

RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID: ARTE CONTEMPORÂNEA NEGRA E INDÍGENA¹

Marina de Oliveira Macedo ²
Luciane da Costa Cuervo ³

RESUMO

O presente trabalho relata experiência de ensino em Arte com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental em escola estadual de Porto Alegre, por meio do PIBID. O relato diz respeito a plano de aula aplicado sobre a temática de representações racistas de pessoas negras e indígenas na cultura visual, assim como a potência de movimentos artísticos contemporâneos de autoria negra e indígena na ressignificação de suas identidades. Os principais referenciais teórico-metodológicos da pesquisa são Paulo Freire (1996) e Alessandra Paiva (2022). Enquanto resultado, revela-se pertinente a abordagem do racismo estrutural no ensino básico a partir de uma perspectiva decolonial para compreensão coletiva dos processos históricos de discriminação e suas resistências contemporâneas, assim como a importância da arte dissidente na transformação social.

Palavras-chave: Formação Docente, Arte contemporânea, Afrofuturismo, Futurismo indígena.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta relato de experiência de ensino de artes através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto iniciativa de fomento à formação docente. Essa proposta foi desenvolvida no Núcleo Interdisciplinar Música e Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), considerando, portanto, uma visão integradora das artes, valorizando as especificidades de cada componente. A temática do plano de aula sob análise neste artigo é a arte contemporânea negra e indígena, partindo de estudos e discussões acerca da noção de assunção de identidade de Paulo Freire (1997), decorrentes de encontros do PIBID, assim como de relações com a disciplina Seminário de Arte Contemporânea do Instituto de Artes da UFRGS, em especial o livro *A virada decolonial na arte brasileira* (2022) de Alessandra Paiva. Nesse sentido, o

1 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, marinaoliveiramacedo2@gmail.com;

2 Docente do Departamento de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Doutora em Informática na Educação PPGIE/UFRGS e UCL/Londres, Luciane.cuervo@ufrgs.br.

3 Desenvolvido com financiamento da CAPES pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.



tema do trabalho é o impacto da educação decolonial e antirracista no desenvolvimento de análise crítica de estudantes do Ensino Fundamental através do ensino de artes, em especial da análise de representações visuais de populações marginalizadas em mídias de amplo acesso. A pesquisa se faz relevante enquanto análise de estudos decoloniais atrelados à educação, relevante socialmente ao ensino antirracista e à Educação das Relações Étnico-Raciais - EREER e enquanto estudo sobre a educação a partir da/com arte contemporânea.

O objetivo deste trabalho é avaliar os resultados e revisitar criticamente experiência de ensino pautada em uma ética de educação decolonial e antirracista no ensino a partir da/com arte contemporânea, afim de evidenciar seu impacto no aperfeiçoamento da capacidade de leitura crítica de estudantes do Ensino Fundamental.

A metodologia se deu com a leitura e discussão de livros e artigos relevantes ao tema da pesquisa, observação na escola-campo e relatos de observação escritos e dialogados sobre a turma em questão, elaboração de plano de aula pautado nos estudos de textos e nas observações, aplicação das aulas planejadas e discussão entre pares sobre resultados. A aula desenvolvida buscou mobilizar o contexto da turma observada e do período de atuação, o Mês da Consciência Negra, em novembro de 2025. Considerando a problemática de atitudes racistas entre os estudantes testemunhadas nesta comunidade escolar, e o desafio da equipe pedagógica em lidar com os casos de preconceito, o plano de aula abarcou as demandas da escola-campo.

