul Global. Argumenta-se que esse apagamento configura um processo de epistemicídio (CARNEIRO, 2005), que restringe o repertório crítico dos futuros profissionais. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Arquitetura e Urbanismo (DCNs/2025) surgem como um marco corretivo dessa omissão, ao determinarem a incorporação obrigatória dessas epistemologias historicamente silenciadas. Este artigo defende que as DCNs não devem ser vistas como um ponto de chegada, mas como um instrumento pedagógico e político para reorientar o ensino da história urbana em direção a uma perspectiva anticolonial, integrando as relações entre espaço, raça e colonialidade no centro da formação em Arquitetura e Urbanismo.

Palavras-chave: Historiografia Urbana; Epistemicídio; Ensino Urbano; Sul Global; Urbanismo Anticolonial.

Resumen: *La historia urbana es fundamental para la formación de profesionales que trabajan en las ciudades del Sur Global, ya que proporciona un repertorio crítico para la transformación de la realidad urbana. Este artículo analiza cómo la enseñanza de la arquitectura y el urbanismo desempeña un papel central en el mantenimiento de un canon que privilegia las narrativas del Norte Global, lo que limita la comprensión de la diversidad de las formaciones urbanas. El eurocentrismo impone la urgencia de reconocer e incorporar las producciones intelectuales africanas, afrobrasileñas e indígenas, que amplían las posibilidades de lectura, interpretación y actuación en las ciudades del Sur Global. Se argumenta que este borrado configura un proceso de epistemicidio (CARNEIRO, 2005), que restringe el repertorio crítico de los futuros profesionales. Las nuevas Directrices Curriculares Nacionales de Arquitectura y Urbanismo (DCNs/2025) surgen como un marco correctivo de esta omisión, al determinar la incorporación obligatoria de estas epistemologías históricamente silenciadas. Este artículo defiende que las DCN no deben verse como un punto de llegada, sino como un instrumento pedagógico y político para reorientar la enseñanza de la historia urbana hacia una perspectiva anticolonial, integrando las relaciones entre espacio, raza y colonialidad en el centro de la formación en Arquitectura y Urbanismo.*

Palabras-clave: *Historiografía urbana; Epistemicidio; Enseñanza urbana; Sur Global; Urbanismo anticolonial.*

Introdução

Observar o conteúdo ensinado na história urbana nos cursos de Arquitetura e Urbanismo é uma forma de enxergar a lógica hegemônica de pensar e entender cidades no Brasil. Esta lógica, longe de ser neutra, constitui um poderoso dispositivo de produção de sentido, organizando repertórios teóricos, estabelecendo hierarquias de conhecimento e legitimando narrativas específicas sobre o espaço. Ao definir quais cidades importam, quais autores são essenciais e quais experiências são consideradas exemplares, o ensino da história urbana estabelece uma visão de mundo que direciona práticas profissionais e políticas urbanas. No contexto latino-americano e do Sul Global, essa disputa ganha urgência crítica. A persistência de um cânone historiográfico centrado em referências europeias e norte-americanas não apenas limita a compreensão das complexas formações urbanas locais, mas também enfraquece a capacidade dos futuros profissionais de enfrentar as profundas desigualdades raciais, sociais e territoriais que estruturam as cidades, mesmo diante desses problemas vivenciados cotidianamente como cidadãos e profissionais. A formação técnica permanece incapaz de oferecer instrumentos críticos para sua compreensão e enfrentamento, operando, assim, como um mecanismo de reprodução e manutenção desse próprio sistema de desigualdades.

Trata-se de um problema que transcende a mera homogeneidade bibliográfica, configurando a manutenção de um regime de conhecimento colonial que sistematicamente silencia as epistemologias produzidas por povos negros e indígenas. O campo da Arquitetura e Urbanismo, enquanto ciência social aplicada, possui relação direta com os desafios sociais de seu tempo. Portanto, é fundamental questionar se sua formação está, de fato, alinhada com essas questões (MOASSAB; NAME, 2020). A dúvida sobre a capacidade dos egressos em desenvolver projetos que contribuam para a resolução de problemas sociais urgentes revela uma fissura na formação. Nos primeiros anos, aprende-se a ler e a desenvolver plantas e cortes, desenvolvendo uma análise do produto arquitetônico, mas pouco se discute sobre como ler e analisar os impactos das formas culturais hegemônicas sobre o espaço construído e as questões sociais. Essa lacuna aponta para a raiz do problema: a colonialidade presente no ensino, que se perpetua ao não questionar as bases epistêmicas de seu conhecimento.

