

## ARTIGOS DOSSIÊ

Guilherme da Silva Pereira <sup>I</sup>

Cintia Valéria Lima dos Reis <sup>II</sup>

### Quem ensina os que foram silenciados? Intelectualidade negra e afrorreferenciação como reparação histórica

Who teaches the silenced? Black intellectualism and afro-referencing as historical reparation

#### RESUMO:



Este artigo analisa os desafios e as potencialidades da afrorreferenciação na educação brasileira, compreendendo-a como uma política de afirmação e reparação histórica contra o epistemicídio e o apagamento da intelectualidade negra. A pesquisa parte da constatação da sub-representação de docentes negros na pós-graduação e da hegemonia da branquitude acadêmica nos currículos, evidenciando desigualdades estruturais persistentes. Fundamentado em autores como Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Cida Bento, Renato Nogueira e Abdias do Nascimento, o estudo mobiliza conceitos de currículo negro insurgente, pedagogias negras e amefricanidade. A metodologia articula revisão bibliográfica com a análise de dados de relatórios institucionais (ANPEd, CAPES e IPEA) sobre a composição racial na pós-graduação. Os resultados indicam que a afrorreferenciação transcende o campo pedagógico, configurando-se como um projeto político-epistêmico que tensiona as lógicas de dominação eurocêntricas. Conclui-se que a valorização da produção intelectual negra é uma estratégia de justiça curricular indispensável para a construção de uma educação antirracista e equitativa, exigindo transformações estruturais que superem o pacto narcísico da branquitude e promovam a reparação histórica no ambiente acadêmico.



#### ABSTRACT:

This article analyzes the challenges and potentials of Afro-referencing in Brazilian education, understanding it as a policy of affirmation and historical reparation against epistemicide and the erasure of Black intellectualism. The research stems from the observed underrepresentation of Black faculty in graduate programs and the hegemony of academic whiteness in curricula, highlighting persistent structural inequalities. Grounded in authors such as Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez, Nilma Lino Gomes, Cida Bento, Renato Nogueira, and Abdias do Nascimento, the study mobilizes concepts of insurgent Black curriculum, Black pedagogies, and Amefricanity. The methodology combines a literature review with data analysis from institutional reports (ANPEd, CAPES, and IPEA) regarding racial composition in graduate studies. The results indicate that Afro-referencing transcends the pedagogical field, establishing itself as a political-epistemic project that challenges Eurocentric logics of domination. It concludes that valuing Black intellectual production is an essential strategy for curricular justice to build anti-racist and equitable education, requiring structural transformations to overcome the narcissistic pact of whiteness and promote historical reparation within the academic environment.

**Palavras-chave:** Afrorreferenciação; Epistemicídio; Intelectualidade negra; Reparação histórica; Currículo insurgente

**Keywords:** History; Fiction; Narrative

<sup>I</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; Doutorando em Educação, Universidade Federal do Pará , Belém, PA, Brasil  
gui\_wilian3@hotmail.com,  <https://orcid.org/0000-0001-6198-1568>

<sup>II</sup> Professora da Educação Básica; Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém , PA, Brasil.  
cinthyalima1111@yahoo.com.br,  <https://orcid.org/0000-0001-6399-8822>

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente, tem sido um campo de disputas e tensões, especialmente no que tange às relações raciais. As marcas da escravidão e do colonialismo no país não são apenas históricas, mas estruturais, configurando o que Nascimento (2016) denomina como um 'genocídio do negro brasileiro'. Esse sistema de racismo mascarado perpetua disparidades socioeducativas e utiliza o silenciamento como ferramenta pedagógica de exclusão, ensinando as populações negras a ocuparem espaços de invisibilidade e silêncio social. Nesse cenário, a intelectualidade negra tem emergido como um pilar fundamental na desconstrução de narrativas hegemônicas e na proposição de novos paradigmas educacionais.

Contudo, a academia, muitas vezes, reproduz as lógicas de exclusão da sociedade, configurando aquilo que Cida Bento (2022) denomina como pacto narcísico da branquitude, um sistema que opera mecanismos de silenciamento e controle epistêmico, favorecendo pessoas brancas, relegando as contribuições de intelectuais negros e negras a espaços marginais ou acessórios. Mesmo com os avanços significativos trazidos pelas políticas afirmativas, que ampliaram o acesso de indivíduos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior, a pós-graduação ainda enfrenta desafios para consolidar a equidade racial. Dados

recentes da UFJF (2023) revelam a sub-representação de pessoas negras, especialmente docentes, nesse nível de formação e validação científica. Essa disparidade não apenas reflete a persistência de barreiras, mas também caracteriza aquilo que Dias, Passos e Rodrigues (2020) chamam de *manutenção de um epistemicídio*, onde o conhecimento produzido por e sobre a população negra é desvalorizado ou invisibilizado.

Diante desse panorama, este artigo propõe-se a analisar os mecanismos de silenciamento e controle epistêmico operados pela branquitude acadêmica na educação, bem como as estratégias de resistência e autoria forjadas por intelectuais negros e negras na disputa por legitimidade, circulação e transformação curricular. Para tanto, o estudo dialoga com o pensamento de autoras e autores que têm sido referências na luta antirracista e na construção de uma educação afrorreferenciada, como: Sueli Carneiro (2023), Lélia Gonzalez (2020), Nilma Lino Gomes (2012), Cida Bento (2022), Renato Nogueira (2014) e Abdias do Nascimento (1980, 2016).

A análise será sustentada por dados e informações provenientes de 3 relatórios institucionais que evidenciam a composição racial e as desigualdades na pós-graduação brasileira, sendo o primeiro o *Relatório da 37ª Reunião Nacional do GT 21 da ANPEd* (2016); o segundo o *documento do Grupo de Trabalho Equidade e Redução de Assimetrias*

na pós-graduação da CAPES (2024) e o terceiro o estudo sobre o lento avanço das Ações Afirmativas na pós-graduação do IPEA (2025). Além destes materiais, serão articuladas outras produções bibliográficas e fontes de notícias, que permitirão aprofundar conceitos fundamentais como: afrorreferenciação, currículos negros, didáticas negras e cotidianos negros, constituindo a base empírica e teórica para a análise proposta aqui.