A experiência demonstra caminhos de atuação docente que trabalham sobre o racismo estrutural visando contribuir para o campo dos estudos da EREER e da educação decolonial e antirracista. A partir desta perspectiva, desdobram-se discussões a respeito do uso de mídias visuais e sonoras de amplo acesso para propagação de representações violentas de pessoas não brancas, da ética da educação perante a política de corpos marginalizados, do ensino de artes como espaço de prática de posturas investigativas, críticas e de deslocamento político e da arte contemporânea como potencial transformador e diagnóstico da política contemporânea. Emergem como resultado reflexões acerca da institucionalização de compromissos éticos como a educação decolonial e antirracista, do impacto do ensino de artes no aperfeiçoamento de leitura crítica de estudantes do Ensino Fundamental, da assunção de identidade dos estudantes como ferramenta de agenciamento de si no processo de ensino e da arte contemporânea como potência de ressignificação de identidades politicamente marginalizadas.

No contexto de trabalho e formação do Núcleo Interdisciplinar Música e Artes Visuais, foram defendidos pressupostos de diálogos entre as artes, sem banalização das



especificidades de cada componente. Para tal empreitada, foram tomados como autores de base dos estudos Paulo Freire, em especial quando discute a importância da assunção da identidade cultural dos alunos, e valorização da bagagens, das referências e trajetórias de vida (Freire, 1996), assim como a Abordagem Triangular de Barbosa, a qual entende que: “Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devam ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (Barbosa, 2010, p. 22).

Freire (1996) e Barbosa (2010) também concordam em promover a autonomia dos educandos a partir do fomento ao pensamento crítico, perspectiva que dialoga com hooks (2017), outro trabalho estudado no Núcleo PIBID. A educadora hooks (2017) fala da necessidade de ampliar as visões para conhecer além das fronteiras do aceitável, pensando e repensando, a ponto de promover uma posição renovada “[...] que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (hooks, 2017, p.24). A ideia de que transgressão, neste caso, significa transgredir posicionamentos preconceituosos, excludentes, alienados da contextualização política e sociocultural necessária para uma tomada de consciência crítica.

Conclui-se com o trabalho desenvolvido a importância da formação docente coletiva, capacitada e continuada, da arte dissidente na transformação social e do planejamento pedagógico pautado em uma ética de ensino decolonial e antirracista na compreensão de processos históricos e recorrentes de discriminação, para além do enfrentamento à violências pontual, em cartilhas ou datas comemorativas.

METODOLOGIA

A metodologia se deu através de observações na escola-campo com a turma de acompanhamento no PIBID, leitura e discussão de livros dentro da Universidade e do PIBID, relações estabelecidas entre o contexto observado e as temáticas em estudo e discussões coletivas a respeito dos conteúdos da pesquisa, elaboração de plano de aula contemplando os contextos em questão, aplicação do plano e relato compartilhado entre pares.

Desse modo, o caminho metodológico adotado no trabalho inicialmente é a captação do contexto da escola-campo e da turma da disciplina de Arte do sétimo ano do Ensino Fundamental em acompanhamento pelo PIBID com o objetivo de direcionar a prática docente. Através de observações de horas-aula e anotações escritas em caderno pessoal a respeito da dinâmica pedagógica da escola-campo, percebeu-se frequentes casos de trocas de



ofensas racistas entre os estudantes, brancos e não-brancos, entre outros casos de *bullying* e violências verbais.

Pela atuação em parceria longeva com esta comunidade escolar, já era reconhecida a necessária problematização acerca de posicionamentos discriminatórios em diversas perspectivas, como machismo e misoginia, racismo, violências simbólicas e verbais de toda ordem bastante naturalizadas entre diálogos presenciados pelos pibidianos. Assim, o mapeamento cultural e observações realizadas em campo para este trabalho, confirmaram determinados contextos de hostilidades que mereciam atenção e transversalidades no ensino das artes.