Contra a ideia de um monopólio ocidental da racionalidade, Edgar Morin (2000) argumenta que toda sociedade desenvolve racionalidades próprias em resposta a necessidades concretas, e que o verdadeiro pensamento racional surge quando reconhecemos os mitos conectados à nossa própria razão. Essa reflexão dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire (2005), que defende um processo libertador baseado no diálogo e na problematização da realidade dos alunos. Na mesma direção, bell hooks (2021) defende a educação como prática de liberdade, que valoriza saberes marginalizados e combate estruturas de opressão. No ensino de Arquitetura e Urbanismo, essas epistemologias plurais são frequentemente tratadas como conhecimento alheio, teórico ou inviável para o mercado, enquanto o modelo normativo do Norte Global se mantém hegemônico, perpetuando um epistemicídio¹ e com ele, desigualdades históricas.

É nesse contexto que emergem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Arquitetura e Urbanismo (2025), que consideram explicitamente a necessidade de incorporar epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas no processo formativo. Mais do que uma inovação

¹ Apagamento de conhecimentos conceituado por Sueli Carneiro (2005)

normativa, esse movimento expressa uma inflexão política e epistemológica relevante: o reconhecimento institucional de que o problema não reside apenas nos métodos de ensino, mas no próprio regime de conhecimento que sustenta a formação profissional. Ainda assim, como demonstram experiências anteriores no campo das políticas educacionais, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

Este artigo parte do argumento de que a disputa em torno do ensino de História Urbana não é apenas curricular, mas epistemológica. Ao analisar criticamente o pensamento a constituição do repertório historiográfico presente na formação em Arquitetura e Urbanismo e ao dialogar com as contribuições teóricas do negro, da diáspora africana e das epistemologias do Sul, busca-se evidenciar que a revisão do cânone não constitui um gesto de inclusão simbólica, mas uma condição necessária para ampliar as possibilidades de leitura, interpretação e atuação nas cidades contemporâneas.

Assim, o objetivo deste trabalho é discutir de que maneira o ensino de História Urbana pode ser reorientado a partir de uma perspectiva anticolonial, capaz de reconhecer a pluralidade de matrizes epistemológicas específicas à produção do espaço. Busca-se analisar como a historiografia urbana ensinada nas faculdades de arquitetura e urbanismo do Brasil, tomando como estudo de caso a FAUUSP (instituição de referência internacional na formação do repertório arquitetônico e urbanístico) estrutura a compreensão do espaço urbano a partir de narrativas do Norte Global, dificultando a incorporação de epistemologias africanas, afro-brasileiras e indígenas na leitura e intervenção, leitura e conhecimento crítico sobre as cidades brasileiras. Para tanto, o artigo articula três movimentos complementares: (i) a crítica ao cânone eurocentrado presente na historiografia urbana a partir da análise de sete disciplinas de história urbana da FAUUSP; (ii) o diálogo com autores e autores negros do movimento negro, que produzem contribuições teóricas e pedagógicas para a transformação do ensino; e (iii) uma análise das DCNs de 2025 como oportunidade para tensionar e reconfigurar os fundamentos epistemológicos da formação em Arquitetura e Urbanismo.

Ao propor esse deslocamento, defende-se que repensar o ensino de História Urbana é também repensar quem pode narrar a cidade, quais experiências urbanas são reconhecidas como conhecimento e quais futuros profissionais estamos formando para intervir nos territórios profundamente marcados por desigualdades raciais, sociais e coloniais.

