



OUVINDO OS LEÕES: OUTRAS NARRATIVAS DE CAÇA

LISTENING TO THE LIONS: OTHER HUNTING NARRATIVES

Isabella Santos Ramos¹
SEE/MG

Eduardo Junio Santos Moura²
Unimontes

Resumo: Este artigo apresenta um relato das experiências com o ensino de Arte, desenvolvidas no Ensino Médio de uma escola da rede pública de Montes Claros (MG), no âmbito da pesquisa “Arte/educação decolonial: enfrentamento e superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero na escola de Educação Básica”. O objetivo das ações pedagógicas foi promover a diversidade, o respeito às diferenças e o combate às violências de caráter étnico-racial e de gênero, por meio de uma Arte/Educação decolonial. Tratou-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, envolvendo diagnóstico inicial com aplicação de questionários, planejamento e execução de ações pedagógicas e avaliação dos processos. Os resultados evidenciam avanços sobre o autorreconhecimento dos/das estudantes, especialmente a partir da análise de debates sobre identidade racial, bem como a partir da análise da participação em ações pedagógicas que problematizam as artes e culturas africanas e as afro-brasilidades. É possível inferir que ações artístico-educacionais de base decolonial podem contribuir para a ressignificação das identidades, o fortalecimento da cidadania e a superação de estereótipos relacionados às heranças socioculturais africanas em contextos de Educação Básica.

Palavras-chave: Arte/educação; Decolonial; Relações étnico-raciais; Ensino Médio.

Abstract: This article presents an account of the experiences with teaching Art, developed in the High School of a public school in Montes Claros (MG), within the scope of the research “Decolonial Art/Education: confronting and overcoming ethnic-racial and gender inequalities in the Basic Education school”. The objective of the pedagogical actions was to promote diversity, respect for differences and combat ethnic-racial and gender violence, through a decolonial Art/Education. It was an action research with a qualitative approach, involving an initial diagnosis with the application of questionnaires, planning and execution of pedagogical actions and evaluation of the processes. The results show advances in the self-recognition of the students, especially from the analysis of debates on racial identity, as well as from the analysis of the participation in pedagogical actions that problematize African arts and cultures and Afro-Brazilianness. It is possible to infer that artistic-educational actions with a decolonial basis can

¹ Professora de Arte da Rede Pública de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Mestre em Estudos Literários (Unimontes), Especialista em Ensino de Artes Visuais e suas tecnologias (UFMG), Graduada em Artes Visuais (Unimontes). Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2950606498028443>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-6840-1322>

² Professor da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Departamento de Artes, Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Doutor em Educação. Líder do “Desencobrimentos”: Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação e Pensamento decolonial. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5748883453897957>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1215-5731>



contribute to the redefinition of identities, the strengthening of citizenship and the overcoming of stereotypes related to African sociocultural heritages in Basic Education contexts.

Keywords: Art/education; Decolonial; Ethnic-racial relations; High School.

1 INTRODUÇÃO

Este texto configura-se como um relato de experiências que se constrói a partir das vivências pedagógicas de uma Professora de Arte da Educação Básica no Ensino Médio, em uma escola da Rede Pública de Educação na cidade de Montes Claros, na região norte de Minas Gerais. As ações que aqui relatamos aconteceram durante a realização da primeira etapa das atividades do projeto de pesquisa “Arte/educação decolonial: enfrentamento e superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero na escola de Educação Básica”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), em parceria com escolas estaduais da cidade de Montes Claros (MG) e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Trazemos, portanto, alguns dos desafios e pontos de interesse que foram observados no decorrer das aulas de Arte ministradas no âmbito do plano de ação intitulado “Cores pela Igualdade”.

O projeto se estrutura metodologicamente como uma pesquisa-ação sócio crítica (TRIPP, 2005), de abordagem qualitativa, com desenvolvimento em etapas: inicialmente, realizando um diagnóstico do contexto escolar e social, a partir de questionários autoaplicáveis a estudantes do Ensino Médio, a fim de identificar manifestações e percepções relacionadas às desigualdades étnico-raciais e de gênero na escola. Com base na análise das respostas aos questionários, são planejadas e implementadas propostas pedagógicas nas aulas de Arte, que visam fomentar atitudes e comportamentos pautados no respeito à diversidade e na superação das práticas discriminatórias, preconceituosas e racistas. Por fim, as ações realizadas são avaliadas, visando produzir conhecimentos, metodologias e materiais didáticos que possam ser compartilhados com outras docentes e instituições de ensino.



