



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO - PPGCOM
LINHA DE PESQUISA – COMUNICAÇÃO E MEMÓRIA**

***COMUNICAÇÃO, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR ANTIRRACISTA:
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA E MESTRA DA CULTURA
POPULAR COMO DISPOSITIVO EDUCOMUNICACIONAL NO RECÔNCAVO***

ELLEN AYARA SOUZA DA CONCEIÇÃO

Cachoeira - BA

2025

COMUNICAÇÃO, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR ANTIRRACISTA:
EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA E MESTRA DA CULTURA
POPULAR COMO DISPOSITIVO EDUCOMUNICACIONAL NO RECÔNCAVO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCOM) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Comunicação.

Linha de Pesquisa: Comunicação e Memória

Orientadora: Lilian Reichert Coelho

Cachoeira - BA

2025

C744c

Conceição, Ellen Ayara Souza da.

Comunicação, ancestralidade e educação popular antirracista: experiências e práticas de uma professora e mestra da cultura popular como dispositivo educacional no recôncavo. / Ellen Ayara Souza da Conceição. Cachoeira, BA, 2025.

165f.: il.: color.

Orientadora: Prof. Dra. Lilian Reichert Coelho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes Humanidades e Letras, Programa de Pós-graduação em Comunicação – Mídia e Formatos Narrativos, 2025.

1. Antirracismo. 2. Negros - Identidade racial. 3. Comunicação e educação. I. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras. II. Título.

CDD: 302.2

Ficha elaborada pela Biblioteca do CAHL - UFRB
Responsável pela Elaboração – Liliam Góes Lima (Bibliotecária – CRB-5/ 1905)
(Os dados para catalogação foram enviados pelo usuário via formulário eletrônico)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às mulheres da minha linhagem,
cuja força, sabedoria e afeto moldaram quem sou.

À minha avó **Cecília Souza** (*in memoriam*), raiz profunda da nossa história,
e à minha mãe **Alcione Souza**, que me ensinou, com o exemplo,
que educar é também um ato de amor, resistência e coragem.

A elas, que me mostraram o caminho,
e às que estão por vir — **Edli Adelaine** e **Beatriz**,
sementes do futuro que desejo: mais justo, negro, livre e possível.

Eu sou porque elas foram.
E porque elas foram, nós somos.

Este trabalho é para honrar os passos que me antecederam
e abrir caminhos para as que virão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, por me sustentar com fé, coragem e luz durante toda esta caminhada. Em cada oração, silêncio, dúvida e conquista, senti sua presença firme e amorosa.

Expresso minha eterna gratidão aos meus **pais**, que me ensinaram com exemplo e afeto o valor da persistência e da dignidade. À minha **ancestralidade**, honro com reverência: aos que vieram antes, e por meio dos quais existo, respiro e educo.

Ao meu noivo, **Reinaldo Oliveira**, que foi apoio, ouvidos para as inúmeras reclamações, conselheiro, refúgio para o meu coração e mente diante das aflições, nunca me deixou falar em desistir. Aos meus **amigos e amigas**, que me acompanharam com carinho, palavras de apoio, direcionamento e escuta generosa, meu profundo agradecimento, o que seria de mim sem **Tais Gonsalves** nesse processo? E aqui dedico um espaço especial ao meu amigo **Lucas Amorim**, que esteve comigo desde os primeiros passos — da organização dos documentos para a seleção até os momentos finais desta dissertação. Sua presença constante foi suporte técnico, emocional e humano, revelando o verdadeiro sentido da amizade de 20 anos, desde lá da Ed. Infantil, sem esquecer de **Elton Oliveira**, que teve uma participação especial.

À minha orientadora, **Prof^a Lilian Reichert**, registro minha gratidão sincera pela escuta atenta, pelos direcionamentos assertivos e pela postura firme e sensível que, em todos os momentos, foi ponto de equilíbrio e farol neste percurso. Sua orientação foi essencial para que este trabalho alcançasse profundidade, coerência e afeto.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta pesquisa se concretizasse, deixo meu muito obrigada. Este trabalho é resultado de uma rede — de fé, afeto, resistência e pertencimento — que me sustenta e me impulsiona.

EPÍGRAFE

**“Nossos passos vêm de longe, a oralidade é
nossa tecnologia ancestral de memória”**

— *Beatriz Nascimento*

CONCEIÇÃO, Ellen Ayara Souza da. [COMUNICAÇÃO, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA E MESTRA DA CULTURA POPULAR COMO DISPOSITIVO EDUCOMUNICACIONAL NO RECÔNCAVO] [2025]. [paginas] f. il. (color.). Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2025

RESUMO

Esta dissertação investigou as relações entre Educação e Comunicação na formação humana ampla, com foco em práticas antirracistas para a construção de identidade e pertencimento entre estudantes do ensino fundamental I no município de Cachoeira-BA. A proposta foi compreender como os ecossistemas comunicativos defendidos pela educomunicação podem contribuir para a formação de uma identidade negra por meio de práticas pedagógicas antirracistas. A perspectiva de educomunicação adotada partiu da ideia de que a integração entre educação e comunicação pode tornar os/as alunos/as cidadãos/ãs atuantes, conscientes e críticos/as, facilitando o aprendizado e dando visibilidade a temas ausentes nas escolas. As áreas se complementam ao valorizar o diálogo, o intercâmbio de experiências e o respeito às diferentes formas de conhecimento. Situada no coração do Recôncavo Baiano, território historicamente marcado pela presença negra, pelas lutas de resistência e pela preservação de saberes ancestrais, a trajetória da professora Romélia Lima é profundamente atravessada por memórias coletivas e afetivas e saberes ligados à tradição afro-diaspórica. Mulher negra, educadora popular e mestra da cultura local, Romélia transforma sua experiência de vida em ferramenta pedagógica, articulando ancestralidade, arte e educomunicação na promoção de uma educação antirracista e emancipadora. Seu trabalho, enraizado nas tradições do Recôncavo, evidencia como a formação docente, quando comprometida com a justiça racial e o reconhecimento das epistemologias negras, pode reconfigurar o espaço escolar em território de pertencimento e transformação social. A pesquisa objetivou: compreender como essa trajetória e suas práticas pedagógicas articulam comunicação, ancestralidade e educação popular antirracista como dispositivos promotores de identidade, pertencimento e emancipação no ambiente escolar. Nesse sentido, especificamente: Investigar como práticas comunicacionais e orais de inspiração africana presentes no trabalho de Romélia Lima tensionam as relações entre identidade negra, pertencimento e educação antirracista; Analisar sua história de vida como dispositivo metodológico capaz de revelar sentidos atribuídos à formação e ao fazer docente, entrelaçando memória, raça e prática; e Examinar experiências educacionais desenvolvidas no ambiente escolar, com ênfase nas estratégias baseadas em arte, oralidade e ancestralidade. Foi adotada uma abordagem metodológica centrada na escrita comunicacional e na pesquisa narrativa. O dispositivo metodológico utilizado foi o diálogo (comunicação presencial, face a face, com ênfase na oralidade) e a escrita narrativa a partir das interações com a professora. Essa abordagem permitiu explorar como práticas educacionais e antirracistas são efetivadas, proporcionando um espaço reflexivo e dialógico para as vivências dos/as participantes e a escola como ecossistema educacional. A perspectiva teórica, metodológica e epistemológica subjacente ao presente estudo fundamenta-se pelos princípios da pesquisa narrativa aludindo ao campo das histórias de vida com os contributos de: Josso (2006; 2010), Bragança (2012), Goodson (2019; 2020), Pineau (2006), Ricoeur (2010) e outros, o referencial teórico inclui autores como Freire (1996), Gomes (2012) e Nunes (2011), que discutem educação, comunicação, cidadania e emancipação social, além de Soares (2002, 2011), Barros et al. (2019), Rodrigues (2018) e Barbosa (2011, 2016), que tratam da Educomunicação. A pesquisa visa contribuir