O Movimento Negro Brasileiro como base epistemológica e metodológica

A incorporação das discussões étnico-raciais no campo epistêmico brasileiro não pode ser obtida como resultado de um processo espontâneo de atualização curricular, mas como fruto de longas disputas políticas e epistemológicas protagonizadas, sobretudo, pelo Movimento Negro Brasileiro. As mudanças legais que marcaram as primeiras décadas do século XXI expressaram o reconhecimento institucional dessas lutas e evidenciaram que a produção do conhecimento é também um campo de conflito, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade, de humanidade e de formação profissional. Nesse sentido, compreender os fundamentos teóricos e políticos da educação das relações étnico-raciais torna-se central para refletir sobre os limites e as possibilidades de transformação do ensino superior, especialmente no campo da Arquitetura e Urbanismo.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco histórico na luta por uma educação antirracista no Brasil, resultado das reivindicações acumuladas pelo Movimento Negro desde o século XX. A lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 para incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos do ensino fundamental e médio, propondo uma revisão estrutural do conhecimento escolar e uma ruptura com a narrativa eurocêntrica que sustentou a formação nacional. A ampliação dessa legislação pela Lei nº 11.645/2008 incorporou as histórias e culturas dos povos indígenas, consolidando o artigo 26-A da LDB como base legal de uma pedagogia voltada à pluralidade cultural e à reparação histórica. O sociólogo Valter Roberto Silvério (2003) identifica, nesse processo, um duplo desafio: de um lado, a necessidade de reparar as desigualdades históricas de acesso e, de outro, o imperativo de transformar o conteúdo e o sentido da educação. Para ele, as políticas afirmativas e a implementação da Lei nº 10.639/2003 enfrentam não apenas a injustiça econômica, mas também o que denomina injustiça simbólica, que se expressa na persistência de um regime de conhecimento que naturaliza a inferiorização da população negra e mantém a branquitude como centro epistêmico. Silvério argumenta que a racionalidade moderna foi construída sobre a negação da humanidade do negro e de sua capacidade de produzir saber. Por isso, “a injustiça simbólica é a mais perversa forma de negação do outro, pois opera no plano do reconhecimento e da legitimidade, produzindo a inferiorização como dado natural” (SILVÉRIO, 2003, p. 17). A superação desse quadro exige que a escola e a universidade se tornem espaços de redistribuição simbólica, capazes de legitimar novos sujeitos, saberes e práticas.

Em diálogo com essa leitura, o livro organizado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e o próprio Silvério, *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica* (2003), aprofunda a distinção entre as duas dimensões do racismo: a material e a epistêmica. Os autores demonstram que as políticas redistributivas, embora necessárias, são insuficientes se não forem acompanhadas de um processo de reconstrução cognitiva. Eles enfatizam que “a escola é o principal espaço de reprodução da desigualdade simbólica, pois nela o conhecimento europeu é tornado universal e os saberes de outros povos são tratados como folclore” (SILVA & SILVÉRIO, 2003, p. 45). Sua análise desloca o debate sobre as ações afirmativas do campo da inclusão social para o campo da epistemologia, reconhecendo que a luta contra o racismo é também uma luta pelo direito de produzir conhecimento.

De modo convergente, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003), relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, denuncia a inércia dos privilégios, isto é, a resistência institucional que esvazia a potência transformadora das políticas antirracistas ao reduzi-las a ações pontuais ou a temas transversais. Tanto Silva quanto Silvério demonstram que o problema não reside na ausência de marcos legais, mas na dificuldade de convertê-los em práticas pedagógicas efetivas, atravessadas por disputas de poder e pela manutenção de um cânone excludente. Como afirmam os autores, “as ações afirmativas não podem ser vistas como concessão, mas como oportunidade histórica de reescrever a epistemologia do humano” (SILVÉRIO, 2003, p. 61).

A filósofa Sueli Carneiro (2005) aprofunda esse diagnóstico ao formular o conceito de dispositivo de racialidade, um mecanismo que coloca o negro como não-ser dentro da lógica colonial e moderna. Sua crítica é essencial para o campo de Arquitetura e Urbanismo, pois ajuda a compreender como a própria produção espacial e o ensino da disciplina reproduzem hierarquias raciais ao privilegiar um ideal de civilização branco e europeu, apagando as contribuições

africanas e afro-brasileiras na constituição das cidades, das técnicas construtivas e das formas de habitar.

Nilma Lino Gomes (2017) propõe a noção de Movimento Negro educador, pela qual reconhece que o movimento social negro é um sujeito coletivo produtor de saberes, metodologias e teorias que transcendem o ativismo e reconfiguram o campo educacional. Para a autora, o Movimento Negro não apenas denuncia o racismo institucional, mas formula pedagogias próprias que ressignificam a noção de raça, transformando-a em categoria política e emancipatória. Sua leitura, inspirada na sociologia das ausências e das emergências de Boaventura de Sousa Santos, compreende que aquilo que foi historicamente nomeado como inexistente é, na verdade, resultado de um processo ativo de negação epistêmica. Gomes afirma que “partimos do pressuposto de que o movimento negro, enquanto forma de organização política e pressão social não sem conflitos e contradições, tem se constituído como um dos principais mediadores entre a comunidade negra, o Estado, a sociedade, a escola básica e a universidade. Ele organiza e sistematiza saberes específicos construídos pela população negra ao longo da sua experiência social, cultural, histórica, política e coletiva” (GOMES, 2017, p. 42). Essa compreensão amplia a noção de educação, ao situá-la como prática social e política de emancipação, fundada na experiência e na memória coletiva da população negra.