O artigo está estruturado em três seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção, abordará o histórico e o impacto das políticas afirmativas, bem como a sub-representação docente e seus desdobramentos. A segunda seção, aprofundará a discussão sobre o epistemicídio e os mecanismos de controle epistêmico. Por fim, a terceira seção, explorará as propostas de afrorreferenciação da educação e as contribuições dos autores de referência para a construção de uma educação equitativa e antirracista.

## O CENÁRIO BRASILEIRO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E A PERSISTÊNCIA DA DESIGUALDADE RACIAL

O Brasil tem testemunhado, nas últimas décadas, um esforço crescente para democratizar o acesso à educação superior, impulsionado, em

grande medida, pela implementação de políticas afirmativas. Essas iniciativas que se intensificaram a partir dos anos 2000, ganhando força logo após a *III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância*, promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), ocorrida em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Nessa ocasião, o Brasil assinou em Durban documentos nos quais se comprometeu a criar políticas afirmativas que apontassem para o fim das causas e efeitos danosos da discriminação racial UNFPA (2001). Nesse contexto, ressalta-se a mobilização histórica dos movimentos negros e de organizações da sociedade civil que contribuíram para a formulação e implementação de políticas de ação afirmativa, especialmente a reserva de vagas para a população negra no ensino superior. A exemplo disto, Instituições como a Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) foram as pioneiras a adotar políticas de reservas de vagas para pretos e pardos e logo depois a Universidade de Brasília (UnB), primeira Instituição de Ensino Superior (IES) Federal a instituir o sistema de cotas para ingresso de estudantes negros e negras como destacam Godoi e Santos (2021).

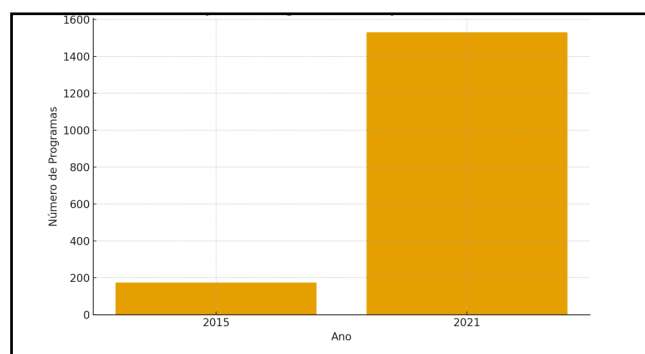
Esse movimento de democratização do ensino superior fez com que no ano de 2012 fosse

implementada a Lei de nº 12.711/2012 (Lei de cotas<sup>1</sup>) que como medida de reparação histórica tem o objetivo de corrigir os efeitos do racismo estrutural na sociedade brasileira promovendo o acesso de grupos historicamente excluídos. A partir da implementação da Lei de Cotas, ampliaram-se as possibilidades de debate e formulação de políticas voltadas ao acesso ao ensino superior, estendendo-se também à pós-graduação. Nesse contexto, passou-se a discutir a inclusão de grupos historicamente marginalizados (como a população negra, indígena e LGBTQIA+) em cursos de mestrado, doutorado e especialização. No caso específico da pós-graduação, essas iniciativas tiveram marcos importantes em legislações estaduais do Rio de Janeiro (Leis nº 6.914/2014 e nº 6.959/2015), que estabeleceram políticas de ação afirmativa com o objetivo de ampliar a participação de estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas nas universidades públicas estaduais. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2025), tais medidas representam um avanço significativo na tentativa de democratizar o acesso aos níveis mais elevados de formação acadêmica no Brasil, ainda que persistam desafios estruturais para sua efetivação plena.

O movimento ganhou força nacionalmente a partir de 2016, com uma portaria do Ministério da Educação que exigia que as instituições federais de ensino superior apresentassem propostas de

inclusão em seus programas de pós-graduação. O resultado foi um salto expressivo: de 174 programas com ações afirmativas em 2015 para 1.531 em 2021, representando 54,3% dos 2.817 programas analisados pelo IPEA (2025), como exemplificado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Evolução dos Programas com Ações Afirmativas

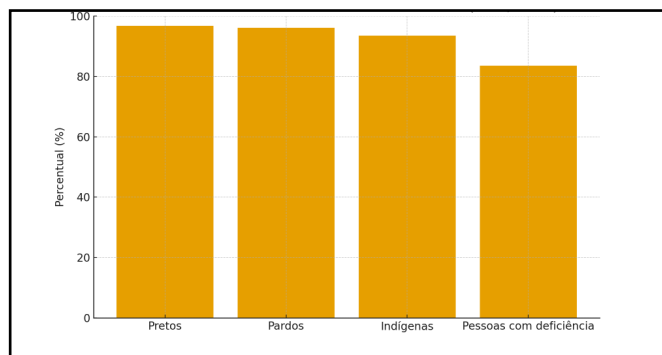


Fonte: IPEA (2025)

Apesar desse avanço quantitativo, a efetividade das ações afirmativas na pós-graduação ainda é um tema de debate. O IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2025) constatou que a maioria dos programas com ações afirmativas (73%) adota exclusivamente o sistema de cotas, beneficiando principalmente pretos (96,7%), pardos (96,1%) e indígenas (93,5%), seguidos por pessoas com deficiência (83,5%), como mostra a seguir, o Gráfico 2. Vale destacar que a existência de cotas voltadas para grupos historicamente marginalizados, como pessoas trans, quilombolas, povos do campo e refugiados, não se traduz automatica-

mente em inclusão efetiva.

Gráfico 2 - Beneficiários do Sistema de Cotas



Fonte: IPEA (2025)

Contextualizado os dados, quando analisamos o caso específico de pessoas trans, observa-se uma contradição estrutural: há reserva de vagas em alguns programas de pós-graduação, mas a realidade educacional aponta para um funil extremamente restritivo. Pesquisas apontam que 82% das pessoas trans abandonam o ensino médio entre os 14 e os 18 anos, evidenciando como o ambiente escolar frequentemente se configura como espaço hostil para essa população (ADUFS, 2023). Nesse cenário, a existência formal de políticas de acesso não garante, por si só, a democratização efetiva do ensino superior, uma vez que barreiras estruturais anteriores ao ingresso universitário limitam significativamente quem consegue chegar a disputar essas vagas.

