

Grupo de estudos em racialidades como locús contracolonial: novas formas de aquilombamento de identidades negras na trajetória universitária

Júlia Beatriz Alves de França¹

Tatyane Marques Ferreira²

Bianka Soares Pereira³

Débora Barbosa Diogo Ramos⁴

Maria Nathalia Felix do Nascimento Pires⁵

RESUMO

A educação racista, por muito tempo, se apresentou como intocável, perpetuando a identidade do negro como pobre e subalterno, enquanto o branco era visto como o ideal de sucesso e o senhor a ser atendido. Assim, o racismo se fez e, ainda, se faz presente no cotidiano da vida social com a manutenção da ideia de que o esforço pessoal é o único fator para o sucesso, o que exclui questões acerca das desigualdades sociais e privilégios dos brancos. Embora haja políticas públicas que promovam o acesso equitativo de negros nas universidades do País, torna-se necessário espaços contracoloniais que ancore o processo de permanência (simbólica) desses estudantes nos espaços universitários. À vista disso, o presente trabalho tem o objetivo de apontar as ressonâncias férteis do grupo em relações étnico-raciais e psicologia, implementado numa faculdade de Olinda, em Pernambuco. Trata-se de um relato de experiência que enfatiza o lugar da narração dos autoras-negras estudantes participantes do grupo. Concluímos que o coletivo formado mobiliza atenção nas diversas estruturas, dentro e fora das salas de aula, convocando os diversos profissionais e alunos na temática racial e na descolonização dos currículos. Ainda, o grupo se torna um espaço de resistência, aquilombamento, em que o trânsito de questões subjetivas e do processo formativo dos estudantes são reconhecidas e coletivizadas.

Palavras-chave: Grupo de estudos, identidade negra, racialidade, Contracolonialidade, Psicologia.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação racista se consolidou como uma instituição aparentemente intocável, responsável por reproduzir e perpetuar as divisões raciais que, desde o período colonial, estruturam as relações sociais e culturais. Para a população negra, esse espaço tem significado, em grande medida, a alienação e apagamento de suas subjetividades e de sua

¹ Especialista em Psicologia Escolar, Graduada em Psicologia pela Universidade UNINASSAU, Professora da Faculdade Uninassau Olinda - PE, juliapsicologado@gmail.com;

² Mestra em Psicologia Práticas e Inovação em Saúde Mental – UPE, Psicóloga pela Universidade Católica de Pernambuco, Professora da Faculdade Uninassau Olinda - PE, psitatyaneferreira@gmail.com;

³ Aluna do curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Uninassau Olinda - PE, auriceliobarbosapereira@gmail.com;

⁴ Aluna do curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Uninassau Olinda - PE, deboramospsi1804@gmail.com;

⁵ Aluna do curso de Bacharelado em Psicologia da Faculdade Uninassau Olinda - PE, marianathaliafmp03@hotmail.com.



cidadania. Nesse cenário, o racismo não se restringe às interações interpessoais, mas está profundamente enraizado nas estruturas institucionais, incluindo as universidades locais privilegiadas de produção de conhecimento. Ainda que políticas públicas, como a implementação de cotas, tenham ampliado o acesso de negros ao ensino superior, o racismo persiste, exigindo resistências mais profundas, capazes de transformar práticas pedagógicas, currículos e as próprias relações sociais que atravessam essas instituições.

Este trabalho tem o objetivo de sublinhar a importância de criação de espaços contracoloniais, em especial apontar sobre o grupo de estudos em relações raciais e psicologia, criado em uma instituição de ensino superior, no município de Olinda-PE, como forma de resistência e de aquilombamento das subjetividades negras dentro do contexto universitário. Para isso, adotamos a metodologia dos Relatos de Experiência (RE) de discentes e docentes negras que participaram do grupo para privilegiar vozes e experiências que, por muito tempo, foram marginalizadas nos processos de produção científica.

PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO RACISTA

A educação, enquanto construção histórica e social, não foi sempre um direito universal. Ao longo da Antiguidade à Modernidade, o acesso ao saber formal esteve restrito a grupos privilegiados, frequentemente definidos pelos critérios de classe dominante, gênero masculino, etnia branca europeia e pertencimento religioso cristão. À exemplo, na Antiguidade, o saber era reservado às elites. No Egito, Grécia e Roma antiga, apenas os filhos das classes dominantes, muitas vezes homens livres e não racializados, tinham acesso à educação formal. Durante a Idade Média, com a hegemonia da Igreja, o saber foi monopolizado pelo clero, permanecendo longe do alcance do povo e, mais ainda, de mulheres e pessoas negras. Já na Modernidade, com a expansão colonial europeia e o fortalecimento dos Estados-nação, a educação passou a servir como instrumento de controle ideológico, promovendo valores eurocêntricos e cristãos como universais.

Torna-se importante afirmar, com isso, que a ideia de uma educação universal esconde a operação da colonialidade do saber: eurocêntrica e branca. Colonialidade do saber é conceito formulado por Aníbal Quijano (2005) que caracteriza as epistemologias ocidentais como superiores, apagando ou inferiorizando os saberes de povos originários. A escola se torna, assim, um espaço de reafirmação dessa supremacia branca e que “historicamente contribuiu para consolidar uma memória coletiva marcada pelo racismo e pela inferiorização dos povos negros e indígenas” (Gomes, 2012, p.31).



Desse modo, as produções científicas e campo econômico são estruturas que caminham lado a lado na legitimação do racismo, basta notar a vigência das teorias raciais do século XIX que, muitas surgidas no seio das universidades europeias, serviram de base para justificar a escravidão, o colonialismo e a dominação cultural. A ciência se tornou cúmplice na criação de hierarquias raciais. Frantz Fanon denunciou esse fenômeno: “o racismo é uma estrutura do pensamento colonial” (Fanon, 2008, p.127-129). Para ele, a alienação do negro começa na desumanização imposta pelas estruturas sociais, culturais e educacionais da colônia. A universidade, nesse contexto, deixa de ser neutra, pois é, também, espaço de reprodução de violências simbólicas e raciais.

A pedagogia tradicional marcada pela exclusão de acesso e reprodução de violências chega a ser nomeada por Paulo Freire (1987) de educação bancária e opressora, ou seja, modo de ensino-aprendizagem utilitarista que trata os educandos como recipientes vazios a serem moldados pelos valores de mercado e comportamentos dominantes. Esse modelo, em sua essência, perpetua desigualdades, pois não reconhece a experiência vivida, as diferenças como fontes de conhecimento. Segundo Freire (1987) é preciso criar uma pedagogia do oprimido, pois uma “educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo”. A pedagogia do oprimido propõe uma ruptura com a lógica da reprodução, apostando na crítica e coletividade como espaço de conscientização, emancipação e libertação. Uma educação antirracista, nesse sentido, precisa partir do reconhecimento das histórias, culturas e saberes dos povos negros e indígenas, reconstruindo currículos, práticas pedagógicas e políticas públicas.

A política de cotas no contexto brasileiro surgiu na década de 1990 em casos isolados, se consolidando apenas em 2012 (Carreira; Heringer, 2022). Infelizmente, esta continua sendo alvo de ataques do movimento conservador que preconiza o discurso da meritocracia. É válido salientar que a implementação dessa política faz funcionar o nascimento de mecanismos de resistência, de combate, o que Mbembe (2018) chamou de necropolítica. A



necropolítica faz operar, não só um Estado que decide quem vive e quem morre, mas produz, por meio de "dispositivo de racialidade" (Mbembe, 2018, p.11) o sepultamento de determinados saberes e fazeres, o “epistemicídio brasileiro” (Carneiro, 2005)