Dado o contexto da turma de atuação, considerou-se pertinente tornar como objetivo do planejamento didático a discussão do racismo estrutural através do ensino de artes. Portanto, em seguida, iniciou-se planejamento de sequência didática que introduzisse a arte negra e indígena contemporâneas como mecanismo de reafirmação de identidades postas em hierarquias visuais (Preciado, 2013, p. 97). Relatou-se que o movimento *Pop Art* estava no planejamento do professor regente e que os estudantes possuíam repertório recente a respeito do afrofuturismo, logo buscou-se correlacionar os dois conteúdos e tornar a temática das aulas o racismo evidente na cultura visual e a arte contemporânea negra e indígena enquanto ferramentas de reafirmação de identidade. Aproximou-se o plano de aula também dos estudos da autora ao incluir na metodologia do plano de ensino a análise de representações de populações politicamente marginalizadas em mídias de amplo acesso. Ademais, o planejamento abarcou os estudos realizados no PIBID acerca da assunção de identidade de Paulo Freire (1996) e no Instituto de Artes da UFRGS a respeito da *Pop Art* e da arte contemporânea. O planejamento foi então encaminhado e aprovado pela coordenação e supervisão do PIBID.

As aulas aplicadas foram supervisionadas pelo professor da turma e supervisor do PIBID. Em um primeiro momento, na sala de vídeo da escola, foi apresentada uma sequência de slides contendo obras de artistas do movimento *Pop Art* como Andy Warhol, Richard Hamilton, David Hockney, James Rosenquest, Roy Lichtenstein e Mel Ramos com ênfase no estilo de vida que as produções da época refletiam e as transformações no ritmo social ocasionadas pela mídia de imprensa. Foi priorizada a leitura de imagem dos estudantes sobre as obras apresentadas, a fim de estabelecerem suas próprias relações antes de informações pertinentes serem introduzidas.

Após as discussões sobre o movimento, foi mostrada uma arte do filme *Star Wars*, ficção científica popular no final da década de 70, e a capa de alguns quadrinhos antigos de



super-heróis. Os alunos foram questionados sobre o que todas peças visuais e seus personagens tinham em comum até então e a aula prosseguiu traçando um paralelo entre o norte americano e o Brasil ao ser contada a história da palavra gíbi e apresentada as representações racistas do personagem *Gibi*. Dada a discussão sobre o histórico racista da cultura de massa, introduziu-se o Afrofuturismo e o futurismo indígena como respostas na arte à marginalização do corpo racializado. O Afrofuturismo foi comentado a partir do filme *Pantera Negra* e da arte do livro *Afrofuturismo* (2024) de Ytasha L. Womack e o futurismo indígena abordado a partir do livro *A virada decolonial na arte brasileira* (2022) de Alessandra Paiva e dos artistas Kadu Tupuya e Nana Ywá.

Em seguida, como proposta de atividade, solicitou-se que os estudantes criassem um personagem e uma breve história em quadrinhos pensando nas questões discutidas. A partir dos trabalhos anteriores, foram realizados bonecos de papel a partir de um molde de dobradura, *Paper Toy*, que dava vida aos personagens elaborados.

A experiência de ensino foi elaborada de modo escrito nos moldes de diário de bordo enquanto prática de acompanhamento do PIBID e coletivamente em encontros do Núcleo Interdisciplinar Música e Artes Visuais sob coordenação da professora Luciane Cuervo, bem como trocas e orientações com o professor supervisor Maurício Dias. Um dos diferenciais do PIBID enquanto programa formativo é que as práticas são colaborativas e coletivas, prioritariamente, portanto os diálogos, apresentações de produções, debates e estudos do escopo teórico, assim como planejamentos e relatórios, buscam congregiar diferentes perspectivas de discussão.

REFERENCIAL TEÓRICO

O percurso teórico da pesquisa inicia com a leitura de *Pedagogia da Autonomia* (1996) de Paulo Freire a partir do PIBID. Nele, Freire (1996) afirma que ensinar “[...] exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 1996, p. 22). Em acordo com uma prática de ensino pautada na valorização das experiências dos educandos, o autor explica a importância de cada indivíduo presente no processo de aprendizagem saber posicionar-se e “[...] assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 1996, p.22). Nesse sentido, para a experiência de ensino desta pesquisa, faz-se relevante o pensamento de Freire quando possibilita compreendermos a relação dos educandos reconhecerem a si, sua cultura e identidade com o reconhecimento das suas relações e práticas pessoais naquelas de mídias visuais, a partir do momento que assumem e analisam seus



contextos políticos-sociais. Desse modo, quando testemunham o racismo evidente em peças visuais, como o Gibi apresentado em aula, por exemplo, relacionam o racismo de suas vivências cotidianas com o preconceito enraizado na cultura visual, levando a uma docência que mobiliza o educando a perceber-se como objeto e indivíduo cultural e, portanto, a se posicionar. Assim como Paulo Freire, a prática de ensino em questão na pesquisa considerou uma de suas tarefas mais importantes propiciar:

[...] as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 1996, p. 22).

Barbosa (2010) problematiza a banalização dos processos midiáticos e aceitação alienada das produções visuais. A pensadora busca defender o conhecimento historicamente contextualizado, alinhado com pressupostos Freireanos (1996), promovendo um sentido de pertencimento pelo sujeito, enquanto parte de uma cultura, de uma história, e de sua comunidade. Discutindo um certo esvaziamento da cultura visual no Brasil, ela questiona:

Da mesma forma, não é porque uma publicidade é boa que o produto por ela veiculado é bom. O discurso de convencimento da Publicidade precisa ser desconstruído para não nos tornarmos presas fáceis do consumo de ideologias, comportamentos e produtos (Barbosa, 2010, p.22).

Como pano de fundo da pesquisa, encontra-se também os estudos decoloniais e as práticas de ensino antirracista e decoloniais. No livro *A virada decolonial na arte brasileira* (2022) de Alessandra Paiva, estudado para disciplina de História da Arte Contemporânea do Instituto de Artes da UFRGS, a autora define o termo decolonial a partir do grupo de pesquisa Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade (MCD) para analisar a colonização como:

[...] um evento permanente, mesmo que com determinadas rupturas. [...] uma estrutura que produz um padrão mundial de dominação social, política, cultural, econômica, simbólica e epistêmica, que parte da Europa para o resto do mundo, fundada durante o advento da colonização, alicerçada sobretudo na instauração artificial das categorias de raça e gênero e na divisão e exploração do trabalho que alimentam o sistema capitalista moderno (Paiva, 2022, p. 28).

As questões de raça discutidas na prática docente deste estudo, portanto, compreendem os processos históricos coloniais que culminam nas relações de poder presentes



hoje. Como aponta a autora (Paiva, 2022), a categoria raça foi artificialmente elaborada em prol da exploração do trabalho escravizado, assim como o racismo científico alavancou a possibilidade de desumanizar pessoas não brancas. As práticas decoloniais nas artes e no ensino, desse modo, visam destrinchar essas relações de dominação pelo reconhecimento de seu estado em constante atualização no capitalismo moderno.

A partir desse entendimento de decolonialidade, a arte contemporânea negra e indígena são apontadas por Paiva como movimentos decoloniais. Enquanto produções artísticas de autoria dissidente, a autora reconhece a inserção de pessoas não brancas no sistema das artes, entre outras populações politicamente invisibilizadas, como movimentos que colocam em questão a hegemonia do pensamento colonial. Em paralelo com Freire (1996), ainda, a arte contemporânea negra e indígena se configura prática de assunção de si pertinente aos processos educacionais, quando a relação entre arte contemporânea e ensino é estabelecida.

Ademais, tangenciando a pesquisa, pode-se pontuar o **Manifesto pela educação midiática** (2022) de David Buckingham, *Um apartamento em Urano* de Paul Preciado (2013) e a noção de docência artista de Luciana Loponte (2023) como leituras pertinentes na prática de ensino realizada. Buckingham (2022) elabora sobre a importância e os caminhos para se tratar sobre as mídias de amplo acesso na educação ao passo que Loponte (2023) questiona por possibilidades de ensino com/a partir da arte contemporânea ao posicionar-se perante a “virada educacional nas artes” e ao reivindicar a prática de ensino como espaço para uma ética docente que seja também artista. Preciado (2013), por sua vez, desenvolve críticas e análises sobre sistemas de representação visual a partir da feminista Teresa de Lauretis (2019).