A presença de cotas, embora simbolicamente importante, não elimina os obstáculos estruturais de acesso e permanência que atravessam a vida escolar dessas pessoas, evidenciando que

políticas de inclusão precisam dialogar diretamente com a realidade da trajetória formativa dos sujeitos a que se destinam. Como afirma Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 16-17), “a nossa sociedade tem estigmatizado fortemente as travestis [...] que acabam, em grande parte, excluídas das escolas, repudiadas no mercado de trabalho formal e forçadas a sobreviverem na marginalidade.” Nesse sentido, pensar a aforreferenciação da educação significa também reconhecer como a exclusão trans se articula com um modelo escolar hegemônico, eurocêntrico e excludente, que atinge igualmente a população negra em sua historicidade.

Se considerarmos que parcela significativa dessa população sequer conclui o ensino fundamental ou médio, observa-se um descompasso entre a existência de políticas afirmativas e a capacidade concreta de ocupação dessas vagas no ensino superior. Dados da ADUFS-Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana indicam, por exemplo, que cerca de 70% das pessoas trans e travestis no Brasil não concluem o ensino médio e apenas 0,02% conseguem acessar o ensino superior, resultado de trajetórias marcadas por violência institucional e evasão escolar.

Outro aspecto a ser problematizado é a ocupação de pessoas trans na docência universitária. Embora não haja dados oficiais sistematizados sobre a presença de docentes trans no Brasil, pesquisas apontam para índices ínfimos de estudan-

tes. Segundo levantamento da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes, 2018), apenas 0,2% dos estudantes do ensino superior público se autodeclararam trans. Tais indicadores demonstram que a barreira de acesso se apresenta antes mesmo da pós-graduação: ela está na própria possibilidade de ingresso e permanência no ensino superior. Para Berenice Bento (2006), a ausência de pessoas trans nos espaços acadêmicos está para além de uma escolha individual, pois é resultado de uma política de exclusão sistemática que atravessa toda a trajetória escolar.

Ao aproximarmos esse dado da discussão sobre o apagamento da intelectualidade negra, nota-se como ambas as exclusões (a racial e a de gênero/sexualidade) compartilham raízes estruturais no epistemicídio e na lógica da branquitude acadêmica que delimita quem pode ou não ser produtor legítimo de conhecimento. Em paralelo, o cenário de violência contra pessoas trans no Brasil reforça os limites das políticas educacionais quando não articuladas a outras dimensões da cidadania. O país ocupa, há 16 anos consecutivos, o posto de nação que mais mata pessoas trans no mundo, com 105 mortes violentas registradas no último ano (Benevides, 2025). Embora o número seja inferior ao registrado em 2023, ele ainda consolida o Brasil como um dos lugares mais perigosos para a população trans. Essa realidade demonstra

que políticas de inclusão educacional, embora fundamentais, precisam ser acompanhadas de medidas de proteção social, combate à violência e enfrentamento da transfobia estrutural.

Neste sentido, sem entender a necessidade de enfrentar a violência cotidiana e institucionalizada contra pessoas trans, qualquer política de inclusão corre o risco de se tornar letra morta. Colaborando, segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2012, p. 32), para “calarmos sonhos, esperanças, aumentando os desafios que estas pessoas têm de enfrentar na vida.” Tal constatação se aproxima do debate central deste artigo: se a afroreferenciação busca reposicionar a produção intelectual negra como central no currículo, o mesmo horizonte ético-político exige que pensemos a universidade como espaço efetivamente inclusivo, capaz de enfrentar simultaneamente o racismo, a transfobia e as múltiplas formas de violência que sustentam a exclusão histórica de sujeitos considerados não legítimos no processo educativo.

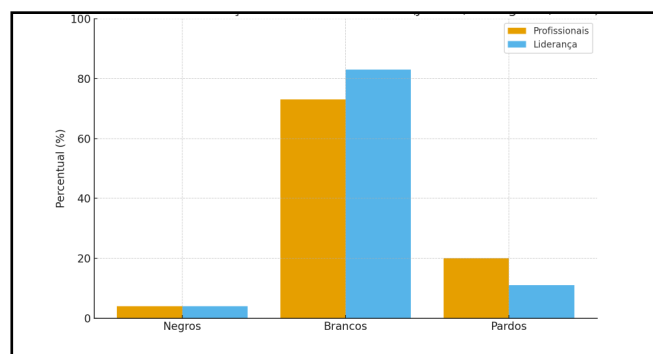
Outro ponto crítico reside na distribuição desigual dessas iniciativas entre as áreas do conhecimento. Segundo o Relatório do IPEA (2025) é possível constatar que as ciências humanas têm uma longa tradição de estudos sobre desigualdades e foram elas que impulsionaram a maioria dos programas com ações afirmativas, o que em porcentagens representaram no ano de 2021 o aumento de 20,1%. Ainda segundo o mesmo relató-

rio, é possível ver o contraste com a menor adesão às políticas afirmativas em outras áreas como: engenharias (9,5%) e ciências agrárias (5,6%) onde sua adoção ocorre mais por obrigação legal ou resoluções universitárias. Tendo em vista isto, é importante destacar que a sub-representação de *pe-soas negras* e em especial de *mulheres negras*, no setor tecnológico constitui um dos exemplos mais evidentes de como a lógica meritocrática se articula ao racismo estrutural. Dados da PretaLab, citados por Menezes (2023), revelam que 32,7% dos times de tecnologia não possuíam nenhuma pessoa negra em 2019 e em 68,5% das equipes analisadas, negros representavam no máximo 10%.