Todavia, acreditamos que produzir “a luta por uma educação antirracista não é apenas pela inclusão dos negros, mas pela transformação da escola em um espaço de justiça racial” (Gomes, 2012, p.31-32). Essa transformação se ancora na formação de lócus que apostem na permanência de estudantes negros como insistência na pluralidade desejantes nos espaços, na confrontação de estruturas que querem tantas “Carolinas” em “Quartos de Despejo”. Assim, um grupo que se reúne e aquilomba suas subjetividades, na perspectiva de Fanon (2008) “encontra sua verdadeira humanidade no movimento de libertação coletiva” (Fanon, 2008, p. 62). A coletividade é ressaltada por Bispo (2015), ao conceber o aquilombamento como território simbólico e material onde as subjetividades se reconectam com suas raízes e potencialidades, criando novas formas de ser e de estar no mundo. Beatriz Nascimento (2014) afirmar que "o quilombo é uma revolução permanente, é o lugar onde as subjetividades se reorganizam e se organizam contra a opressão de uma estrutura colonial". A grupalidade, então, é um lócus de construção de novas formas de existência e de mundo.

METODOLOGIA

Adotamos os Relatos de experiências (RE) como método deste trabalho, uma vez que interessa-nos a autoria das vozes e das experiências dos discentes e docentes negras (os) participantes do grupo na produção científica, rompendo com a concepção positivista branca que, ao universalizar o ser humano e suas produções, apagam a pluralidade étnica e debates sobre as afetações e desigualdades das condições de vida. Logo, a escolha deste modo de produção científica assume uma posição ético-política contracolonial, pois a oralidade como nos ensina Santos (2015) é uma tecnologia potente e poética que, inspirada na ancestralidade de povos e nos fundamentos da roça, lavra palavras germinantes, criar conceitos, que levam à escrita os ensinamentos de negras e negras que nunca deixaram de existir.

As narrativas, através dos Relatos de Experiências, têm sido cada vez mais comum no campo de pesquisas em psicologia e nas ciências humanas, haja vista que se caracterizam como fonte de acesso aos processos e produções subjetivas, em que “importa o gesto inventivo afirmando o um, não mais enquanto operador neutro, mas atuante e atravessado de forma relacional, que age e interage, abrindo-se para se afirmar como particularidade, participante e ativa.” (Daltro; Faria, 2019, p. 226). Ainda, acreditamos que o exercício de



construção de RE convoca os participantes ao efeito do *après-coup*, no sentido psicanalítico, isto é, ao efeito de um só depois, de um trabalho de associações que mobiliza inscrições e posições de sujeito no mundo (Roudinesco, 1998; Freud, 2010). Notamos, assim, que as experiências, enquanto possibilidades passíveis de análises são tanto objetos de análise de Relatos de Experiências quanto ferramentas sociopolítica de compreensão crítica do nosso tempo.

Logo, o percurso metodológico eleito constitui-se de autorrelatos de participantes ativas do grupo de estudos de Relações raciais, vinculado ao curso de psicologia de uma instituição de ensino superior privado, na cidade de Olinda, Pernambuco. De forma específica, trazemos autorrelatos de discentes – *As experiências sob as perspectivas das discentes* – e autorrelatos das docentes coordenadoras do grupo – *As experiências sob as perspectivas das docentes* –. Essas narrativas foram coletadas na socialização das vivências e analisadas a partir das alianças teóricas de autoras (es) negras (os) que desenvolvemos abaixo.