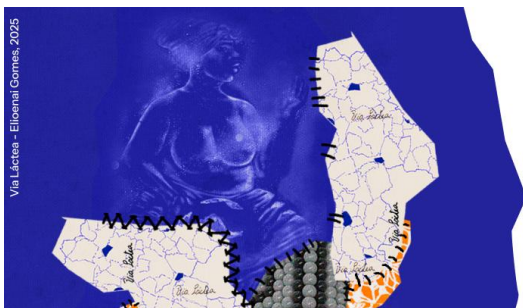
O projeto emerge como uma resposta à urgência de revisão crítica das práticas pedagógicas e das concepções que hegemonicamente e historicamente orientaram a Arte/Educação, não apenas no Brasil, mas por toda a América Latina, ainda marcada por uma perspectiva eurocêntrica e excludente (MOURA, 2022). Ao afirmar uma posição decolonial na Arte/Educação, busca-se valorizar as expressões artísticas e culturais de grupos historicamente invisibilizados, bem como fortalecer uma educação que combata práticas racistas, machistas e LGBTfóbicas. Assim, o projeto propõe uma atuação coletiva e colaborativa entre instituição de educação superior e escola de Educação Básica, promovendo ações educativas transformadoras, orientadas para “a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária” (MUNANGA, 2005).

A proposta de ações pedagógicas do Projeto “Cores pela Igualdade” está dividida em três etapas: Arte Afro-brasileira, Arte Indígena e Arte e Diversidade. Neste relato, apresentamos uma análise das ações da primeira etapa, desenvolvidas no período de 2-2024 e 1-2025. Apresentamos assim, algumas reflexões acerca do trabalho nessa primeira fase de execução - enfrentamento e superação das desigualdades étnico-raciais no âmbito de nossa herança sociocultural africana - , e que, acreditamos, aponta caminhos interessantes para se pensar uma Arte/Educação que seja capaz de contribuir para superação dos problemas gerados pelo colonialismo e por sua versão contemporânea que o mantém vivo: a colonialidade (MOURA, 2022).

2 ARTE/EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 “NEYMAR É NEGRO?!”

Para pensar as (im)possibilidades da Arte/Educação no enfrentamento e superação das desigualdades étnico-raciais, buscamos na coletividade de um grupo de estudos e pesquisas os aportes que consideramos serem necessários. A cosmovisão africana de que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança nos move de mãos dadas em um grupo que reúne: Professores/as da Educação Superior, Professoras de Arte da Educação Básica e estudantes do Curso de Artes Visuais (Licenciatura) rumo ao sentido de compreender nosso público-alvo: estudantes do



Ensino Médio de escolas públicas de Montes Claros (MG). Nesse sentido, a estratégia utilizada foi a criação de um questionário autoaplicável, de participação anônima e voluntária, que nos ajudasse nessa (re)leitura dos pequenos universos juvenis que os contextos apresentavam. Imersos em tantas visualidades e realidades, entender como o outro se vê é um ponto fundamental para nossas ações. Cada escola parceira do projeto ficou responsável pela disponibilização dos questionários, pela análise dos conteúdos das respostas e pela apresentação destas análises ao grupo de pesquisa, à gestão das escolas e ao seu corpo docente.