Mais recentemente, pesquisas que diagnosticam o comportamento dos profissionais de TI, tais como evidenciadas por Jordão (2024) e Ravagnani (2024) confirmaram o agravamento do cenário: apenas 4% dos profissionais da área se autodeclararam negros, enquanto 73% são brancos e 20% pardos. Esses números explicitam como a ausência de corpos negros na produção tecnológica não é fruto de falta de interesse individual, mas de um processo histórico de apagamento que conecta a lógica da branquitude acadêmica representando aquilo que Bento (2022) chama de pacto da branquitude, com a estrutura de oportunidades no mercado, majoritariamente ocupado por pessoas brancas. Tal exclusão torna-se ainda mais evidente nos cargos de *liderança*, nos quais apenas 4% são

ocupados por negros, contra 83% por brancos, segundo Jordão (2024) e Ravagnani (2024), como exemplificado a seguir no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição Racial na área de TI



Fonte: Adaptado de Jordão (2024), Ravagnani (2024)

A situação é ainda mais grave para mulheres negras, que enfrentam uma dupla barreira de gênero e raça. A pesquisa da Vivo (2022) aponta que, mesmo quando conseguem concluir formações em áreas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática (STEM), mulheres negras encontram maiores dificuldades de inserção e empregabilidade no setor tecnológico. Esse fenômeno reforça a condição de subalternidade não apenas no mercado de trabalho, mas também na própria circulação do conhecimento: ao serem impedidas de participar da criação de soluções digitais, essas mulheres são duplamente silenciadas, como produtoras de saber e como beneficiárias potenciais de tecnologias pensadas a partir de suas experiências. Como já demonstrado por Mari e Arbex (2020) tal contexto evidencia que o problema não é apenas de justiça

social, mas *epistêmico*: tecnologias criadas majoritariamente por homens brancos tendem a reproduzir vieses que marginalizam populações negras e periféricas.

Compreender a subalternidade de pessoas negras, sobretudo mulheres, no campo da tecnologia implica reconhecer que não basta a abertura formal de vagas ou programas de incentivo se não houver políticas estruturais que articulem: educação, inclusão digital e permanência. O racismo institucional nas empresas, as desigualdades históricas de acesso a uma educação básica de qualidade e o predomínio de redes de contato brancas que alimentam contratações excludentes, perpetuando o pacto da branquitude (Bento, 2022; Pretalab, 2022; Vivo, 2022; Mari e Arbex, 2020) constituem barreiras que mantêm a hegemonia branca no setor. Nesse sentido, pensar em uma *educação afro-referenciada* significa também tensionar a forma como o conhecimento tecnológico é produzido, quem tem acesso à sua construção e como as vozes historicamente apagadas podem se tornar protagonistas na definição dos rumos do futuro digital. Assim como no campo acadêmico, no universo da tecnologia a luta por equidade passa pela restituição de centralidade à intelectualidade negra, desafiando a lógica meritocrática que naturaliza desigualdades estruturais.

O cenário é aprofundado quando se observa a composição racial do corpo docente na

pós-graduação brasileira. Dados divulgados pela Agência Brasil (2023), com base em estudo do Instituto Serrapilheira em parceria com o Gemaa/Uerj, indicam que pretos, pardos e indígenas representam apenas 7,4% dos docentes em programas de pós-graduação nas áreas de ciências exatas e naturais, enquanto professores brancos chegam a mais de 90%. Essa desigualdade não apenas revela a sub-representação racial no topo da hierarquia acadêmica, como também tende a se intensificar nos níveis mais elevados de formação, especialmente no doutorado, onde a exigência de titulação e inserção em redes acadêmicas historicamente excludentes contribui para a presença ainda mais reduzida de docentes negros (Agência Brasil, 2023; Brasil, 2024).

Esse quadro tem implicações diretas na produção de conhecimento e na reprodução das desigualdades educacionais, uma vez que a baixa presença de professores negros impacta a diversidade epistemológica e limita a construção de referências acadêmicas para estudantes negros. Além disso, conforme apontam dados do Censo da Educação Superior, persistem desigualdades estruturais no acesso, permanência e progressão acadêmica que dificultam a continuidade dos estudos por parte dessa população (Brasil, 2024). Nesse contexto, a ausência de representatividade docente atua como um fator adicional de exclusão simbólica e institucional, dificultando que

estudantes negros encontrem apoio, identificação e reconhecimento de suas trajetórias no ambiente universitário.

Essa sub-representação docente não é apenas um problema de números; ela expressa e reproduz o epistemicídio, isto é, a desqualificação histórica dos saberes e das experiências intelectuais de sujeitos negros e indígenas no interior das instituições acadêmicas. De acordo com os dados do Relatório produzido pelo GT Equidade e Redução de assimetrias na pós-graduação da CAPES (2024) a falta de diversidade no corpo docente impacta a forma como o conhecimento é produzido, validado e circulado, mantendo uma hegemonia eurocêntrica e branca que invisibiliza as contribuições da intelectualidade negra. A persistência dessa desigualdade, mesmo com as políticas afirmativas, demonstra que a luta por uma educação verdadeiramente equitativa e antirracista na pós-graduação ainda está longe de ser concluída, exigindo uma análise mais profunda dos mecanismos que sustentam essa estrutura.

## EPISTEMICÍDIO E O SILENCIAMENTO DA INTELLECTUALIDADE NEGRA

O epistemicídio, conforme elaborado por Sueli Carneiro (2023), não se limita à simples anulação ou invisibilização de saberes produzidos por grupos historicamente oprimidos, como a popula-

ção negra, mas constitui um processo estrutural e contínuo de deslegitimação dessas produções no interior das relações de poder. Trata-se de um mecanismo profundamente enraizado na experiência colonial, que, ao mesmo tempo em que apaga histórias e contribuições, também produz a inferiorização intelectual e restringe o acesso a uma educação de qualidade. Nesse sentido, o epistemicídio opera por meio da negação da condição do sujeito negro como produtor de conhecimento, comprometendo sua autoestima e sua capacidade de se reconhecer como sujeito cognoscente. Como destaca Carneiro (2023), esse processo implica um verdadeiro *sequestro da razão*, pois não apenas desqualifica formas de conhecimento, mas também atinge diretamente a possibilidade de aprender e produzir saberes considerados legítimos, reiterando, assim, as bases simbólicas e materiais da dominação.

A branquitude acadêmica, por sua vez, atua como um sistema que perpetua esse epistemicídio. Bento (2022) argumenta que existe um pacto da branquitude, um acordo tácito e inconsciente entre pessoas brancas para a manutenção de privilégios e da supremacia branca. Este pacto se manifesta na negação ou silenciamento das formas de exclusão racial e na percepção de pessoas negras como invasoras em espaços de prestígio. No contexto universitário, isso se traduz em mecanismos sutis e explícitos de controle epistêmico, como a

ausência de autores negros nas bibliografias obrigatórias, a dificuldade de aprovação de projetos de pesquisa com temáticas raciais, a composição majoritariamente branca das bancas examinadoras e a invisibilidade de linhas de pesquisa que abordem a questão racial de forma central.