AUTORRELATOS DE EXPERIÊNCIAS

As experiências sob as perspectivas de uma discente:

A participação em um grupo de estudos voltado para as relações raciais constituiu um marco significativo na minha trajetória pessoal, acadêmica e social. Por meio dos encontros, tive acesso a uma diversidade de leituras, debates e vivências que possibilitaram a nomeação de sentimentos e experiências anteriormente indefinidos ou pouco compreendidos. Esse processo de escuta, reflexão e troca com outras pessoas, a partir de suas trajetórias e análises, ampliou meu repertório crítico e tornou mais evidente a presença das estruturas de desigualdade racial em diversas situações cotidianas. Internamente, essa vivência provocou uma reconfiguração identitária, contribuindo para o fortalecimento de minha autoestima, do compromisso ético e meu desejo de atuar de maneira mais consciente e engajada diante das injustiças sociais. Percebo que o impacto desse processo formativo não se restringiu à esfera individual, mas reverberou nos contextos familiar, acadêmico e comunitário. Dessa forma, o grupo de estudos se configurou não apenas como um espaço de formação intelectual, mas como um catalisador de mudanças subjetivas e práticas, reposicionando-me enquanto sujeito ativo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

As experiências sob as perspectivas de uma outra discente:



Participar do grupo de estudos de relações raciais, realizado na faculdade, representou uma oportunidade significativa para mim. O espaço me possibilitou compreender as questões raciais presentes nos discursos sociais e nas experiências cotidianas. Isso a partir de diálogos com autores que problematizam a colonialidade e a necropolítica na realidade brasileira. Além dessa dimensão teórica, o grupo também foi um espaço de escuta e envolvimento de experiências que trouxeram maior sensibilidade e identidade para cada um dos integrantes. Percebo que o grupo me ensinou a ocupar espaços acadêmicos e sociais com firmeza, com consciência crítica e valorização da minha própria história como afirmação inegociável de quem eu sou e da força que carrego em cada espaço que me permito estar.

Um momento de especial relevância acadêmica ocorreu quando a professora Tatyane Ferreira em sala de aula, também orientadora do grupo de estudos, selecionou alguns alunos da turma, entre os quais fui incluída, para conduzir o debate em sala sobre a obra *Tornar-se Negro*, de Neusa Santos. A atividade mobilizou muitas colegas, que se reconheceram nas reflexões trazidas pela autora como. Quando Souza (1983, p. 91) afirma que “O Ideal do Ego do negro, que é em grande parte constituído pelos ideais dominantes, é branco. E ser branco lhe é impossível”. Notei que essa perspectiva abriu espaço para que compartilhássemos também os conhecimentos adquiridos no grupo de relações raciais e o debate foi marcado pela imponência no modo de sustentar nossas vozes, trazendo à tona vivências, questionamentos e resistências que atravessam a experiência negra. Assim, essa vivência no grupo aprofundou minha compreensão sobre o processo de construção de minha identidade negra e fortaleceu em mim a consciência de meu lugar no mundo, valorizando minhas raízes e reconhecendo a potência da minha história.

As experiências sob as perspectivas das docentes:

Pensar como o racismo se inscreve na sociedade, não só a partir de uma posição acadêmica, mas sob a perspectiva da vivência, não é tarefa simples, sobretudo quando se ocupa o lugar de professor universitário. O discurso hegemônico se aproxima do que a psicanálise demarcou como desmentido (*Verleugnung*), um mecanismo de defesa psíquico arcaico que diante de uma realidade traumática, faz o sujeito negar a sua existência sem, contudo, negar a sua presença no plano da experiência. Dessa forma, esse mecanismo opera nas subjetivações tanto do sujeito negro quanto, principalmente, sobre do sujeito branco.

A entrada da primeira professora autodeclarada preta em uma instituição de ensino de Psicologia, inevitavelmente, chama atenção. Assim se deu com a professora Júlia França, no



primeiro semestre de 2024, na Faculdade Uninassau Olinda. Sua presença, com apoio direto da coordenação do curso, representada pela professora Elza Alexandre, resultou na criação do primeiro grupo de estudos sobre racialidade da instituição, com o objetivo de tensionar a estrutura patriarcal e branca predominante no corpo docente.