Nessa perspectiva, a educação das relações étnico-raciais deve funcionar como princípio organizador do currículo e não como conteúdo complementar. Gomes sustenta que as pedagogias negras, ao emergirem das lutas e experiências coletivas da população afro-brasileira, operam como metodologias críticas que confrontam a colonialidade do saber e do poder na escola e na universidade. Tal concepção desloca a educação de um espaço de reprodução de hierarquias raciais para um campo de disputa simbólica e política, no qual o conhecimento se converte em ferramenta de emancipação.

Henrique Cunha Júnior, em obras como *Educação e afrodescendência no Brasil* (2008) e *Tecnologias africanas e educação* (2020), amplia essa reflexão ao articular a dimensão epistêmica com a dimensão material do conhecimento. Para o autor, a educação antirracista não se limita à introdução de novos conteúdos, mas requer a valorização das práticas e tecnologias africanas na produção do espaço e do saber. Ao estudar as tecnologias construtivas, os modelos de assentamento e os modos de habitar de matriz africana, Cunha Júnior propõe uma pedagogia que une ciência, território e ancestralidade. Sua contribuição é central para o campo da Arquitetura e Urbanismo, pois evidencia como o apagamento das técnicas africanas e afro-brasileiras na formação profissional constitui uma forma de epistemicídio. A recuperação dessas práticas, por meio de metodologias de ensino que dialoguem com as comunidades e com a oralidade, oferece caminhos concretos para a implementação dos dispositivos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2025, especialmente aqueles que tratam da valorização das culturas africanas e indígenas na formação do arquiteto e urbanista.

O conjunto dessas produções demonstra que o Movimento Negro, ao longo de sua trajetória, construiu uma base teórico-metodológica consistente para orientar políticas educacionais transformadoras. A efetivação da Lei nº 10.639/2003 e, por extensão, das novas DCNs de arquitetura e urbanismo, depende da incorporação desses referenciais como fundamentos epistemológicos e não apenas como ilustrações temáticas. As contribuições de Silvério, Gonçalves, Carneiro, Gomes e Cunha Júnior revelam que o verdadeiro desafio da educação antirracista não é normativo, mas epistemológico, exigindo uma reestruturação do modo de

produzir, legitimizar e ensinar o conhecimento. O desafio, portanto, é reconverter o silêncio em presença e as ausências em potência criadora, reconhecendo o papel do Movimento Negro na constituição de epistemologias situadas e insurgentes, a fim de avançar na sua efetiva implementação na formação em Arquitetura e Urbanismo.

Assim, mais do que cumprir dispositivos legais, a incorporação da educação das relações étnico-raciais na formação em Arquitetura e Urbanismo exige o reconhecimento de que o conhecimento não é neutro e que o currículo é um território político em disputa permanente. As reflexões aqui mobilizadas evidenciam que enfrentar o racismo estrutural no campo do ensino de história urbana implica revisar criticamente os cânones historiográficos, ampliar os repertórios teóricos e considerar o Movimento Negro Brasileiro como produtor legítimo de pensamento e de metodologia. Trata-se, portanto, de afirmar a necessidade de uma transformação profunda no modo de conceber o conhecimento, a formação profissional e o próprio projeto de universidade, orientando-os para o compromisso com a justiça social, a pluralidade epistêmica e os acessórios históricos.