Em outra medida, Nilma Lino Gomes (2012) destaca que a "invenção da raça", antes de ser um conceito científico, foi formulada como uma ideia para justificar hierarquias sociais. Essa construção histórica da raça como um marcador de inferioridade se reflete na academia, onde o conhecimento produzido por intelectuais negros é frequentemente visto como menos "universal" ou "científico", sendo relegado a um campo de estudo específico, e não como parte integrante do saber universal. Luiz Augusto Campos (2023) complementa essa perspectiva ao afirmar que o padrão de domínio étnico-ocidental é a branquitude, e que o negro é um "cidadão invisível" na sociedade brasileira, cuja aparição muitas vezes é acompanhada de violência, inclusive simbólica, no ambiente acadêmico.

O Relatório da Comissão de Relações Étnico-Raciais da ANPEd (2016) denuncia a baixa circulação de produções negras nos eventos e grupos de trabalho da área, corroborando a ideia de que o epistemicídio não é apenas uma teoria, mas uma prática constante. A baixa quantidade de professores negros, conforme discutido na seção anterior,

é um dos pilares dessa estrutura, pois limita a diversidade de perspectivas e a representatividade no processo de formação de novos pesquisadores. A escassez de referências negras no corpo docente e nas bibliografias contribui para que estudantes negros não se sintam representados e para que a produção de conhecimento sobre a realidade negra seja marginalizada.

Pensando na valorização das populações negras, Lélia Gonzalez (2020) foi uma das intelectuais pioneiras na crítica à hegemonia eurocêntrica, oferecendo aportes fundamentais para pensar alternativas epistemológicas no Brasil. Ao elaborar o conceito de *pretuguês*, a autora evidencia como a língua portuguesa, ao ser apropriada pelas populações negras no processo histórico de resistência à escravidão e à colonização, foi transformada e ressignificada. O pretuguês não é apenas uma variação linguística marcada pela oralidade popular, mas uma expressão de insurgência cultural, que afirma a presença africana na constituição da identidade linguística brasileira. Nesse sentido, a proposta de Gonzalez (2020) rompe com a visão elitista de língua e legitima modos de falar que foram historicamente estigmatizados, reafirmando que a linguagem é também um espaço de luta política. Deste modo, tenciona-se o debate da afroreferenciação da educação, ao propor que práticas pedagógicas reconheçam e valorizem os saberes linguísticos das populações negras como parte cen-

tral da experiência formativa.

Outro conceito central desenvolvido ainda pela autora é o de *amefricanidade*, entendido como a articulação das experiências culturais, históricas e políticas de povos africanos e indígenas no continente americano (Gonzalez, 2020). Para ela, a amefricanidade expressa a capacidade de resistência e criação de novas formas de existência diante da colonialidade, afirmando a potência de uma epistemologia forjada nas margens. Esse conceito tem relevância particular para os debates contemporâneos sobre currículo e pedagogias negras, pois desafia a centralidade eurocêntrica e reivindica a inclusão das experiências afro-indígenas na construção de uma educação comprometida com a reparação histórica. Ao reposicionar a amefricanidade como horizonte epistemológico, Gonzalez (2020) antecipa debates atuais sobre currículo negro insurgente e justiça curricular, conectando a crítica à colonialidade do saber com a construção de práticas educativas que reconheçam a diversidade e a pluralidade de matrizes culturais presentes no Brasil.

De modo similar e antecipando debates sobre epistemicídio, o importante intelectual negro Abdias do Nascimento (1980), ao formular o conceito de *quilombismo*, propõe uma visão político-cultural que ultrapassa a ideia do quilombo como simples espaço de fuga ou resistência física à escravidão, compreendendo-o como um projeto

civilizatório alternativo, baseado em valores de solidariedade, coletividade e ancestralidade africana. Esse projeto, ao ser deslocado para o campo intelectual, reivindica a centralidade da produção de conhecimento negro como resposta à marginalização histórica operada pela branquitude acadêmica.

A denúncia do genocídio do negro brasileiro, articulada por Nascimento (2016), não se restringe à violência física, mas engloba também as formas simbólicas e epistemológicas de exclusão, em que o apagamento de intelectuais e saberes negros constitui parte de um processo contínuo de silenciamento. Nesse sentido, sua obra antecipa o debate sobre epistemicídio (Carneiro, 2023), apontando que a universidade e o currículo são territórios em que o racismo se materializa pela ausência de vozes e referências negras. No campo intelectual, os desdobramentos desse pensamento são múltiplos. Ao propor o quilombismo como horizonte político e epistemológico, Nascimento (1980) desafia o modelo eurocêntrico de produção de conhecimento e reivindica a construção de um currículo insurgente, comprometido com a valorização das epistemologias negras.

Tal reivindicação, sugere reconhecer que os quilombos históricos não apenas resistiram à escravidão, mas também produziram formas de saber e organização social que permanecem como referência para pensar alternativas à modernidade

ocidental. Esta crítica evidencia, portanto, que o genocídio do negro brasileiro se perpetua também pela deslegitimação de seus intelectuais, e que a superação desse quadro exige a afrorreferenciação da educação como política de reparação histórica. Incorporar este legado ao debate curricular contemporâneo é reconhecer que a justiça educacional só será possível quando o conhecimento produzido por intelectuais negros ocupar lugar central na universidade, tensionando as fronteiras do que se entende por ciência e saber legítimo.

As contribuições de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, tal como discutidas por Silva (2018), especialmente por meio dos conceitos de “africanidades brasileiras” e “valores de refúgio”, evidenciam que a experiência da população negra no Brasil não pode ser compreendida apenas sob a ótica da opressão, mas também a partir da produção de espaços coletivos de resistência e reinvenção cultural. Segundo o autor, esses valores de refúgio, forjados em meio às adversidades históricas, expressam a capacidade de reorganização da vida em bases comunitárias, afirmando identidades e saberes sistematicamente deslegitimados pela hegemonia eurocêntrica. No campo educacional, essa perspectiva é fundamental para compreender como práticas pedagógicas afrorreferenciadas não apenas enfrentam o epistemicídio, mas também potencializam a valorização de conhecimentos que emergem das experiências históricas de luta, so-

brevivência e afirmação da população negra (Silva, 2018).