para o enriquecimento dos ecossistemas comunicativos, pautando uma educação mais inclusiva e equitativa, antirracista, e promovendo o protagonismo dos indivíduos na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educomunicação; Memória e Identidade; Recôncavo Baiano; Histórias de Vida; Práticas Antirracistas.

ABSTRACT

This dissertation investigated the relationships between Education and Communication in broad human formation, focusing on anti-racist practices for constructing identity and belonging among elementary school students in the municipality of Cachoeira-BA. The proposal was to understand how the communicative ecosystems advocated by educommunication can contribute to the formation of a black identity through anti-racist pedagogical practices. The educommunication perspective adopted was based on the idea that the integration of education and communication can make students active, conscious, and critical citizens, facilitating learning and giving visibility to topics absent in schools. The areas complement each other by valuing dialogue, the exchange of experiences, and respect for different forms of knowledge. Located in the heart of Recôncavo Baiano, a territory historically marked by the presence of black people, struggles for resistance, and the preservation of ancestral knowledge: Investigate how African-inspired communicational and oral practices present in the work of Romélia Lima challenge the relationships between black identity, belonging, and anti-racist education; Analyze her life history as a methodological device capable of revealing meanings attributed to training and teaching practices, intertwining memory, race, and practice; and Examine edu-communicational experiences developed in the school environment, with an emphasis on strategies based on art, orality, and ancestry. A methodological approach centered on communicational writing and narrative research was adopted. The methodological device used was dialogue (face-to-face communication, emphasizing orality) and narrative writing based on interactions with the teacher. This approach allowed for exploring how edu-communicational and anti-racist practices are materialized, providing a reflective and dialogical space for the experiences of participants and the school as an ecosystem.

KEYWORDS: Educommunication; Memory and Identity; Recôncavo Baiano; Life Stories; Antiracist Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	
Figura 2.....	
Figura3.....	
Figura 4.....	
Figura 5.....	
Figura 6.....	
Figura 7.....	
Figura 8.....	
Figura 9.....	
Figura 10.....	
Figura 11.....	
Figura 12.....	
Figura 13.....	
Figura 14.....	
Figura 15.....	
Figura 16.....	
Figura 17.....	
Figura 18.....	
Figura 19.....	
Figura 20.....	
Figura 21.....	
Figura 22.....	
Figura 23.....	
Figura 24.....	
Figura 25.....	
Figura 26.....	
Figura 27.....	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 INTERSECÇÕES ENTRE PRÁTICA ANTIRRACISTA, ORALIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO: TENSIONANDO IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO	21
1.1 Compreensões e Práticas para uma educação Antirracista	22
1.1.1 Práticas Tradicionais e Educação Antirracista: Interseções no Cotidiano Escolar 29	
1.1.2 A Interseccionalidade e a Identidade Negra no Contexto Educacional	32
1.1.3 A Educomunicação como Ferramenta para a Descolonização do Currículo.....	36
1.2 Comunicação e Educomunicação: entre Teoria e Prática Transformadora	41
1.2.1 Comunicação e Educação nas Práticas da Oralidade	45
1.3 Identidades Negras nas Práticas de Ações comunicacionais Antirracistas	50
1.3.1 Saberes Ancestrais e Narrativas de mestres de tradição oral na Construção de uma Prática Antirracista	54
1.4 A Lei n. 10.639/2003 e a Mediação Educomunicativa no Ensino Étnico-Racial	58
1.5 O Papel das Tecnologias Digitais na Promoção de Práticas Educomunicativas Antirracistas	61
1.5.1 Mediação Digital no Fortalecimento de um Ensino Crítico e Inclusivo	64
2 VOZ E PRÁTICAS: EXPERIÊNCIAS EDUCOMUNICACIONAIS DA MESTRA DA TRADIÇÃO ORAL ROMÉLIA LIMA	68
2.1 A trajetória de Romélia Lima na Educação Antirracista: práticas pedagógicas e impacto social	68
2.1.1 Contextualização e Motivação Pedagógica.....	72
2.1.2 As Práticas Pedagógicas Inovadoras da Professora Romélia Lima.....	78
2.1.3 Desafios Enfrentados	87
2.1.4 Impacto e Legado até aqui	91
2.2 A Pedagogia de Romélia: uma síntese de Freire e da Tradição Oral no Recôncavo	94
2.3 Expansão e Inovação na Educação Antirracista no Brasil.....	102
3 AS HISTÓRIAS DE UMA VIDA COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DE ROMÉLIA LIMA COMO EDUCADORA ANTIRRACISTA	103
3.1. 1 Pertencimento, memória negra e resistência na arquitetura escolar	115
3.1.2 Corpos que ensinam, vozes que dançam: a Performance como Ato Antirracista na sala de aula.....	120
3.1.3 Onde mora o coração que ensina: afeto, raça e resistência no corpo docente	130
3.2 Vozes que sabem, Corpos que contam: a oralidade como Currículo de Resistência	133

3.3 Currículo em carne viva: educomunicação e narrativa negra como insurgência pedagógica.....	138
3.3.1 Rostos que nos lembram: a insurgência da Memória Negra como Currículo Vivo 142	
3.3.2 Palavras que acolhem: escuta, coautoria e ética na construção narrativa	146
3.4 Tecendo Presença, Narrando Resistências: Romélia Lima e a Escrita de Si como Currículo Vivo.....	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE I	162
APÊNDICE III	166

INTRODUÇÃO

A educação, no Brasil, especialmente a voltada para a valorização e o reconhecimento da história e cultura afro-brasileira, passou por significativas transformações desde a abolição da escravidão, em 1888. O longo caminho até as políticas contemporâneas de inclusão e diversidade reflete tanto avanços quanto desafios persistentes na busca por equidade racial. No século XIX, a educação de afro-brasileiros/as era praticamente inexistente, com a maioria dos/as negros/as sendo marginalizados/as e excluídos/as do sistema educacional formal. Esta exclusão se refletia e perpetuava as profundas desigualdades sociais e econômicas baseadas na raça, um legado da escravidão que persistiu por gerações.