Este panorama caracteriza o escopo teórico que norteou a experiência relatada neste trabalho, mas não limita-se a estes autores e discussões. O tema é vasto, complexo e dinâmico, aberto também às inferências dos educandos, às suas manifestações e problematizações, o que enriquece da mesma forma que complexifica a atuação em sala de aula, devidamente contextualizada àquela comunidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interação dos alunos com o conteúdo foi variada, dependendo do seu envolvimento com o que era dado. Como resultado da apresentação de slides, alguns estudantes, especialmente os que se sentam mais à frente na disposição das mesas, demonstraram aptidão na técnica de leitura de imagem e pontuaram importantes elementos presentes nas obras mostradas. Um menino especificamente, quando a turma foi questionada sobre os



personagens das peças visuais e possíveis semelhanças ou diferenças, afirmou que nenhuma pessoa nas artes do movimento *Pop Art* eram negras, muito menos os super-heróis de quadrinhos famosos na década de 1970.

Quando apresentada as imagens do personagem Gibi, os estudantes tiveram uma comoção coletiva e iniciaram diversas conversas a respeito de sua representação visual. Inicialmente, pode se dizer que todos identificaram o racismo nas feições exageradas de Gibi e reagiram surpresos. Após a explicação da origem da palavra gíbi e seus significados pretéritos, houve espanto unânime por parte dos educandos sobre o teor escrachadamente preconceituoso desse fragmento de história brasileira. Apesar da apresentação do afrofuturismo e do futurismo indígena, percebeu-se um afastamento dos alunos com a temática em comparação com seu envolvimento nos últimos conteúdos.

Quando solicitado que desenvolvessem um personagem pensando nas discussões de aula, os alunos realizaram o trabalho conforme comportamento observado em outras aulas do professor regente. Alguns exploram mais a criatividade, outros, com permissão docente, utilizam o celular para buscar referências. Nesse momento, percebe-se o uso da palavra gíbi entre os estudantes, porém apenas comentado e não como injúria racial. Os personagens confeccionados em desenho e uma história em quadrinhos pelos estudantes incluíam figuras e histórias que se aproximavam do mangá, personagens inspirados no próprio aluno e personagens da cultura de massa como Batman e Coringa, Pikachu, Snoopy, entre outros.

Quando dada a proposta de transformar os desenhos em um boneco tridimensional *Paper Toy*, os estudantes se engajaram. As atividades se sucederam de modo estável com auxílio docente individual para cada aluno.

Da prática de ensino, emergem diversas discussões. Em primeiro lugar, é possível elaborar sobre o impacto da análise do histórico racista na cultura na compreensão por parte de estudantes sobre o preconceito e suas raízes. Como evidenciado pelas interações da turma de sétimo ano, quando os estudantes são levados a se questionarem coletivamente sobre as representações brancas e difamatórias presentes nas mídias de amplo acesso eles são colocados em uma posição de estabelecer relações complexas entre o racismo que se vive e se visualiza hoje, e aquele presente em processos históricos de representação. O Afrofuturismo do filme **Pantera Negra** (2018) e o Homem-Aranha enquanto personagem negro, por exemplo, tornam-se não apenas fragmentos de nossas mídias visuais contemporâneas, mas resultado de diversas resistências no campo da representação visual sobre quem pode representar e quem pode ser representado. Essa abordagem didática, quando associada à *Pop Art* e a hegemonia norte-americana sobre a cultura de massa e os sistemas de representação,



buscou evidenciar como o pensamento colonizador é um processo sempre em mutação e atualização que ranqueia corpos a partir de políticas de invisibilidade.