Nessa perspectiva, os quilombos (mais do que espaços de fuga da escravidão) devem ser entendidos como territórios de afirmação e autonomia, onde se gestaram práticas sociais, culturais e políticas que hoje inspiram projetos de justiça curricular e pedagógica. Assim, ao conectar a noção de “valores de refúgio” de Silva (2018) com a historicidade dos quilombos, já articulada por Nascimento (1980), podemos pensar a educação afrorreferenciada como um campo de resistência ativa, que reposiciona a produção intelectual negra não como reação tardia, mas como parte constitutiva da própria construção de um Brasil plural e antirracista, forjado também em movimentos de resistência.

Todos esses silenciamentos das vozes de intelectuais negros e negras nos currículos é um retrato do racismo epistêmico que se consolidou nas bases dos saberes ocidentais. De acordo com Nogueira (2014) a subalternização dos saberes africanos e afrodiaspóricos é uma das marcas deixadas pela colonização, que fez com que a produção destas epistemologias ficasse postas de lado pela ciência hegemônica, já que o ensino brasileiro ainda é pautado nos saberes eurocêntricos e que são presentes também na formação dos professores deslegitimando o conhecimento produzidos por povos africanos, mesmo com a implementação da

Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008<sup>2</sup>.

Noguera (2014) propõe o delineamento de uma *Filosofia Afroperspectivista* como contraponto crítico ao paradigma filosófico eurocêntrico. Tal proposta, contudo, não se orienta pela mera lógica da oposição binária ou pela instauração de uma racionalidade única em substituição à ocidental, mas pela afirmação de uma perspectiva policêntrica e multirracional. Nesse horizonte epistemológico, o afroperspectivismo compreende a articulação de distintos sistemas de saber elaborados por povos africanos (como yorubá, akhan, ewê, bakongo, kimbundo e zulu) cujas cosmovisões não se anulam, mas se entrecruzam e se complementam.

Ademais, segundo Noguera (2014) essa matriz epistêmica não se restringe às tradições africanas, podendo igualmente incorporar saberes ameríndios na constituição de um projeto que, simultaneamente, denuncia o racismo epistêmico e forja alternativas ao pensamento eurocêntrico. Nesse sentido, o epistemicídio e a branquitude acadêmica formam um ciclo vicioso que impede a plena participação e o reconhecimento da intelectualidade negra. A superação desse cenário exige não apenas a implementação de políticas afirmativas, mas uma profunda revisão das estruturas e práticas acadêmicas que perpetuam o silenciamento e a invisibilidade, abrindo espaço para uma educação verdadeiramente afrorreferenciada.

## Afrorreferenciação como reparação histórica: caminhos para uma educação antirracista

Diante do cenário de persistência do epistemicídio e da branquitude acadêmica, a afrorreferenciação da educação emerge como um caminho imperativo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Machado (2020) destaca que afrorreferenciar a educação significa integrar a filosofia africana e a filosofia do encantamento no currículo, valorizando as cosmopercepções e as africanidades, e promovendo uma transmissão de conhecimento iniciática, que reconheça e celebre a diversidade de saberes. É um movimento que busca reposicionar a produção intelectual negra no centro das disputas por justiça curricular e científica, transformando a educação em um espaço de empoderamento e reconhecimento.

Na esteira desse pensamento, o conceito de *encantamento* pode ser compreendido como uma categoria plural que atravessa diferentes tradições e campos de saber. Na filosofia africana, ele remete ao reconhecimento da ancestralidade e à ética do cuidado, expressando uma visão de mundo que integra razão, espiritualidade e comunidade. Na afroperspectiva de Noguera (2014), o encantamento assume caráter filosófico e epistêmico, apresentando-se como alternativa

policêntrica e multirracional ao eurocentrismo, ao valorizar os saberes de diversos povos africanos e ameríndios. Deste modo, o conceito de currículo negro insurgente ganha centralidade. Para Silva e Rosa (2023) empretecer o currículo significa ir além da mera inclusão de conteúdos sobre a História e Cultura Afro-Brasileira e africana, conforme previsto na lei nº 10.639/03. Significa quebrar estereótipos, produzir novos imaginários sobre a população negra e forjar representações emancipatórias, ancoradas nas proposições de pensadoras e pensadores negros.

Aqui, entende-se um currículo negro insurgente como uma prática antirracista radicalmente ligada a *contracolonialidade* (Bispo, 2015, 2023). Ao mobilizar o pensamento de Antônio Bispo dos Santos (Nêgo Bispo), essa proposta curricular rompe com a tentativa meramente reativa de 'descolonizar' o saber hegemônico (o que, para Bispo, ainda manteria o colonizador como centro do referencial). Em vez disso, um currículo negro insurgente assume uma postura contracolonial ao fortalecer as trajetórias, as cosmologias e as epistemologias ancestrais que, forjadas nos quilombos e nas comunidades tradicionais, nunca foram capturadas pela lógica colonial.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser um repositório de conteúdos eurocêntricos para tornar-se um território de confluências, onde os saberes orgânicos e as vivências afrodiaspóricas

não apenas questionam a invisibilidade negra, mas afirmam modos de vida e de conhecimento que resistem ao apagamento histórico. Assim, a afrorreferenciação da educação, sob a ótica de Bispo (2015), reivindica uma autoria que não busca permissão da academia branca para existir, mas que se valida na própria experiência de resistência e na continuidade da vida, transformando todos os níveis da formação educativa em espaços de afirmação da dignidade e da soberania intelectual negra, empurrada para as margens por vários séculos.

Desta forma, produzir pedagogias negras surge como a materialização dessa afrorreferenciação e do currículo negro insurgente, como destacam Damasceno Pereira et al. (2022). Elas representam experiências formativas que visam a educação das relações étnico-raciais, promovendo a produção de conhecimento e a organização de referências de pesquisas nesse campo. O objetivo é a transformação curricular e didática, deslocando pessoas negras de objetos de estudo para sujeitos de conhecimento. Nesta perspectiva o que se busca é uma didática afrorreferenciada que se baseia na filosofia africana, integrando os saberes e as culturas africanas e afro-brasileiras no processo de ensino-aprendizagem, visando assim, promover práticas pedagógicas antirracistas que desconstroem estereótipos e valorizam a história e a cultura negra.