A escola na qual se desenvolveram as ações que aqui relatamos, está situada em uma região periférica da cidade, recebe estudantes de vários bairros adjacentes, atendendo no período da manhã 16 (dezesseis) turmas de Ensino Médio, que totalizavam aproximadamente 480 (quatrocentos e oitenta) estudantes. Antes da disponibilização do questionário, realizamos algumas rodas de conversa em cada turma, a fim de apresentar o projeto e sensibilizar quanto às possibilidades de construção de conhecimentos que a experiência promoveria. Tivemos, no total, a participação de 299 (duzentos e noventa e nove) estudantes que responderam ao questionário, que se dividia em três seções com perguntas abertas e fechadas que versavam sobre as relações etnico-raciais e de gênero dentro do ambiente escolar. Na análise do conteúdo, inspirados na proposta de Bardin (2011) com etapas de pré-análise, categorização e análise das respostas, verificamos que cerca de 12% (doze por cento) das pessoas que responderam ao questionário se autodeclaram pretas, 58% (cinquenta e oito por cento) se autodeclaram pardas e 28% (vinte e oito por cento) se autodeclaram brancas. Quando questionamos sobre práticas racistas ou discriminatórias na escola, 70% (setenta por cento) afirmam nunca terem sido vítimas de racismo, preconceito ou discriminação na escola. Dentre aquelas pessoas que afirmam terem sofrido racismo na escola, estas acreditam que as ofensas aconteceram em razão da cor de sua pele ou pelo seu cabelo, sendo que os atos se deram por meio do uso de palavras ofensivas, piadas e ofensas nas redes sociais. Do total geral, 60% (sessenta por cento) afirmam já terem presenciado atos de racismo, preconceito ou discriminação na escola, inclusive contra professores. Afirmam ainda que, apesar desses atos serem praticados, majoritariamente, de estudante contra



estudante, observaram que, em menor escala, professores, funcionários e demais membros da comunidade escolar também o fazem. Quando questionados diretamente se já teriam praticado algum ato de racismo, preconceito ou discriminação na escola, 80% (oitenta por cento) afirmaram nunca tê-lo feito. Esta breve análise das respostas revelam muito do que se passa nos cotidianos escolares, nas relações étnico-raciais nestes contextos e justificam as ações rumo ao combate do racismo e das discriminações nas escolas, diminuindo as desigualdades na tentativa de uma equidade das relações.

Após a realização de um diagnóstico com a análise das respostas ao questionário, seus resultados foram divulgados em todas as turmas a fim de discutirmos as (auto)percepções que eram trazidas ali, o que levantou debates interessantes. Alguns/Algumas estudantes afirmaram que só se sentiam ofendidos com falas racistas quando estas partiam de alguém fora de seu grupo de amigos, opinião que, apesar de muito defendida, era perceptível por tantos silêncios, que não era um ponto de concordância.

A última pergunta do questionário era uma questão de resposta aberta e pedia que as/os respondentes citassem pessoas negras que eram motivo de inspiração e admiração. Cabe ressaltar que na lista, eles identificavam como pessoas negras, aquelas de pele retinta como: a cantora Iza, os jogadores de futebol Pelé e Vini Júnior, a atleta Rebeca Andrade, figuras históricas como Zumbi dos Palmares e Tereza de Benguela, dentre outros e outras. Foi interessante observar as reações nas turmas quando foi citado o nome do jogador de futebol Neymar e mais uma discussão invariavelmente começava. Entre os/as estudantes não se chegava a um entendimento sobre seu pertencimento. Após algumas reflexões os/as estudantes chegaram ao consenso de que ele era um homem “moreno claro”, visto que, segundo os/as estudantes, pelo tom de sua pele muito clara, não poderia ser considerado negro, além de seu alto poder aquisitivo, argumento também usado. Essa leitura nos indicou que, por ser citado em bem menor quantidade, poucos estudantes o viam como um homem negro, o que nos demonstrou a necessidade de ampliarmos nossos debates para o entendimento de como nossos referenciais artísticos e culturais tem papel decisivo em nossa autopercepção, autoidentificação e atuarreconhecimento.



Dias após a discussão, uma estudante, após pesquisas na antiga plataforma *Twitter*, mostrou seu ponto de vista ao encontrar uma declaração do próprio jogador em que afirmava se entender como homem negro, o que inclusive estimulou alguns/algumas estudantes a ampliarem seu entendimento sobre as questões que mesclam cultura, identidade, autopercepção e questões étnico-raciais. . A ausência de debates sobre questões étnico-raciais na educação cria esta ideia de que pessoas negras não podem acessar espaços de *status* e de poder (CARINE, 2023).

2.2 ÁFRICA NAS AULAS DE ARTE

Em paralelo à análise e divulgação dos resultados dos questionários, o coletivo passou a planejar as ações que poderiam colaborar na solução dos problemas que se desvelaram com as respostas e elaborar materiais didáticos que consideramos que foram fundamentais nos processos de ensino/aprendizagem e construção de significados. O coletivo considerou pautar as ações na “Abordagem Triangular” (BARBOSA, 1998), com momentos de fazer arte/ conhecer arte/ apreciar arte.