No início do século XX, as políticas educacionais começaram lentamente a abordar a questão da inclusão, embora de forma limitada e, muitas vezes, contraditória. Silva e Silva (2009) argumentam que foi apenas após a segunda metade do século XX que se viu uma mudança significativa, com a democratização do acesso à educação, embora as desigualdades raciais na educação continuassem evidentes. Gomes (2017) acrescenta que o reconhecimento da diversidade cultural e racial como parte integrante da identidade nacional só começou a ganhar destaque com a constituição de 1988, que enfatizou a importância da igualdade e da justiça social.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, um novo capítulo foi iniciado. Este marco legal não só reconheceu a importância de uma educação que refletisse a diversidade cultural do Brasil, mas também exigiu uma revisão curricular profunda, como destacado por Almeida (2019). A implementação desta lei, no entanto, enfrentou desafios, desde a falta de material didático apropriado até a resistência de alguns segmentos do corpo docente e da sociedade, como apontam Munanga (2005) e Freire (1992), que criticam a lentidão na efetivação das mudanças necessárias para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A importância de tais políticas educacionais se torna ainda mais evidente quando examinamos as estatísticas de desigualdade racial no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que, apesar de avanços significativos, as disparidades na educação persistem, com taxas de analfabetismo e evasão escolar significativamente mais altas entre a população negra em comparação com a branca. No mercado de trabalho, essas disparidades são igualmente marcantes, com negros/as geralmente ocupando posições de menor qualificação e recebendo salários inferiores, mesmo com níveis de educação comparáveis aos de brancos/as, conforme discutido por Amaral (2018).

No contexto contemporâneo, é imprescindível reconhecer que educação e comunicação são dimensões indissociáveis no processo formativo. A articulação entre essas duas áreas não apenas potencializa o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados, como também amplia as possibilidades de ressignificar o ambiente escolar, tornando-o mais dinâmico, inclusivo e conectado às realidades dos educandos. É nesse cenário que emerge a educomunicação, campo interdisciplinar que propõe a integração consciente entre práticas pedagógicas e processos comunicacionais, promovendo o diálogo, a participação e a valorização das múltiplas linguagens como ferramentas de aprendizagem e cidadania. Ao incorporar a educomunicação no cotidiano escolar, abre-se espaço para que temas historicamente invisibilizados, como as relações étnico-raciais, a ancestralidade e a identidade negra, sejam abordadas de forma crítica, sensível e transformadora.

Soares (2002) defende o emprego de um processo de Educomunicação que reconhece os ambientes escolares como ecossistemas comunicativos¹, nos quais as escolas sejam transformadas em locais onde o conhecimento é trocado a todo o momento e em que as ferramentas da comunicação sejam aliadas no processo de aprendizagem, sendo que o conteúdo aprendido pode ser compreendido desde os valores humanitários a conceitos presentes no ENEM. O autor ainda define a Educomunicação como:

Educomunicação é o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, tais como escolas, centros culturais, emissoras de TV e de rádio educativas, centros produtores de materiais educativos analógicos e digitais, centros de coordenação de educação à distância e outros (SOARES, 2002, p. 20).

Entendemos que a escola se apresenta, portanto, como instituição formadora, agente e produtora das experiências e conceitos sistematizados através dos quais o sujeito aprende e reelabora conhecimentos. Assim sendo, o desenvolvimento deste trabalho se dá ao reconhecer o potencial da comunicação aliada às suas ferramentas com o campo educacional.

Partindo dessa premissa, este estudo tem como centro de interesse a cidade de Cachoeira, do recôncavo baiano, que está localizada às margens do Rio Paraguaçu, a 120 Km da capital Salvador, com seu status de “Cidade Heroica e Monumento Nacional” devido à

¹ Ecossistema comunicativo é a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, juntamente com o conjunto de ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional. Disponível em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2015/resumos/R48-0761-1.pdf>. Acesso em: 12 de out. 2022.

decisiva participação de pessoas escravizadas (negros/as), indígenas e quilombolas, na luta pela Independência do Brasil.

Como área ascendente e que valoriza a construção coletiva do conhecimento, por meio da valorização da autonomia, do protagonismo infanto-juvenil e da liberdade de expressão, a Educomunicação se apresenta como interface coerente e relevante para o estabelecimento de parâmetros para uma educação antirracista e digna de ser exercida nos ambientes escolares brasileiros.

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)² destacam que, mesmo existindo experiências significativas no desenvolvimento de projetos com tecnologia educacional em vários estados brasileiros, a potencialidade desses recursos ainda não é reconhecida pela comunidade nacional de educadores. (PCN, 1998).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu visando um meio de informar e, possivelmente, incentivar professores/as e agentes comunicadores para que valorizem, respeitem e ampliem o conhecimento que já possuem, considerando também o processo de aprendizagem, bem como refletir e discutir a importância da comunicação nesse cenário e explicar como se deu este processo, utilizando-se das ferramentas Educomunicacionais, favorecendo o trabalho identitário referente à cidade de Cachoeira-BA.

Nesta pesquisa temos **Romélia Lima** que é uma educadora e ativista cultural nascida e criada no município de Cachoeira, no Recôncavo Baiano — território marcado por forte presença da cultura afro-brasileira e por uma tradição histórica de resistência negra. Graduada em Pedagogia, Romélia atua há mais de 25 anos na educação básica, sendo atualmente professora de Artes na Escola Municipal Maria Raimunda, onde leciona para turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Sua trajetória profissional é indissociável de seu compromisso político e pedagógico com a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo estrutural no ambiente escolar. Além de sua atuação docente, é fundadora e diretora do **Grupo Cultural Raízes do Ébano**, coletivo voltado à preservação e difusão das manifestações artísticas afro-brasileiras, por meio de performances, danças, músicas e narrativas orais que resgatam e celebram a ancestralidade

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1998). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 25 de out 2022.

africana. Sua prática pedagógica combina a **pedagogia crítica** de Paulo Freire com elementos da **educação antirracista**, incorporando recursos como dança afro, confecção de brinquedos tradicionais africanos (como o kabulete e as bonecas abayomis), pintura e desenho com representações positivas de pessoas negras, jogos e brincadeiras de matriz africana, e produções artísticas inspiradas em símbolos e histórias da cultura africana.

Com isso, Romélia não apenas ensina conteúdos, mas promove experiências vivenciais que reforçam a autoestima, a identidade negra e o senso de pertencimento de seus alunos e alunas, atuando como referência antirracista tanto dentro quanto fora da escola.

Meu contato com a professora **Romélia Lima** antecede o início formal desta pesquisa, mas foi a partir de 2023 que nossa aproximação se intensificou de maneira decisiva. Desde os primeiros diálogos, manifestei minha admiração pelo seu trabalho como educadora e ativista cultural, reconhecendo nela não apenas uma profissional comprometida com a educação, mas também uma mestra na preservação e difusão da cultura afro-brasileira. Durante o processo da pesquisa, realizamos uma série de encontros presenciais e conversas aprofundadas, sempre guiadas pelas demandas de informação necessárias ao andamento da investigação.