A respeito da representatividade negra em mídias de amplo acesso e da institucionalização do ensino antirracista a partir do EREER, é possível estabelecer aqui uma crítica a cooptação de uma ética decolonial e antirracista por indústrias capitalistas e uma análise crítica de sua compartimentação em molde de cartilha, respectivamente. Quando mídias visuais com protagonismo negro se tornam evidentes, é preciso se questionar a que fim indústrias que visam o lucro estão interessadas na temática: visibilidade política ou comercialização de uma pauta que afeta visceralmente pessoas não brancas. Sobre o EREER, ainda que uma iniciativa importante, podemos ir além e questionar sobre uma ética docente decolonial e antirracista, que na formação docente não segregue os estudos étnico-raciais das matérias e disciplinas comuns, mas sim infiltre posturas investigativas de estruturas de poder em todas discussões formativas.

Por fim, sobre a prática de ensino e os caminhos tomados, é possível identificar uma defasagem dos estudantes perante a arte contemporânea apresentada. A partir disso, pode-se pensar outros métodos de inserção do conteúdo em aula que se conecte de outros modos com as vivências dos estudantes. A prática de desenvolvimento de personagens mobilizou a assunção de identidade de Paulo Freire (1996), mas é possível afirmar que poderia ser trabalhado de outro modo. Seria possível, por exemplo, realizar os personagens antes da apresentação da arte pop para que os estudantes reconheçam a si e os personagens que surgiram no avanço da cultura de massa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com a pesquisa o impacto e a importância da educação decolonial e antirracista e da análise de mídias visuais no desenvolvimento de pensamento crítico de estudantes do Ensino Fundamental. A noção de assunção de identidade de Paulo Freire (1996) nesse sentido se fez pertinente quando provoca os educandos a se posicionarem como agentes da cultura. Enquanto resultado, o conteúdo abordado afetou os estudantes de modo a se tornar pauta de discussão e os personagens criados foram uma possibilidade de assunção de si valiosa. Este estudo pode possibilitar outros estudantes e profissionais da educação a pensarem suas práticas em direção de uma ética docente decolonial e antirracista, oferecendo como possibilidade o ensino de artes, a arte contemporânea e a análise crítica de representações visuais como caminhos pedagógicos que trabalham a temática.



Ao se inserir nos campos dos estudos decoloniais e antirracistas e do ensino de artes, a pesquisa incita outros possíveis desdobramentos que articulem as temáticas e conceitos mobilizados. É possível uma pesquisa com enfoque nos quadrinhos e no Gibi, na arte contemporânea ou na *Pop Art*, por exemplo, assim como qualquer outro percurso que adote mídias de representação visual enquanto aparato de análise crítica de relações político-sociais. Desse modo, a partir da pesquisa se torna evidente a necessidade de sempre mais movimentos pedagógicos que trabalhem o preconceito, o *bullying* e o racismo sob uma ética docente decolonial e antirracista.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mei. Apresentação. In: BARBOSA, Mei; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Lei 12.519**, de 10 de novembro de 2011. Institui o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12519.htm
Acesso em 03.04.2026.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: SESC, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero. In HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. pp. 121-155.

LOPES, Juliana C. “Neo zumbilismo é agora”: 20 de novembro e consciência negra no Brasil (J. S. C. Lopes, Trad.). (2022). **Sankofa** (São Paulo), 15(26), 94-115. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano XV, N°XXVI, Janeiro/2022. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2022.194850>

LOPONTE, Luciana Gruppelli, MOSSI, Cristian Poletti (orgs.). **ARTEVERSA: arte, docência e outras invenções**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PAIVA, Alessandra. **A virada decolonial na arte brasileira**. Bauru, SP: Mireveja, 2022.



PERNAMBUCO, Tribunal de Contas de Pernambuco. Cartilha étnico-racial: orientações para a comunidade escolar. Boas práticas para implementação da educação das relações étnico-raciais. **Departamento de Educação e Cidadania — Recife:** Gerência de Educação 1, 2024

PRECIADO, Paul. **Um apartamento em Urano:** crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WOMACK L., Ytasha. **Afrofuturismo:** o mundo da ficção científica preta e a cultura da fantasia. São Paulo: Ananse, 2024.