Horizontes descolonizadores no ensino de Arquitetura e Urbanismo

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais de Arquitetura e Urbanismo (BRASIL, 2025) implementam, mediante dispositivos legais em sua nova redação, a obrigatoriedade de incorporação das contribuições africanas, indígenas e afro-brasileiras na formação profissional. A efetivação das novas DCN's exige uma transformação profunda na epistemologia que sustenta o ensino, deslocando-o de um modelo eurocêntrico e técnico para uma mudança convoca o diálogo com as pedagogias descolonizadoras e engajadas que, conforme propõe bell hooks (2021), compreendem a educação como prática de liberdade e como espaço de construção coletiva do saber. A autora defende um ensino afetivo e horizontal, em que o corpo e a experiência de vida dos sujeitos se tornam fontes legítimas de conhecimento, rompendo com o autoritarismo pedagógico e o silenciamento das vozes marginalizadas. Grada Kilomba (2019) revela como o racismo cotidiano estrutura as relações acadêmicas, apontando que o processo educativo deve ser também um processo de cura e de enunciação do sujeito negro e colonizado. Gayatri Spivak (2018), ao questionar se o subalterno pode falar, desvela as hierarquias epistêmicas que ainda moldam a universidade e desafia o lugar de enunciação do conhecimento ocidental, contribuindo para uma crítica estrutural à colonialidade do saber.

Essas perspectivas se articulam à leitura da diáspora como chave interpretativa para pensar a formação em Arquitetura e Urbanismo. Frantz Fanon (2008) denuncia as marcas coloniais inscritas nos corpos e nas instituições, apontando que a descolonização requer também uma reconfiguração do imaginário e da afetividade. Stuart Hall (2003) e Paul Gilroy (1993) aprofundam esse movimento ao compreenderem a diáspora como potência criativa, um espaço de trânsito, tradução e reinvenção identitária. Saidiya Hartman (2023) amplia esse horizonte ao reinscrever a experiência da escravidão como herança viva, que atravessa o presente e desafia as narrativas lineares da modernidade. No contexto brasileiro, autoras como Sueli Carneiro (2023) e Nilma Lino Gomes (2017) reforçam que o enfrentamento ao racismo estrutural passa pela reconstrução das práticas pedagógicas e pela incorporação de epistemologias afro-brasileiras e indígenas, reconhecendo, como mostra Henrique Cunha Júnior (2020), que as tecnologias africanas são também tecnologias de ensino e de mundo.

Essa virada epistemológica dialoga com debates internacionais sobre a descolonização da educação arquitetônica. Pelin Tan (2017) propõe uma pedagogia afetiva que reaproxima o aprendizado da vida comum, reconhecendo a dimensão sensível, coletiva e política da prática projetual. Para a autora, descolonizar a formação é deslocar o foco do projeto como produto técnico para compreendê-lo como processo social e emocional, abrindo caminho para um ensino mais engajado e comunitário. No mesmo sentido, Ananya Roy e Nezar AlSayyad (2003) questionam as narrativas universais da cidade moderna ao analisarem a informalidade urbana como expressão legítima de saberes locais e transnacionais. Suas reflexões sobre o urbanismo do Sul Global revelam que práticas populares, autogestionárias e híbridas constituem epistemologias próprias, capazes de reinventar o campo disciplinar. Sengupta & King (2024) também tensionam essa discussão ao problematizar a permanência das estruturas coloniais na historiografia e no ensino da arquitetura. Ao proporem “reclamar” a arquitetura colonial, os autores sugerem uma reinterpretação crítica do patrimônio e dos currículos, reconhecendo as violências epistêmicas que os sustentam, mas também a possibilidade de ressignificá-los a partir de novas narrativas insurgentes. Tal perspectiva converge com o horizonte ético e político das DCNs de 2025, que colocam a diversidade, a pluralidade de saberes e a justiça social no centro da formação profissional, reafirmando que descolonizar o ensino é também reconstruir o próprio campo da arquitetura como espaço de vida, memória e liberdade.

Estudo de caso

Este trabalho apresenta uma base de dados que fundamenta a análise desenvolvida neste artigo. As disciplinas analisadas integram o AUH, Departamento de História e Estética do Projeto, da FAUUSP (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo), como estudo de caso. O departamento tem como o escopo “formar profissionais capazes de refletir sobre seus campos de conhecimento e atuação, identificar as demandas da sociedade e dar respostas a problemas contemporâneos do desenvolvimento humano e social levando em consideração aspectos socioculturais, político-econômicos, tecnológicos, históricos e ambientais.”

O recorte da pesquisa incide, mais especificamente, sobre o Grupo de Disciplinas de História da Urbanização e do Urbanismo, responsável por concentrar o debate sobre os processos de urbanização e de intervenção no espaço urbano, tanto em perspectiva histórica quanto contemporânea. Essas disciplinas abordam a cidade a partir de suas pré-existências, representações e dimensões simbólicas e culturais do cotidiano, além de direcionarem o olhar para diferentes culturas urbanas em múltiplas temporalidades.