Nessas ocasiões informais, Romélia compartilhava generosamente detalhes de sua trajetória, explicava o sentido e a intencionalidade de suas práticas pedagógicas e apresentava registros de suas ações, como fotografias e materiais produzidos em atividades escolares e culturais. A partir dessas trocas, construímos um processo de leitura e escrita que, embora não tenha assumido a forma de observação participante, foi marcado por um diálogo constante, pela escuta atenta e pela disposição mútua de compreender e traduzir em palavras a potência de seu fazer pedagógico. Esse convívio, ainda que pontual em termos de encontros, foi intenso no sentido simbólico e afetivo, permitindo que eu acessasse não apenas dados e informações, mas também camadas mais profundas de sua experiência e de sua atuação enquanto educadora antirracista

Assim, esta pesquisa pretende dialogar com profissionais da área da comunicação, especialmente aqueles/as envolvidos/as com projetos sociais, educadores/as, produtores/as culturais e agentes de mídia alternativa que buscam integrar práticas pedagógicas e comunicativas comprometidas com a equidade racial. Ao propor uma articulação entre educação, ancestralidade e comunicação, esta pesquisa oferece subsídios teóricos e metodológicos para ampliar os ecossistemas comunicativos e fomentar práticas

transformadoras que visem à valorização das narrativas negras, ao fortalecimento do pertencimento e à desconstrução de estereótipos na mídia e na educação. Além disso, o estudo também se dirige a educadores/as e monitores/as que atuam diretamente em ambientes formais ou informais de aprendizagem, com o intuito de possibilitar uma reflexão prazerosa no processo de sensibilização dos/as educandos/as para a importância do seu reconhecimento enquanto cidadãos/ãs negros/as e de relevância em suas comunidades. Sobre isso, Gomes (2012) afirma que:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial (GOMES, 2012, p. 105).

Dessa forma, compreende-se que a presente pesquisa tem potencial para propiciar um diálogo intercultural, legitimando a temática afro-brasileira e africana no interior dos ecossistemas comunicativos possibilitando, assim, entender o sujeito como ser histórico e autor da sua vida, para além de estereótipos produzidos pela sociedade colonizada pelo modelo europeu. Diante disso, Nunes (2011) completa que:

[...] entendemos ser necessário dar visibilidade ao negro nos currículos escolares, tratando-o enquanto sujeito histórico. Para isso se faz necessário, portanto, uma ampla reformulação curricular que tenha como base contribuições no âmbito da filosofia, antropologia, sociologia, religião, história, geografia e da cultura. É preciso romper com o modelo pedagógico vigente, dando voz a negros no interior da escola, possibilitando-lhes discutir um novo projeto educativo, mais humano e igualitário que contemple as contribuições das várias etnias que compõem a história brasileira (NUNES, 2011, p. 40).

Ressaltamos ainda a relevância da temática abordada quando recobramos o contexto social e histórico de Cachoeira; a cidade apresenta uma população estimada de 33.567 (IBGE, 2020) e conta com 18 comunidades quilombolas registradas. Dessa forma, o trabalho justifica-se pela necessidade de trazer ao primeiro plano o entendimento a respeito do legado desses povos e suas ressignificações dentro da escola, nas formas de representação e valorização daquilo que constitui a sua história, as tradições, culturas e memórias que traduzem e valorizam o/a negro/a e seus saberes ancestrais.

Diante do cenário educacional marcado por desigualdades raciais e pela reprodução de práticas pedagógicas eurocentradas, esta pesquisa parte do reconhecimento da potência

transformadora presente nas experiências vividas por educadoras negras que desafiam essas estruturas. A trajetória da professora Romélia Lima, desenvolvida no contexto do Recôncavo Baiano, representa uma dessas experiências. Mulher negra, educadora popular e mestra da tradição oral, Romélia constrói, a partir da oralidade, da ancestralidade africana e da arte, um fazer pedagógico que se configura como prática educomunicacional e antirracista. A pesquisa tem como objetivo geral compreender como essa trajetória e suas práticas pedagógicas articulam comunicação, ancestralidade e educação popular antirracista como dispositivos promotores de identidade, pertencimento e emancipação no ambiente escolar.

Nesse sentido, busca-se, especificamente: Investigar como práticas comunicacionais e orais de inspiração africana presentes no trabalho de Romélia Lima tensionam as relações entre identidade negra, pertencimento e educação antirracista; Analisar sua história de vida como dispositivo metodológico capaz de revelar sentidos atribuídos à formação e ao fazer docente, entrelaçando memória, raça e prática; e Examinar experiências educomunicacionais desenvolvidas no ambiente escolar, com ênfase nas estratégias baseadas em arte, oralidade e ancestralidade.

A partir disso, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: Como práticas pedagógicas baseadas na ancestralidade, na oralidade e na educomunicação, desenvolvidas por Romélia Lima no contexto do Recôncavo Baiano, podem contribuir para uma educação antirracista e emancipatória, promovendo identidade e pertencimento entre estudantes do ensino fundamental I?

Parte-se da hipótese de que a articulação entre educação, comunicação e ancestralidade, ancorada na experiência de Romélia Lima, representa uma prática pedagógica potente, capaz de tensionar as estruturas do racismo institucional e construir um processo formativo pautado na valorização das identidades negras. Acredita-se que, ao integrar saberes ancestrais, práticas culturais e dispositivos comunicacionais, a professora contribui para a construção da escola formal como ecossistema comunicativo, portanto, espaço mais justo, sensível e transformador, que rompe a invisibilização histórica da cultura negra na escola.

A pesquisa adota uma abordagem metodológica fundamentada na escrita comunicacional e na pesquisa narrativa, tendo como principal dispositivo o diálogo presencial, guiado pela oralidade e construído a partir das interações estabelecidas com a professora Romélia Lima. Essa escolha metodológica busca valorizar o encontro, a escuta sensível e a construção conjunta de sentidos, favorecendo uma compreensão aprofundada das práticas educomunicacionais e antirracistas em sua dimensão experiencial. A narrativa escrita

emerge, assim, como ferramenta de registro e reflexão, permitindo que as vivências e os sentidos atribuídos pela professora ganhem visibilidade e reconhecimento.

O referencial teórico, metodológico e epistemológico que sustenta este estudo ancora-se nos princípios da pesquisa narrativa e no campo das histórias de vida, com contribuições de autores como Josso (2006; 2010), Bragança (2012), Goodson (2019; 2020), Pineau (2006) e Ricoeur (2010). A esses referenciais, somam-se os aportes de Freire (1996), Gomes (2012) e Nunes (2011), que discutem educação, comunicação, cidadania e emancipação social, além dos estudos de Soares (2002, 2011), Barros et al. (2019), Rodrigues (2018) e Barbosa (2011, 2016), que oferecem fundamentos teóricos para a compreensão da educomunicação como prática pedagógica transformadora.