Outro fator importante neste processo

são os cotidianos negros na educação, que segundo Oliveira (2023) são o palco onde essas transformações se manifestam. A representação social do negro no cotidiano escolar é crucial, pois é nesse espaço que o racismo se manifesta em práticas diárias, muitas vezes sutis, que tratam alunos de forma diferente com base na cor da pele. A construção da autoestima de estudantes negros acontece no cotidiano escolar, quando eles encontram referências positivas e se sentem representados. Nesse sentido, a educação antirracista, portanto, não se limita a um conjunto de práticas isoladas, mas constitui um projeto ético-político que se materializa nas rotinas escolares e na forma como o conhecimento é produzido, compartilhado e validado.

Sobre a centralidade de uma prática antirracista, Pinheiro (2023) em *Como ser um educador antirracista*, destaca que é vital reconhecer o racismo como uma estrutura que organiza a sociedade e atravessa o cotidiano escolar, exigindo do educador uma postura ativa e intencional de enfrentamento. Isso implica revisar currículos, questionar a neutralidade dos conteúdos, problematizar discursos e, sobretudo, criar condições para que estudantes negros e negras se reconheçam como sujeitos de saber e autoria. Assim, a educação antirracista se afirma como prática cotidiana que rompe com a reprodução do epistemicídio e contribui para a construção de uma escola comprometida com

a equidade racial e a justiça social.

Sendo assim, a afrorreferenciação da educação não pode ser compreendida apenas como uma proposta pedagógica no sentido restrito do termo, isto é, como um conjunto de técnicas ou metodologias aplicáveis ao cotidiano escolar. Trata-se de algo que ultrapassa a dimensão instrumental da prática docente, pois envolve a revisão crítica das bases sobre as quais se organiza o próprio sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, não basta inserir conteúdos pontuais sobre a história e a cultura negra: é preciso transformar as estruturas curriculares, as formas de avaliação e os modos de reconhecimento do conhecimento, deslocando o eixo eurocêntrico que historicamente se impôs como padrão universal. Ao questionar '*Quem ensina os que foram silenciados?*', este artigo dialoga com a perspectiva de Nilma Lino Gomes (2012), para quem a educação antirracista deve tensionar o cânone e disputar quem tem o direito de ensinar e ser reconhecido como sujeito epistêmico.

Deste modo, a afrorreferenciação emerge como uma reparação histórica necessária, que retira a intelectualidade negra da invisibilidade e a reposiciona como protagonista na construção de saberes e na transformação do sistema educacional brasileiro. A compreensão da afrorreferenciação como um projeto político-epistêmico decorre justamente dessa necessidade de reconfigurar o lugar do conhecimento na escola e na universidade.

de. Ao se inscrever nesse campo, ela não apenas ensina conteúdos sobre a presença africana e afro-brasileira, mas redefine o próprio processo de produção de saberes, reconhecendo que a intelectualidade negra (historicamente invisibilizada) constitui um patrimônio essencial para a formação crítica e cidadã. É nesse sentido que Sueli Carneiro (2023) denuncia o epistemicídio, isto é, o apagamento sistemático das epistemologias negras, como um dos pilares da dominação racial no Brasil. A afrorreferenciação, ao contrário, busca restituir esses saberes ao centro da experiência educacional, afirmando-os como referenciais válidos e indispensáveis para repensar a sociedade e a própria ideia de humanidade.

Quando falamos em subverter as lógicas de dominação, estamos nos referindo às múltiplas formas de controle simbólico, cultural e político que sustentam a hegemonia eurocêntrica no campo educacional. Essas lógicas se manifestam tanto pela imposição de currículos que privilegiam autores brancos europeus quanto pela marginalização de vozes negras, indígenas e populares. São também lógicas que naturalizam a meritocracia e a neutralidade do conhecimento, invisibilizando as desigualdades estruturais que moldam os percursos acadêmicos. A afrorreferenciação, ao reconhecer os saberes e as experiências negras como centrais, tenciona esse sistema de exclusão e cria fissuras para que a educação se torne não apenas um

espaço de produção de saberes que façam sentido, mas de emancipação e justiça social também. Assim, afirmar a centralidade do Pensamento Negro Brasileiro na construção de currículos e práticas pedagógicas é também afirmar uma luta por cidadania plena, dignidade e reparação histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste artigo evidenciou a urgência e a complexidade de afrorreferenciar a educação brasileira. Longe de ser uma mera inclusão de conteúdos, a afrorreferenciação exige a desconstrução da hegemonia eurocêntrica e o enfrentamento de resistências institucionais, políticas e epistemológicas. A ausência de docentes negros na pós-graduação e a naturalização da branquitude como padrão universal são manifestações dessa estrutura que demanda transformação.

A afrorreferenciação é, fundamentalmente, uma estratégia de reparação histórica e justiça epistêmica. O apagamento da intelectualidade negra e o epistemicídio, conforme denunciado por Carneiro (2023), são mecanismos centrais de manutenção do racismo. Reconhecer e valorizar os saberes afro-brasileiros no ambiente acadêmico é corrigir séculos de silenciamento, reposicionando a produção intelectual negra como eixo estruturante para uma sociedade mais democrática e equitati-

va. Além do mais, o conceito de encantamento, presente nas filosofias africanas e na proposta afroperspectivista de Noguera (2014), amplia a compreensão da afrorreferenciação. Ele resgata o sensível, o espiritual e o comunitário como fundamentos para um projeto emancipatório de educação, indo além da disputa curricular e afirmando outras epistemologias.

Em suma, a afrorreferenciação da educação é um projeto político-epistêmico estratégico para a luta antirracista. Para que a universidade brasileira se consolide como espaço plural e inclusivo, é imperativo abandonar a neutralidade ilusória da branquitude acadêmica e assumir a centralidade dos saberes afro-brasileiros. O reconhecimento da intelectualidade negra como protagonista é essencial não só para ampliar o horizonte epistemológico, mas também para fortalecer o compromisso com a equidade, a diversidade e a justiça social. Deste modo, será possível romper com o ciclo do epistemicídio e construir um futuro onde a educação seja, de fato, um instrumento de libertação e transformação social.

## REFERÊNCIAS

ADUFS - Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Feira de Santana. **Instituições de ensino são espaços violentos e excludentes para pessoas trans e travestis**. Feira de Santana, 28 jun. 2023. Disponível em: <https://www.adufsbba.org.br/noticia/4676/instituicoes-de-ensino-sao-espacos-violentos-e-excludentes-para-pessoas-trans-e-travestis>. Acesso em: 20 jan. 2026.