O planejamento se dividiu em duas unidades: A Unidade I - “África: Origens, ancestralidades e artes” que compreende as expressões artísticas e os aspectos socioculturais do continente africano como origem da humanidade e de nossa ancestralidade viva. Em nosso primeiro encontro com as turmas, a partir do planejamento, apresentamos a proposta e uma primeira ação de sensibilização, pedindo que os/as estudantes produzissem um desenho com a primeira imagem que vem à mente quando pensam em África. Os desenhos produzidos mostram uma imagem de África pautada em estereótipos e moldada por pelo cinema estadunidense. Em uma roda de conversa sobre os desenhos foi possível compreender de onde vem as imagens que conformam os imaginários sobre África e há um lugar ocupado pelas produções cinematográfica, especialmente o filme de Walt Disney, “O Rei Leão”.

Em um segundo encontro trabalhamos termos e conceitos fundamentais para se pensar as questões étnico-raciais, com base nos escritos da Professora e intelectual negra Nilma Lino Gomes que nos apresenta “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil” (2005), além de discutirmos



alguns pré-conceitos sobre o continente africano em um jogo que chamamos de “Verdadeiro ou Falso sobre África”. Neste jogo, o objetivo era refletir sobre alguns aspectos socioculturais e artísticos de África e para isso buscamos afirmativas sobre diversos aspectos do continente, enaltecendo pontos positivos que deixavam os/as estudantes impressionados com as potências que guardam o continente. Nosso aporte veio pelo livro “Africana” da escritora do Zimbábue, Kim Chakanetsa.

Na sequência, considerando as perspectivas do apreciar e do fazer arte, realizamos uma oficina sobre a sabedoria em símbolos africanos através de Adinkras, apresentadas como uma tecnologia ancestral africana, o que culminou em uma oficina de criação de desenhos e símbolos com inspiração na estética Adinkra. Nesse ponto, o Livro “Adinkra: sabedoria em símbolos africanos” organizado por Elisa Larkine e Antônio Carlos Gá, contribuiu com nosso objetivo de construir conhecimentos sobre aspectos positivos das culturas e artes do continente africano, desfazendo estereótipos negativos. Era nossa última atividade do ano letivo, que finalizamos com a promessa de dar continuidade às reflexões.

Já no ano seguinte, passamos para a finalização do planejamento da Unidade I, onde foi muito interessante notar os olhares de surpresa, admiração, e até mesmo desconfiança que surgiam em meio à apresentação de narrativas positivas sobre o continente africano e sua vasta diversidade artística e cultural. Colocando os estudantes enquanto sujeitos ativos da (re)criação, foi proposta a construção de um grande mapa do continente africano a partir de nossa nova perspectiva sobre ele. A proposta de prática com mapa cultural de África trouxe para a cena uma atividade coletiva que implicava necessariamente na criação de um grande mapa ilustrado (em desenho, pintura, colagem...) com aspectos das artes e culturas africanas que as turmas julgassem mais interessantes para denotar as singularidades de cada território. Para criação do molde houve um esforço coletivo onde, com a projeção da imagem do mapa do continente, os alunos se revezaram para desenhá-lo. Ali, com as manualidades, contornando cada território, situando seu lugar em contraste a o que o rodeava, conhecendo e identificando as partes com seus nomes correspondentes, um a um, percebemos o quanto não-sabíamos, a vastidão de todo aquele espaço a conhecer.



Após a criação do grande mapa, dividimos os países entre grupos das turmas que participaram nesse momento. Com a peça individual que cada grupo recebia, e com base nas pesquisas que realizaram e que envolvia conhecer as cores do país, um pouco de sua história, sua língua, aspectos culturais e expoentes artísticos, cada grupo recebeu a tarefa de retratar o que simbolizava agora o país para eles, a partir do formato de seu território. Nosso objetivo era com a finalização dos trabalhos, agrupar o grande mapa novamente, que agora seria revisitado por todo grupo, observando as estéticas e saberes construídos através dessa experiência.