A proposta inicial desta escrita foi se transformando ao longo do percurso, influenciada pelas experiências vividas e pelas escutas que me atravessaram durante o processo. O que era uma intenção ganhou outras formas e sentidos a partir do meu reencontro com a prática, com a pesquisa e comigo mesma. Neste estudo, assumo uma perspectiva narrativa que parte das minhas vivências como docente e discente, buscando refletir sobre conceitos que emergiram da minha atuação em sala de aula, das interações com alunos/as e colegas e do meu retorno ao espaço acadêmico, agora como pós-graduanda. Ao me reconhecer enquanto mulher negra, professora e estudante, fui instigada a pensar sobre o corpo que ocupo, os referenciais que represento e os caminhos formativos que ofereço a meus/minhas estudantes. Esse movimento de tomada de consciência é o que compartilho nesta dissertação, ao lançar um olhar sensível e crítico sobre a prática pedagógica de Romélia Lima, educadora cuja trajetória ressoa profundamente em minha caminhada daqui por diante.

Vale ressaltar que este trabalho é, de certo modo, um desdobramento de pesquisas já desenvolvidas anteriormente, conforme as experiências discentes e docentes que tive na caminhada até aqui. Ele parte das minhas inseguranças na efetivação de práticas que admiro e entendo como possíveis e significativas no processo antirracista dentro do ambiente escolar.

Quando me deparei com a professora Romélia Lima e suas práticas, tive a certeza de que o anseio elucidativo do meu interior era possível. O propósito aqui é, portanto, compreender e sistematizar essas práticas como dispositivos pedagógicos e comunicacionais, capazes de inspirar outros/as educadores/as e comunicadores/as comprometidos/as com uma educação emancipatória, situada e antirracista, fortalecendo a identidade negra e os vínculos

comunitários desde a infância. Por meio do diálogo com a experiência de Romélia, busco não apenas reconhecer saberes produzidos no chão da escola, mas também contribuir para a construção de caminhos coletivos que enfrentem o racismo estrutural e ampliem os horizontes da formação crítica, afetiva e ética no contexto educacional.

Fundadora do Grupo Cultural Raízes do Ébano, Romélia dos Santos de Lima Souza (Mestra da Cultura Popular reconhecida pelo Edital de Culturas Populares Leandro Gomes de Barros, do Ministério da Cultura de 2017) é educadora da Cultura Afro-brasileira, professora de Ensino Fundamental e atua firmando várias parcerias com instituições de Cachoeira para realizar apresentações culturais com o seu grupo, a fim de valorizar a Cultura Negra. Em reconhecimento de sua atuação, proponho o objetivo de partilhar a materialização de um movimento de reflexividade (auto)biográfica, ao alinhar suas memórias para tecer as histórias de si que foram narradas e compartilhadas ao longo deste estudo através da oralidade, por uma relação afetiva pré-existente.

Entre as atividades que ela desenvolve com crianças e jovens da comunidade estão a dança afro, o teatro e a dramatização, a pintura corporal, as amarrações e indumentárias de estilo afro, os recitais de poesia, as contações de histórias, contribuindo para a manutenção da cultura e saberes tradicionais e servindo como instrumento social, educativo e de saúde mental e física das crianças. O legado de Romélia, ao integrar a cultura afro-brasileira no currículo escolar de maneira crítica e engajada, é um exemplo concreto de como a educação pode funcionar como um instrumento de transformação social. Amaral (2018) e Almeida (2019) ressaltam que educadores/as como Romélia não apenas ensinam sobre a história e a cultura afro-brasileira, mas também instigam seus/suas alunos/as a refletir sobre as desigualdades raciais e a desenvolver uma consciência crítica sobre suas identidades e o mundo ao seu redor. Este impacto vai além das salas de aula, influenciando famílias e comunidades e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

A trajetória da educação afro-brasileira é marcada por lutas contínuas contra as desigualdades raciais e pela busca incessante por políticas inclusivas que reflitam a diversidade do país. O trabalho de Romélia e o impacto de suas práticas pedagógicas exemplificam o poder da educação como uma ferramenta de emancipação e justiça social. É imperativo que se continue a avançar na implementação e no aprofundamento das políticas de inclusão, garantindo que a educação no Brasil seja um direito acessível a todos, independentemente da cor da pele.

Educação e Comunicação são áreas que diferem, mas também se relacionam e se complementam quando objetivam tratar da formação humana de forma ampla, envolvendo o aprendizado mais prático e os valores para o exercício da cidadania. Compreender a comunicação como um processo formativo e não apenas transmissivo é essencial para repensar os espaços escolares como territórios de escuta, expressão e construção coletiva de saberes. Nesse sentido, a educomunicação surge como uma abordagem integradora que reconhece o potencial pedagógico da linguagem, da arte, da oralidade e das múltiplas mídias no cotidiano educativo.

Ao romper com a lógica verticalizada da transmissão de conhecimento, a educomunicação propõe a criação de ecossistemas comunicativos que favoreçam o protagonismo dos sujeitos, a valorização das identidades e o diálogo entre diferentes formas de saber. É nesse horizonte que se inscreve a presente pesquisa, ao lançar olhar sobre a prática da professora Romélia Lima, cuja atuação articula ancestralidade, comunicação e educação como caminhos para a formação de uma consciência crítica e antirracista desde a educação básica.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, que se complementam na construção de uma análise sensível, crítica e situada sobre práticas pedagógicas antirracistas mediadas pela educomunicação, a partir da trajetória da professora Romélia Lima. No Capítulo 1, intitulado “*Intersecções entre prática antirracista, oralidade e educomunicação tensionando identidade negra e pertencimento*”, são discutidos os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa, com destaque para os conceitos de identidade, ancestralidade, comunicação e práticas pedagógicas antirracistas, articulados ao contexto educacional brasileiro. O Capítulo 2, “*As histórias de uma vida como dispositivo metodológico: a trajetória de Romélia Lima como educadora antirracista*”, propõe uma análise da história de vida da professora como ferramenta metodológica e fonte de produção de saberes, evidenciando como sua experiência pessoal se entrelaça com sua atuação profissional e política. Por fim, o Capítulo 3, “*Voz e práticas: experiências educacionais da Mestra da tradição oral Romélia Lima*”, apresenta e analisa suas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, com foco em experiências que integram arte, oralidade, ancestralidade e comunicação como estratégias formativas de valorização da identidade negra e enfrentamento do racismo.