O grupo iniciou ofertando 15 vagas, destinadas a discentes e docentes. No entanto, a procura foi tamanha que foi preciso ampliar para 18 participantes, contemplando estudantes de todos os períodos. As inscrições se esgotaram rapidamente, revelando a demanda reprimida por espaços de discussão racial. Desde o início, observaram-se carências formativas e vulnerabilidades emocionais associadas ao tema, o que levou ao grupo priorizar, nesse primeiro momento, o letramento racial dos participantes. Alguns alunos conheciam alguns autores ou temáticas, mas, outros apresentavam questões complexas sobre o que seria racismo. Assim, as leituras inaugurais contemplaram autores como Frantz Fanon, Neusa Santos Souza, Djamila Ribeiro e Carla Akotirene. Aos poucos, o letramento foi se consolidando, e os estudantes relataram, muitas vezes de forma emocionada, seus primeiros contatos com conceitos de identidade racial. A obra *Tornar-se negro*, de Neusa Santos, tornou-se um marco do grupo, possibilitando que muitos alunos se reconhecessem e se autodeclarassem pela primeira vez.

Contudo, esses reconhecimentos não se deram de forma harmônica, disputas surgiram e afetos adversos também foram dirigidos ao grupo e alunos participantes, à vista disso Gomes (2017) e Pinheiro (2023) nos apontam o campo educacional brasileiro como espaço hostil ao negro, sobretudo quando este ocupa espaços de protagonismo como professor ou estudante, em contraste com a expectativa histórica de sua presença em funções secundárias. Barros (2019) reforça que o branco sempre deteve a propriedade das escolas e universidades no Brasil e no mundo. Assim, o grupo passou a incomodar, sendo acusado de incitação contra brancos. Relatos de estudantes acuados em sala de aula surgiram, exigindo, mais uma vez, a postura de resistência.

Em *O pacto da branquitude*, Bento (2022) explica como a branquitude aciona mecanismos de autodefesa diante da presença negra, “a “vitimização” da branquitude e as diferentes manifestações dos grupos brancos que se sentem ameaçados e perdendo o que entendem ser “seus direitos” se revela nesse período” (Bento, 2022, p.57). Tal dinâmica exige uma autodefesa intelectual do negro, pois, como ensina Fanon (2008), o pensamento negro não se restringe a um saber comum, mas constitui-se em munição vital para a sobrevivência social e emocional.



Esse cenário expõe o racismo estrutural na produção da escassez de vozes negras nos espaços discursivos universitários, especialmente nos debates sobre raça (Almeida, 2019). Principalmente, na mobilização de medos e constrangimentos que levaram alguns estudantes a abandonar o grupo, configurando uma cisão entre o Eu presente e o Eu em formação. Fanon lembra que “todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (Fanon, 2008, p. 34). Esse debate se conecta ao que Bento (2022) chama de pacto da branquitude, que insiste em perpetuar a inferiorização para que o negro questione continuamente o seu lugar no mundo, enquanto o branco responde: “seu lugar é onde eu quiser”.

Nomear o branco como algoz nem sempre é tarefa simples. Vaz (2022) sintetiza essa tensão na frase recorrente em debates sobre cotas: “Devo pagar uma dívida ancestral que não é minha, só por ser branco?”. Essa indagação ecoou várias vezes no grupo, sobretudo entre estudantes brancos em busca de compreender sua posição. Bento (2022) observa que a branquitude é tão naturalizada que a própria expressão “raça branca” soa estranha aos brancos, tamanha a invisibilidade do lugar de privilégio que ocupam. A leitura de Cida Bento foi, portanto, fundamental para deslocar esse incômodo e explicitar a necessidade do reconhecimento da posição branca.