Foram examinadas sete disciplinas obrigatórias da área de História da Arquitetura e do Urbanismo da FAUUSP, ministradas entre 2016 e 2020: Estudos da Urbanização II (AUH0238), nos semestres 2016.1 e 2017.1; História da Urbanização I (AUH0236), nos semestres 2016.2 e 2020.1; História do Urbanismo Contemporâneo (AUH0240), em duas turmas no semestre 2017.2; e Urbanização e Urbanismo no Brasil (AUH0237), no semestre 2019.1.

A partir dos programas das disciplinas, realizou-se o levantamento, a organização e a sistematização das referências bibliográficas indicadas em cada edição, totalizando 334 entradas bibliográficas. Esse material foi organizado em planilha e classificado segundo a autoria, a partir de gênero, raça e país de origem, com o objetivo de construir uma base empírica capaz de evidenciar padrões, recorrências e ausências nas constituições bibliográficas das disciplinas.

A análise do conjunto bibliográfico das disciplinas investigadas mostra que as 334 entradas são distribuídas entre 262 autores(as). Embora esse número possa sugerir diversidade, a distribuição revela que 33 autores (12,6% do total) aparecem três ou mais vezes, evidenciando um núcleo restrito de autores reiteradamente mobilizados, configurando uma estrutura típica de formação canônica. Entre os nomes mais citados destacam-se Nestor Goulart Reis Filho e Henri Lefevre, com sete ocorrências cada, seguidas por Giulio Carlo Argan, com seis, e por um conjunto significativo de autores com cinco ou quatro referências, como Leonardo Benevolo, François Choay, Fernand Braudel, Lewis Mumford, Eric Hobsbawm, Jacques Le Goff e Georges Duby.

O perfil desse conjunto autoral é de predominância de autores homens brancos e europeus, vinculados majoritariamente ao Norte Global. Excetuando-se um brasileiro e um estadunidense, todos os demais são europeus (cinco franceses, dois italianos e um britânico). Da mesma forma, 67,4% entre as entradas analisadas estão vinculadas principalmente a países centrais da Europa Ocidental e da América Anglo-Saxônica. França, Itália, Estados Unidos e Reino Unido, sozinhos, representam cerca de 48% de todas as referências representando a tradição da historiografia clássica e da história urbana consolidada. O Sul Global participa com apenas 32,6% das autorias. Destaca-se a parcela do Brasil, que responde de forma absoluta, com 117 referências. A representação de outros países do Sul Global (Argentina, Peru, México, Colômbia) é marginal, somando menos de 3%. A ausência total de autores de países africanos e a quase ausência de autores asiáticos (exceto a Palestina) são vazios flagrantes. Também foi possível observar a recorrência de produções dos professores responsáveis pelas disciplinas entre as referências.

A hegemonia epistêmica apresenta ainda uma dimensão de gênero. A partir da classificação por sexo (masculino/feminino) utilizada pelo IBGE, observa-se um desequilíbrio acentuado: das 334 obras, apenas 19,5% são de autoria exclusivamente feminina, enquanto 72,2% são de autoria exclusivamente masculina; os 8,4% restantes restam a coautorias. Considerando o peso proporcional de cada gênero, a participação feminina total alcança apenas 23,7%, frente a 76,3% da masculina. Esse desequilíbrio não opera isoladamente, mas se articula às visões geopolíticas e raciais já observadas, estabelecendo que a autoridade intelectual legitimada permanece majoritariamente associada aos homens brancos do Norte Global. A escassez de autoras mulheres, especialmente negras, indígenas ou provenientes de outras regiões do Sul Global, evidencia um processo de silenciamento do conhecimento feminino, caracterizável como epistemicídio de gênero, que limita a capacidade crítica de compreensão das dinâmicas urbanas. Assim, o currículo não apenas reproduz a colonialidade do saber, mas também fortalece um patriarcado acadêmico que reforça simbolicamente as desigualdades de gênero.

Quando analisada a questão racial dos autores, conforme IBGE, as ausências se tornam ainda mais evidentes. Identificam-se apenas duas presenças com diversidade, em relação à hegemonia branca do cânone: Milton Santos e Davi Kopenawa. Essa pequena representação, equivalente a 0,76% do total de autores, está diretamente relacionada à ausência quase total de referências a países africanos e outras regiões do Sul Global para além do Brasil e da América Latina. Essa desproporção não pode ser compreendida como uma avanço, mas como expressão direta de um regime estruturado de exclusão epistemológica. Trata-se de um currículo que não apenas ignora produções negras e indígenas, mas que opera na sua marginalização, reafirmando a branquitude como lugar legítimo de produção do conhecimento.