1 INTERSECÇÕES ENTRE PRÁTICA ANTIRRACISTA, ORALIDADE E EDUCOMUNICAÇÃO: TENSIONANDO IDENTIDADE NEGRA E PERTENCIMENTO

A construção e a afirmação de identidades negras, mediadas por práticas educacionais antirracistas, refletem um processo dinâmico que desafia sistematicamente as narrativas hegemônicas responsáveis por silenciar vozes afrodescendentes. Nesse contexto, a comunicação assume função estratégica ao construir um espaço em que valores, histórias e saberes afro-brasileiros ganham centralidade. A tradição oral emerge como um exemplo paradigmático, ao resgatar a oralidade como prática educativa e conectá-la à ressignificação identitária. Pacheco (2015) argumenta que as vivências afetivas e culturais possibilitam o diálogo entre gerações e fortalecem o vínculo com a ancestralidade, contribuindo para que práticas comunicacionais alinhadas à diversidade se tornem ferramentas concretas de afirmação de pertencimento.

Essas práticas dialogam com o marco histórico da Lei nº 10.639/03, que determina a integração de conteúdos de história e cultura afro-brasileiras ao currículo escolar, promovendo a reelaboração do campo pedagógico em direção à equidade social e racial. Como observa Gomes (2017), a efetividade desse instrumento legislativo depende de sua articulação com políticas públicas voltadas para a formação docente e a transformação estrutural dos currículos. A educomunicação, nesse contexto, configura-se como aliada indispensável, possibilitando que saberes marginalizados sejam incorporados por meio de narrativas audiovisuais, projetos colaborativos e o uso de tecnologias digitais. Incluir narrativas afro-brasileiras no espaço educacional reforça o papel da comunicação no enfrentamento do racismo e na valorização plural das identidades negras.

A interseção entre práticas da tradição oral e ações educacionais antirracistas também favorece a referência à diáspora africana como fundamento cultural e político. No Brasil, essas práticas encontram meios eficazes de inserção, especialmente quando articuladas a dinâmicas escolares que integram expressões artísticas, música e narração de histórias ancestrais à formação acadêmica. Tais abordagens ampliam o reconhecimento das contribuições afrodescendentes na construção dos pilares culturais brasileiros, instaurando uma pedagogia que celebra a diversidade e dismantela estruturas de exclusão.

Por isso, é imprescindível destacar que os processos de comunicação antirracista, no ambiente educacional ou em plataformas digitais, reafirmam as identidades negras como parte do tecido sociocultural. bell hooks (2015) sublinha que a pedagogia transformadora deve

adotar uma abordagem interseccional, capaz de abordar de forma crítica as múltiplas formas de opressão que interagem no cotidiano dos indivíduos. A projeção das narrativas negras, tanto no campo educativo quanto no midiático, não apenas ressignifica experiências de discriminação, mas constrói espaços de autoconsciência que permitem aos/às jovens negros/as compreenderem e afirmar suas histórias, redefinindo as dinâmicas de poder nas esferas social e cultural.

1.1 Compreensões e Práticas para uma educação Antirracista

A educação antirracista é uma abordagem pedagógica que visa não apenas reconhecer e valorizar a diversidade racial e cultural, mas também combater ativamente o racismo em todas as suas formas e isso é assegurado por Lei. Nilma Lino Gomes argumenta, tanto em seu livro *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2017) quanto no artigo *Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões* (2010) que, apesar de uma parte significativa da população atualmente reconhecer a existência do racismo, este ainda exerce uma forte influência, juntamente com o mito da democracia racial³, que domina o imaginário coletivo e disfarça as desigualdades étnico-raciais.

Segundo Gomes (2010), o Movimento Negro no Brasil atua como coletividade que representa os anseios e demandas da população afro-brasileira. Mesmo inserido no contexto mais amplo dos movimentos sociais, o Movimento Negro se destaca por denunciar o racismo e as mazelas enfrentadas pelos/as negros/as, além de combater a invisibilidade das questões específicas que afetam a população afrodescendente. Como porta-voz dessas denúncias e reivindicações, o movimento também reconhece a educação como um espaço crucial para a construção e ressignificação da história nacional.

Nessa perspectiva, o estudo acerca da educação antirracista necessariamente vai remeter à Lei n. 10.639/03, promulgada em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) ao incluir o Artigo 26. Esta modificação tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras nas escolas (Brasil, 2013). O documento orienta que o conteúdo programático deve abranger o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura afro-brasileira, e a participação dos negros na formação da sociedade nacional. O objetivo é ressaltar a contribuição do povo negro nas

³ Um dos autores que mais discutiu e criticou o mito da democracia racial foi o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, especialmente em sua obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1964). Fernandes argumentou que a ideia de democracia racial era uma construção ideológica que servia para ocultar a realidade de opressão racial vivida pelos negros no Brasil, particularmente após a abolição em 1888.

esferas social, econômica e política da História do Brasil, especialmente nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Entretanto, percebemos que a Lei n. 10.639/03, que completa 22 anos em 2025, apesar da obrigatoriedade, tem implementação desigual e insuficiente em muitas regiões do Brasil. Muitas escolas não incorporaram plenamente os conteúdos exigidos pela lei em seus currículos. Diante disso, Soares (2017, p. 7) afirma que:

No entanto, para que a lei seja colocada em prática, são necessárias ações efetivas, como a inclusão da história e cultura afro brasileira no currículo escolar, pois a temática racial não deve ser abordada apenas em datas comemorativas, como no mês de maio (Abolição da escravidão) e mês de novembro (Dia da Consciência Negra), mas sim durante todo o ano letivo, perpassando por todas as disciplinas

Entendemos que um dos maiores desafios é a formação adequada dos/as professores/as. Muitos/as educadores/as não possuem a preparação necessária para ensinar os conteúdos sobre História e Cultura Afro-Brasileiras de maneira eficaz e contextualizada; há também carência de materiais didáticos apropriados e de qualidade para abordar os temas exigidos pela lei. Além disso, quando disponíveis, esses materiais nem sempre são utilizados de forma adequada. Gomes (2012, p. 105) já havia destacado que:

O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Logo, a efetivação da lei depende também da sensibilização e conscientização de gestores/as escolares, professores/as, alunos/as e da comunidade sobre a importância da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileiras no currículo escolar. A falta de um sistema eficiente de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas relacionadas à lei dificulta a mensuração de seu impacto e a identificação de áreas que necessitam de melhorias.

Gomes (2012) afirma que descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar e que muito já foi denunciado sobre a rigidez das matrizes curriculares, como o empobrecimento do caráter conteudista com relação às diversas culturas dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social e também a necessidade de formar professores/as reflexivos/as sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos nas escolas.

Percebemos a necessidade de estudos aprofundados e pesquisas que ampliem esses conteúdos e mostrem como eram constituídas as sociedades tradicionais africanas antes da colonização atentando para os aspectos históricos, culturais, religiosos e artísticos para que possamos compreender o alto valor civilizatório dessas sociedades e o processo de ressignificação desses elementos no contexto brasileiro para que possamos suprir lacuna existente nos currículos das escolas brasileiras (Nunes, 2011, p.3).