No segundo semestre de 2024, o grupo ganhou o reforço da professora Tatyane Ferreira, que colaborou com a estrutura de escrita científica, correção de fichamentos e apoio metodológico. Nesse período, observou-se certa evasão, mas também um aumento significativo da procura: 40 estudantes manifestaram interesse, o que exigiu critérios de seleção mais refinados. A leitura central foi *Necropolítica*, de Achille Mbembe, que impactou fortemente o grupo ao explicitar a dimensão política da morte do sujeito negro, especialmente promovida pelo Estado. A comoção foi intensa e revitalizou o engajamento dos estudantes.

A cada novo autor trabalhado, cresciam também os desafios de escrita acadêmica, pois Conceição Evaristo, no programa *Admiráveis Conselheiras no GNT*, nos lembra: “o negro não aprendeu a escrever sobre si, mas a ouvir o que dizem sobre ele”⁶. A exclusão histórica do negro nos processos de produção científica repercute em insegurança e baixa autoestima diante da tarefa de elaborar saberes próprios. Historicamente, a presença negra na ciência esteve vinculada a lugares de objetificação, seja como cobaias, ou seja como exotismo, não

⁶ Entrevista foi transmitida em 8 de novembro de 2024.



No mês de novembro de 2024, o grupo vivenciou experiências de grande impacto. Uma visita ao Quilombo de Xambá proporcionou contato direto com a comunidade quilombola e seus saberes. Na sequência, foi organizado um evento no auditório da Faculdade para homenagear mulheres negras pernambucanas, reunindo palestrantes convidados, professores da casa e apresentações dos próprios estudantes. O ponto alto do evento foi uma roda de capoeira, manifestação ancestral da cultura negra, outrora criminalizada em 1889 como “vadiagem”, mas que hoje resiste como expressão viva de identidade racial. O impacto da roda foi tamanho que mobilizou toda a faculdade, exigindo a abertura das portas do auditório para que todos pudessem participar.

No início do ano de 2025, foi percebido mais procura para participação no grupo, mas ao passo que o grupo mobilizava grandes holofotes com sua capacidade densa de criações acadêmicas, mais dispersões nas trajetórias universitárias e mais demandas neoliberais capturavam os membros do grupo. As professoras Júlia e Tatyane reconheceram, ao final desse semestre, seus limites na continuidade de suas presenças na coordenação do grupo, não sem notar as sementes já plantadas em cada participante do grupo, nas alianças que podem ser formadas sem um período fixo, nos interesses saltados nas salas de aula, no bojo de uma educação privada que se viu confrontada pela coletividade. Logo, acreditamos que o grupo operou como quilombo, espaço de resistência, e se faz a cada momento que as sementes das experiências do grupo se expandem, ganham novos rumos e se produzem.

O trabalho desenvolvido evidencia não só a importância de descolonizar o saber e as práticas pedagógicas, mas de espaço coletivo dentro da universidade, como a fundação do grupo, que promoveu aquilombamento das subjetividades negras e mudanças na estrutura



educacional contra o racismo institucionalizado. Os autorrelatos sublinharam a potência da circulação da educação contracolonial como um espaço de libertação, onde as subjetividades se reorganizam e se fortalecem, criando novas formas de ser e de estar no mundo.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

BARROS, S. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

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

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Pallas; Fundação Cultural Palmares, 2005.

CARREIRA, D.; HERINGER, R. (orgs). **10 anos da Lei de Cotas**. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação UFRJ, Ação Educativa, 2022.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

DALTRO, M.; FARIA, A. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019.

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

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

FREUD, S. Novas conferências introdutórias à psicanálise. In: FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos** (1930-1936). Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

NASCIMENTO, B. **O quilombo e a resistência negra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.

PINHEIRO, B. C. S. **Como Ser Um Educador Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2023.



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

ROUDINESCO, E. **Dicionário de psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTOS, A.B. **Colonização, quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI, 2015.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação.** Porto Alegre/RS. N. 3 (63). P 489-506. Set./Dez. 2007.

VAZ, L. S. **Cotas raciais.** 1. ed. São Paulo: Jandaíra, 2022.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: 1. ed. Graal, 1983.