No período em que apreciamos as construções e apresentações de cada mapa, percebemos que infelizmente nem todos os grupos participaram da atividade, o que deixou nosso grande mural incompleto, com algumas lacunas. É interessante pensar o que essa falta representa, em como esses espaços vazios ainda denotam nosso desinteresse, nossas deficiências de conhecimento sobre um aspecto tão fundante da formação sociocultural do povo brasileiro. Esperamos que nossas práticas em sala de aula possam aos poucos ir preenchendo esses espaços vazios, reconhecendo-os e os reconhecendo em nós, ressignificando essa herança.

2.3 AFRO-BRASILIDADES: VÁRIOS TONS DE PELE PRETA

Com o início do ano letivo de 2025 e a aplicação da lei 14.945/2024, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, a fim de definir novas diretrizes para o Ensino Médio, houve aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que passou de 1.800 (mil e oitocentas) horas para 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas dentro das 3.000 (três mil) horas totais do Ensino Médio (BRASIL, 2024). A mudança teve implicações diretas no componente Curricular Arte para as turmas de 3º ano do Ensino Médio, que agora passaram a contar com dois horários semanais, o que nos possibilitaria aprofundar o desenvolvimento de competências artísticas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os objetivos do projeto.



Há indicativo no Plano de Curso³ Arte, para o 3º ano do Ensino Médio, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) do Estado de Minas Gerais, que sejam trabalhadas, pensando as condições de produção de discursos e temáticas que abordem diversidade e pluralidade, as Competências 1 e 2 da BNCC, que versam resumidamente sobre: 1) Compreender e usar diferentes linguagens para participar socialmente, interpretar criticamente a realidade e continuar aprendendo; e 2) Respeitar as diversidades e atuar de forma ética e democrática, compreendendo identidades, relações de poder e promovendo a cooperação e o combate aos preconceitos (BRASIL, 2017). Nesse sentido é indicado inclusive nos objetos de conhecimento que os estudantes se instrumentalizem sobre leis, resoluções e portarias que tratam de Arte e Cultura. Estas foram algumas das justificativas legais para trazer as ações do projeto para as aulas de Arte, além dos marcos legais das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram a LDB, para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente (BRASIL, 2003; 2008).

Iniciamos nosso debate a partir da apresentação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e discutimos sobre quais eram os nossos referenciais de arte e cultura afro-brasileira em cerca de 12 anos de trajetória na Educação Básica (levando em conta os 9 anos de formação escolar no Ensino Fundamental e mais 3 anos no Ensino Médio). Quando perguntados sobre artistas negros e negras que compunham nossos cenário cultural tivemos várias menções a Mestre Aleijadinho e alguns poucos nomes da música nacional. Era surpreendente que tão poucos nomes fossem lembrados tendo em vista a força da herança africana no Brasil. Onde estavam esses nomes nas aulas de Arte?

A partir do debate, iniciamos as ações com conteúdos da Unidade II: “Afro-Brasileiridades: encontros de saberes”, que objetivava apresentar expressões artísticas que emergem do processo colonial e os encontros de saberes que se produzem entre os povos africanos, os povos originários e os invasores europeus. Nessa unidade a proposta do fazer se baseava numa investigação que se traduzisse em poética visual

³ Os Planos de Curso do estado de Minas Gerais podem ser acessados em:
<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>



com técnicas de desenho e pintura de trabalhos que abordassem a temática da Afro-brasilidade. Foram abordados aspectos da travessia dos povos africanos para o continente americano, com o objetivo de conhecer aspectos da diáspora africana e suas contribuições para a Arte e cultura brasileira. Foi apresentado também um material que continha personalidades afro-brasileiras, refletindo sobre o legado das culturas africanas para a cultura brasileira e por fim um vasto repertório de artistas afro-brasileiros que possuem influências africanas em seus trabalhos, como: Madalena dos Santos Reinbold, Maria Auxiliadora da Silva, Mestre Didi, Abdias Nascimento, Rubem Valentim, Rosana Paulino, Ayrson Heráclito, Emanuel Araújo, Paulo Nazareth, Maxwell Alexandre, Flávio Cerqueira, Sidney Amaral, Danton Paula e Criola. Percebemos que em alguns casos houve algum estranhamento por parte dos/das estudantes, pelas posições que aqueles corpos retratados ocupavam, pela maneira de representação.