Reconhecemos que esse é um processo contínuo, que exige esforços concertados de diversos atores sociais e educativos para garantir que todos/as os/as estudantes tenham acesso a uma educação que reconheça e valorize a história e a cultura afro-brasileira por entender que esta concepção implica um compromisso contínuo com a promoção da equidade e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Além de Gomes e Soares, citados anteriormente, diversos/as autores/as e pensadores/as têm contribuído para a definição e a implementação de práticas educacionais antirracistas, entre eles Paulo Freire, que enfatiza a educação como ato político, além de Stuart Hall e bell hooks, que exploram as dimensões culturais e midiáticas do racismo.

A pedagogia freiriana é centrada no diálogo e na conscientização, promovendo uma prática educacional que reconhece e valoriza as experiências vividas dos/as alunos/as, particularmente daqueles/as de grupos historicamente marginalizados. A implementação de práticas antirracistas na educação envolve várias estratégias e, no decorrer do capítulo, algumas serão apontadas e contextualizadas diante do que penso como possibilidades. Hall (2023) já havia destacado que os meios de comunicação são um dos locais onde a luta pelo poder cultural, a luta pelo controle de como as ideias são disseminadas e de como as imagens são representadas se torna visível e é por isso que trago a comunicação como aliada nesse processo, que entendo como educomunicação.

A Revisão Curricular deve ser um dos primeiros passos na caminhada. Por isso, entende-se a necessidade de incorporar no currículo escolar a história e a cultura de grupos que, por muito tempo, foram silenciados. Isso significa dar voz e evidência às contribuições de povos afrodescendentes e outras minorias raciais. Por exemplo, incluir a história dos povos africanos e seus/suas descendentes no Brasil não apenas como vítimas da escravidão, mas também como sujeitos ativos na construção da cultura brasileira, como nas áreas da música, culinária, religião e lutas por direitos civis.

Isso ajuda a combater o apagamento histórico e promove um ensino mais inclusivo e representativo. Isso ajuda a construir uma compreensão mais completa e inclusiva da história perante a sociedade. Gomes (2012) sinaliza:

Mas o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com “novos conteúdos escolares a serem inseridos” ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

Entretanto, se as conquistas dos povos negros permeassem as salas de aulas na mesma intensidade que as narrativas de sofrimento e maus-tratos aparecem, acredito que esse processo de reconhecimento identitário das crianças e jovens seriam mais interessantes e o autorreconhecimento enquanto ser negro seria símbolo de resistência e orgulho, assim como o meu é hoje, após muitas leituras e conhecimento do que é ocultado no currículo escolar da educação básica. Nunes (2011, p. 40) destaca que:

[...] entendemos ser necessário dar visibilidade ao negro nos currículos escolares, tratando-o enquanto sujeito histórico. Para isso se faz necessário, portanto, uma ampla reformulação curricular que tenha como base contribuições no âmbito da filosofia, antropologia, sociologia, religião, história, geografia e da cultura. É preciso romper com o modelo pedagógico vigente, dando voz a negros no interior da escola, possibilitando-lhes discutir um novo projeto educativo, mais humano e igualitário que contemple as contribuições das várias etnias que compõem a história brasileira.

Outra estratégia em que acredito é a Formação de Educadores/as, pela qual o Estado se responsabiliza pela oferta de formações continuadas atreladas a mecanismos de valorização para educadores/as que mostrassem interesse em se aprofundar em conteúdos e metodologias sobre racismo, privilégio branco e pedagogias antirracistas e direcionassem o aprendizado em prática fossem premiados/as e tivessem visibilidade nas mídias sociais institucionais, fortalecendo e valorizando o poder comunicacional, além de enaltecer e reconhecer a importância do compromisso, sem esquecer de destacar o aprendizado do/a educando/a.

Antes de reconhecer e entender a história de luta dos povos que me antecederam, logo na primeira descoberta acerca da minha identidade negra, não entendia por que demorei muito para começar a visualizá-la. Nesse momento, criei a ideia equivocada de que apenas a disciplina de História deveria abordar a temática do racismo e 2 ou 4 aulas por semana não foram suficientes. No entanto, o documento oficial *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (Brasil, 2004) estabelece que a reeducação das relações étnico-raciais deve ser integrada a todas as disciplinas e ações escolares. Isso deve ir além de datas comemorativas, visando à ressignificação do saber escolar para promover uma perspectiva antirracista eficaz.

Compreendo que educadores/as bem-(in)formados/as estão mais bem equipados/as para enfrentar e desafiar o racismo em suas salas de aula. Destaco a estratégia da Criação de um Ambiente Escolar Inclusivo, por entender e perceber que um ambiente escolar deve ser composto pela diversidade e promover a equidade, contribuindo para a criação de políticas escolares que combatam a discriminação racial. E também o aumento e efetivação de programas de apoio para alunos/as de minorias raciais e eventos culturais que celebrem a diversidade. Acredito que, se buscarmos criar esses espaços e concretizá-los de forma significativa, teremos bons resultados e a confirmação de que deram certo será um estímulo.

Esta prática inovadora é baseada na transmissão dos saberes de tradição oral, firmando vínculos entre as tradições e culturas das pessoas, afirmando a importância desses saberes na construção da ancestralidade e da identidade de cada comunidade, como afirma Pacheco (2015). Isso pode ser feito por projetos de história oral, redações e discussões em sala de aula, que ajudam a validar as experiências dos/as alunos/as e a construir uma comunidade de apoio e incentivo para que compartilhem suas próprias histórias e experiências de racismo e resistência com colegas, a darem as mãos e seguirem firmes no combate.

Hall (1997) já dizia que a mídia não apenas reflete a realidade, mas também a constrói. Ela desempenha um papel crucial na formação de nossos entendimentos sobre a raça, influenciando a maneira como percebemos e tratamos as diferentes identidades raciais. A mídia, como jornais, rádio, televisão e, agora, as plataformas digitais, funciona como uma ampliação do processo de comunicação, disseminando informações em larga escala, muitas vezes de maneira impessoal. No entanto, a mídia tradicional também tem raízes na oralidade. Por exemplo, o rádio, uma das primeiras mídias de massa, baseia-se fortemente na fala e na comunicação oral para transmitir conteúdo. Locutores/as e apresentadores/as, ao narrarem notícias ou conduzirem programas, reinventam a oralidade, explorando-a de maneira contemporânea e dinâmica.

Ter a comunicação oral como aliada na Incorporação de Narrativas Pessoais é um ponto muito importante neste processo, tornando-se um dos elementos essenciais por entender que a comunicação oral está intimamente ligada à incorporação de narrativas pessoais como na prática Griô. Isso porque todas essas formas de expressão valorizam a transmissão de saberes e memórias por meio da fala e da interação humana, preservando histórias e identidades que, muitas vezes, não são registradas na escrita.

Enquanto Pedagoga e Publicitária, entendo que a relação entre práticas orais e educomunicação se baseia na valorização da oralidade e da cultura popular como formas de

ensino e comunicação. As práticas Griô, de origem africana, transmitem saberes por meio de histórias, músicas e narrativas orais, preservando a memória e a identidade cultural. Já a educomunicação utiliza a integração entre educação e comunicação para promover a participação ativa, a construção de conhecimento coletivo e o empoderamento de comunidades.