Milton Santos aparece com a obra “A natureza do espaço”, mas sua inserção no campo acadêmico ocorreu historicamente sob um processo de embranquecimento simbólico. Embora seja um intelectual negro, sua trajetória foi marcada por leituras que muitas vezes desracializam sua produção, deslocando sua crítica para um lugar de neutralidade epistemológica compatível com o cânone. Sua presença, portanto, não rompe com a estrutura racializada do currículo, tendendo a ser assimilada por ela.

O segundo caso é o de Davi Kopenawa, autor indígena apresentado por meio da obra “A queda do céu”, em coautoria com Bruce Albert, aparecendo como uma exceção dentro do conjunto analisado. Sua inclusão, longe de indicar abertura estrutural à pluralidade epistemológica, evidencia justamente o caráter simbólico da incorporação de vozes indígenas em um universo bibliográfico dominado por autores brancos europeus. Do ponto de vista formativo, essa estrutura tem implicações profundas. Ao privilegiar reiteradamente matrizes do Norte Global como fundamento da leitura das cidades e da história urbana, o ensino contribui para a formação de profissionais com baixa capacidade de interpretar criticamente realidades marcadas por desigualdades raciais, sociais e territoriais, como é o caso do contexto brasileiro. A ausência sistemática de outras matrizes epistemológicas não constitui apenas uma lacuna bibliográfica, mas um processo ativo de silenciamento e deslegitimação, que pode ser compreendido como forma contemporânea de epistemicídio.

Assim, procuramos demonstrar que o estudo de História da Urbanização na FAUUSP é estruturado por uma geopolítica lógica centrada no eixo Europa-EUA de validação do conhecimento, na qual o currículo opera como instrumento de poder. Ao definir quem pode ser lido, citado e ensinado, o currículo produz regimes de visibilidade e invisibilidade que moldam não apenas a formação acadêmica, mas também as possibilidades de imaginar outras formas de pensar a cidade, o território e a própria história.

Peças normativas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **CNE/CES nº 1, de 11 de julho de 2025. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **CNE/CES nº 2, de 17 de junho Resolução de 1996. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília, 2008.

Referências

Bibliográficas

ALBERT, Bruce; KOPENAWA, Davi. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami** . São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. **Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Educação e Pesquisa** . São Paulo, v. 28, pp. 55–80, 2017.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser** . Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser** . Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CUNHA JÚNIOR, Henrique et al. **Tecnologias africanas e educação** . Cruz das Almas: Editora IFBA, 2020.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; GOMES, Ana Beatriz Souza. **Educação e afrodescendência no Brasil** . Fortaleza: Imprensa Universitária da UFC, 2008.

CUNHA JÚNIOR, Henrique; BEZERRA DE OLIVEIRA, Alexsandra Flávia; NUNES, Cícera; DOMINGOS, Reginaldo Ferreira. **Educação e africanidade: propostas práticas e didáticas para a formação de professores sobre a Lei 10.639/2003** . Curitiba: CRV, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência** . Londres: Verso, 1993.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação** . Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais** . Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARTMAN, Saidiya. **Perder a mãe: uma jornada pela rota atlântica da escravidão** . São Paulo: Flaneur, 2023.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** . São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano** . Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MOASSAB, Andréia; NAME, Leão. **Por um ensino insurgente em Arquitetura e Urbanismo** . Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Reis Góes et al. **A construção de um novo olhar sobre o ensino de arquitetura e urbanismo no Brasil: os 40 anos da Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo**. Brasília: ABEA, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da ABPN. Belém, v. 5, pp. 55–80, 2013.

ROY, Ananya; ALSAYYAD, Nezar (org.). **Urban Informality: Transnational Perspectives from the Middle East, Latin America, and South Asia**. Lanham: Lexington Books, 2003.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2008.

SENGUPTA, Tania; KING, Stuart (orgs.). **Reclaiming colonial architecture**. Londres: RIBA Publishing, 2024.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **O subalterno pode falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

TAN, Pelin. Decolonizing architectural education: towards an affective pedagogy. In: HARRIS, Harriet (org.). **The social (re)production of architecture**. Londres: Routledge, 2017. pp. 71–84.