Alguns grupos optaram pelo resgate histórico e valorização de personalidades negras como Zumbi e Dandara, Aquatune, Elza Soares; homenageando-as em seus retratos às vezes isoladamente, às vezes em contraste com aspectos contemporâneos. Houve também a construção de pinturas que insistiam na manutenção de estereótipos relacionados ao processo de escravização no Brasil, associando a figura negra às correntes, por exemplo. De maneira positiva, vimos surgirem trabalhos que pensavam a espiritualidade afro-brasileira através da figura dos orixás e outras entidades, como Oxum ou Zé pilintra, por exemplo. Houve também pinturas que traziam figuras femininas diversas, além da representação de cenas de cotidiano, que denotam heranças da cultura afro-brasileira.

Em meus anos em sala de aula, já estava habituada a orientar e receber trabalhos majoritariamente figurativos e com retração de figura humana, mas, pela primeira vez, poderia dizer que nunca havia visto tantos tons de pele preta. Peles que, vistas em contraste com as mãos de seus/suas criadores/as, nos ajudam a pensar processos de ensino/aprendizagem de Arte que se encaminham rumo às possibilidades de uma Arte/Educação decolonial que considera a pluriversalidade e a interculturalidade na valorização de nossas diversidades étnico-raciais.



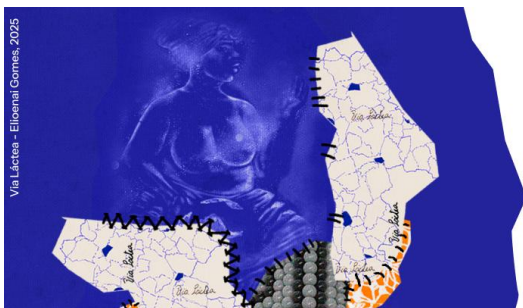
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as ações pedagógicas aqui relatadas demonstram a importância de práticas educativas que promovam o enfrentamento e a superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero no ambiente escolar, especialmente no ensino de Arte. O percurso metodológico e as atividades realizadas ao longo desta primeira etapa do projeto evidenciam que, ao propiciar aos estudantes a construção de novos referenciais culturais e identitários é possível ampliar suas compreensões sobre si mesmos e sobre o outro, desconstruindo estereótipos historicamente arraigados. A escola, como espaço de formação cidadã, deve assumir a responsabilidade ética e política de valorizar as expressões artísticas e culturais afro-brasileiras, promovendo o reconhecimento da contribuição dos povos africanos e de sua diáspora para a constituição da identidade nacional.

A experiência com as turmas, as discussões provocadas a partir dos questionários e das atividades práticas - (re)criação do mapa de África e as pinturas com a temática de afrobrasilidades indicam que práticas pedagógicas fundamentadas em uma posição decolonial são essenciais para que novos horizontes de subjetivação e pertencimento sejam possíveis. A cosmovisão africana nos ensina que: “Enquanto os leões não contarem suas histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”; Assim, este projeto reafirma a necessidade de proporcionar aos sujeitos escolares a possibilidade de contar e ressignificar suas histórias, ocupando espaços historicamente negados e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva, plural e equânime.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e “História e Cultura Africana”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.



BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, 2004. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/lista-de-publicacoes>>. Acesso em: 19 de mai de 2025.

BRASIL. *Lei 11.645/08*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm>. Acesso em: 03 de jun de 2025.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Define as diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 ago. 2024.

CARINE, Bárbara. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

CHAKANETSA, Kim. *Africana*. Ilust. por Mayowa Alabi. Trad. A&A Studio. Campinas, SP: Editora Mostarda, 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL, Ministério da Educação.

Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MOURA, Eduardo Junio Santos. Uma cartografia da decolonialidade nas Artes Visuais da América Latina para pensar uma Arte/Educação decolonial. *Arteriais*, p. 64-75, jul. 2022.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Plano de curso: 3º ano do Ensino Médio – Linguagens e suas Tecnologias – 2025. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: MEC, 2005.

NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos (Org.). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Cobogó: Ipeafro, 2022.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005

Agradecimentos à Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior do Norte de Minas (FADENOR) pelo financiamento da pesquisa.