AGÊNCIA BRASIL. **Negros e indígenas são apenas 7,4% dos professores em pós-graduação**. Rio de Janeiro, 21 nov. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-11/negros-e-indigenas-sao-apenas-74-dos-professores-em-pos-graduacao>. Acesso em: 14 jul. 2025.

ANDIFES – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

ANPED. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Relatório da 37ª Reunião Nacional – GT 21**. [S. l.], 2 ago. 2016. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/relatorio-37a-reuniao-anped-gt-21/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

BENEVIDES, Bruna. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. Brasília, DF: ANTRA; Distrito Drag, 2025.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2022>. Acesso em: 17 jul. 2025.

CAMPOS, Luiz Augusto. O racismo como sobrevivência: Muniz Sodré e a escravidão. **Nexo Jornal**, 12 maio 2023. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2023/O-racismo-como-sobrevivencia-Muniz-Sodre-e-a-escravidao>. Acesso em: 29 jul. 2025.

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

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Grupo de Trabalho Equidade e Redução de Assimetrias na Pós-Graduação**. Brasília, 20 dez. 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24122024\\_Relatorio\\_2517752\\_23.12.2024\\_GT\\_Equidade\\_e\\_Assimetrias\\_DOI.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24122024_Relatorio_2517752_23.12.2024_GT_Equidade_e_Assimetrias_DOI.pdf). Acesso em: 14 jul. 2025.

CULTNE. TV. **Pretagogia** - Filosofia para Afrorreferenciar o Currículo Escolar. 31 maio 2023. Disponível em: <https://acervo.cultne.tv/educacao/sala-de-aula/344/africanamente/video/3287/pretagogia-filosofia-para-afrorreferenciar-o-curriculo-escolar>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DAMASCENO PEREIRA, Ilaina; RIBEIRO, Liana dos Santos; VIANA, Natalia Conceição; SANTOS, Sônia Beatriz dos. **Pedagogias negras: experiências for-**

mativas para a educação das relações étnico-raciais. **Práxis Educativa**, Goiânia, v. 17, p. 1-23, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8631709.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Rompendo o epistemicídio: conhecimento em Raça e Cultura e a produção do GT 21 da ANPEd. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 3-9, jul./set. 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-03052020000500003](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000500003). Acesso em: 14 jul. 2025.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Desafios para pessoas negras na tecnologia. **Notícias**, 17 nov. 2022. Disponível em: <https://www.fundacaotelefonicavivo.org.br/noticias/desafios-para-pessoas-negras-na-tecnologia/>. Acesso em: 27 maio 2025.

GODOI, Marciano Seabra de e SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. **Revista de Informação Legislativa - RIL** Brasília, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/entities/publication/98cc009a-2375-426a-bfc5-0c08a0160a98>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Ação Educativa**, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 2020. INSTITUTO ALANA. **Representatividade negra no**

currículo escolar. São Paulo, 30 jul. 2021. Disponível em: <https://alana.org.br/representatividade-negra/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **O lento avanço das ações afirmativas na pós-graduação**. [S. l.], 30 jan. 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/465-o-lento-avanco-das-acoes-afirmativas-na-pos-graduacao-no-brasil>. Acesso em: 14 jul. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: Guia Técnico sobre Pessoas Trans, 2012. Disponível em: <https://www.diversidadesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

JORDÃO, Pedro. **Pesquisa aponta que 4% dos profissionais de TI são negros e 73% brancos**. CNN Brasil, Tecnologia, 20 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/pesquisa-aponta-que-4-dos-profissionais-de-ti-sao-negros-e-73-brancos/>. Acesso em: 27 maio 2025.

MACHADO, Adilbênia Freire; PETIT, Sandra Haydée. Filosofia africana para afrorreferenciar o currículo e o pertencimento. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 251-274, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602020000100251](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100251). Acesso em: 29 jul. 2025.

MARI, Angelica; ARBEX, Gabriela. Presença de negros em tecnologia ainda precisa avançar. **Forbes Brasil, Forbes Tech**, 20 jul. 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/especial-inovadores-negros/2020/07/presenca-de-negros-em-tecnologia-ainda-precisa-avancar/>. Acesso em: 27 maio 2025.

MENEZES, André. **O Tech é Black?** Mídia Ninja, Opiniões, 20 nov. 2023. Disponível em: <https://>

[midianinja.org/opinioes/o-tech-e-black/](https://midianinja.org/opinioes/o-tech-e-black/). Acesso em: 27 maio 2025.

NASCIMENTO, Abdias do. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NOGUERA, Renato. **O ensino de filosofia e a lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

OLIVEIRA, Thaisa Maria de. **Representação social do negro nos cotidianos escolares: educação como questão de cor**. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b6a530a3-0f45-4579-8eb4-40b494db54a7>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. 160p.

PRETALAB. **Quem Coda o Brasil 2022**. Report 2022. Disponível em: <https://www.pretalab.com/report-quem-coda>. Acesso em: 27 maio 2025.

RAVAGNANI, Allan. Consciência Negra: apenas 4% dos profissionais no mercado de TI são negros. **Carta Capital**, Do Micro ao Macro, 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/do-micro-ao-macro/consciencia-negra-apenas-4-dos-profissionais-no-mercado-de-ti-sao-negros/>. Acesso em: 27 maio 2025.

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

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, Quilombos: modos e significados**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SILVA, Luce Elena Diogo da; ROSA, Sanny Silva da. Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 74, p. 55-69, jul./set. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n74/1982-0305-teias-24-74-0055.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SILVA, Wilker Solidade da. A atualidade dos conceitos de “africanidades brasileiras”, “valores de refúgio” e “enegrecer” da autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva para a pesquisa em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 343-348, maio/jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57222>. Acesso em: 29 jul. 2025.

UFJF. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Ausência de professores negros é ponto crítico em universidades**. [S. l.], 29 nov. 2023. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2023/11/29/ausencia-de-professores-negros-e-ponto-critico-em-universidades/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

UNFPA. FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Durban**. Brasília: UNFPA Brasil, 2001. Disponível em: [https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao\\_durban.pdf](https://brazil.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/declaracao_durban.pdf). Acesso em: 20 set. 2025.

## NOTAS

---

<sup>1</sup>Alterada pela Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.

<sup>2</sup>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.