Stuart Hall enfatiza que a identidade cultural é um processo contínuo de construção e negociação. Ele destaca a importância de entender as representações midiáticas e culturais como terrenos de luta onde significados e identidades são constantemente contestados e reformulados. Munanga (2010) argumenta que a comunicação na diáspora é um meio poderoso de afirmação e resistência cultural. É pelas tradições, tradicionalmente ligadas à oralidade e à transmissão de conhecimentos e histórias através de gerações, que visualizamos a comunicação antirracista, por desempenhar um papel vital na educação.

Visualizo a relação entre mídia e comunicação oral como um ciclo em que a mídia amplifica o alcance das histórias, lendas e conhecimentos antes restritos a pequenos grupos ou comunidades. Enquanto a comunicação oral tradicional depende de contextos comunitários ou familiares, a mídia moderna permite que essas narrativas alcancem um público muito maior, transcendendo barreiras geográficas e culturais, embora, por vezes, com perda de nuances e interação pessoal.

Compreendo que ambas as abordagens compartilham a ideia de que o processo educativo é enriquecido quando envolve diálogo, expressão cultural e protagonismo dos sujeitos. Ao unir práticas Griô e educomunicação, é possível criar ambientes de aprendizagem que valorizam as histórias de vida, as tradições locais e as diversas formas de comunicação, especialmente em comunidades marginalizadas.

Em tais ações se traz à tona o interesse da comunidade, valorização da produção local, liberdade de expressão nos espaços comunicativos gerados. Na prática, a Educomunicação envolve mais do que a utilização de tecnologias na educação, trata-se de gerar ecossistemas comunicacionais nas escolas e comunidades. É a construção de uma relação suprainstitucional no qual se mobiliza a escola, organizações comunitárias, líderes comunitários, professores, pais, alunos (Rodrigues, 2018, p. 56).

Soares (2002) defende o emprego de um processo de Educomunicação que estabeleça no ambiente escolar ecossistemas comunicativos⁴. Na biologia o conceito de ecossistema está relacionado à coexistência e interação das diversas comunidades de determinado ambiente. No caso dos ecossistemas comunicativos, o conceito está estritamente ligado à transformação das escolas em espaços dinâmicos de troca de conhecimento a todo o momento, de modo que as ferramentas da comunicação sejam aliadas do processo de aprendizagem.

Este é justamente um dos motivos pelo qual a Educomunicação passa a ocupar um espaço no âmbito educativo-comunicacional, ao conduzir e disciplinar a utilização midiática de forma a relacionar os componentes comunicacionais e educacionais entre os/as participantes, decorrente do estímulo à atuação de jovens na comunicação vinculada à educação e à comunidade (Rodrigues, 2018).

As práticas de tradição oral não apenas preservam e disseminam a cultura e a história afro-brasileira, mas também atuam como formas de resistência contra a hegemonia cultural branca, ao valorizar a oralidade, o diálogo e a troca de saberes, complementando e enriquecendo as abordagens educacionais. Dessa maneira, defendemos a união de comunicação e educação a partir da comunicação interpessoal, em grupos, com o objetivo de uma compreensão da escola como espaço de convergência com a comunidade, sendo a mesma responsável por criar esse ecossistema educacional em que professores/as acompanhem as evoluções vividas por seus/suas educandos/as e em que os moldes de educação formal não sejam os únicos aceitos e respeitados.

As ações educacionais são portais de visibilidade social [...] Tais como os ligados às comunidades periféricas, conteúdos educativos, da cultura local, etc.. São produzidas pautas desinteressantes para os veículos de comunicação comercial por não conterem teor sensacionalista. E também, abrem espaço para a pluralidade de discurso em vez de uma linha editorial definida (Rodrigues, 2018, p.58).

A integração dessas práticas às estratégias educacionais pode criar espaços de aprendizagem mais inclusivos e representativos, onde as identidades negras são valorizadas e afirmadas. Diante disso, podemos perceber quanto as concepções e práticas de educação antirracista são fundamentais para a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva.

⁴ Os ecossistemas comunicativos englobam as diversas plataformas, tecnologias e práticas que moldam a troca de informações e a interação entre indivíduos e grupos, criando um ambiente dinâmico e interconectado (Soares, 2002).

O potencial significativo da Educomunicação é evidente e, por isso, considerá-la um campo para promover a emancipação na área comunicacional reforça uma perspectiva mais ampla, por entender que tem um papel crucial para promover a liberdade e a participação ativa das pessoas na sociedade, especialmente na área da comunicação, com um impacto que vai muito além da simples troca de informações. Esta ideia inclui a promoção social associada à emancipação e à cidadania, conforme destacado por Rodrigues (2018).

Ao possibilitar o diálogo entre educação e comunicação com as ideias de autores como Stuart Hall (2023) e, ao incorporar as tradições orais, podemos desenvolver estratégias educacionais que não só reconheçam, mas que também celebrem a diversidade e desafiem ativamente as estruturas de poder que perpetuam o racismo. A comunicação apresenta-se, portanto, como uma ferramenta poderosa na construção de identidades negras afirmativas e no fortalecimento do pertencimento comunitário.

1.1.1 Práticas Tradicionais e Educação Antirracista: Interseções no Cotidiano Escolar

A integração entre práticas culturais de matriz africana e a educação formal emerge como um dos pilares fundamentais na construção de uma educação antirracista. De acordo com Gomes (2017), as práticas ancestrais, quando introduzidas no ambiente escolar, contribuem para a valorização das identidades negras e questionam as estruturas hierárquicas do currículo eurocentrado. Dessa forma, narrativas como a oralidade, ao serem trazidas para o espaço formal, não apenas enriquecem o repertório pedagógico, mas também funcionam como instrumentos de descolonização curricular, promovendo uma inclusão mais efetiva de saberes historicamente marginalizados.

Como destaca Pacheco (2015), a tradição oral é uma ação que propõe o aprendizado construído a partir das memórias e histórias de comunidades negras, consolidando a oralidade como ferramenta pedagógica. Essa abordagem rompe com a linearidade tradicional do ensino e insere novas formas de relação entre professor/a e aluno/a ao estimular o diálogo e a escuta ativa. Ao articular o pertencimento cultural e as práticas orais, potencializamos um modelo educativo que confronta diretamente as narrativas hegemônicas. Esses relatos, carregados de valores éticos e estéticos afrodescendentes, difundem um arcabouço cultural que reconecta os/as estudantes com suas ancestralidades enquanto posiciona as tradições negras como parte essencial do patrimônio humano.

A questão da identidade negra no contexto educativo é abordada de maneira significativa por Hall (2023), que enfatiza a importância do reconhecimento de suas múltiplas dimensões. Ele argumenta que as identidades não são fixas, mas construídas em constante

relação com o outro, o que revela como a introdução de práticas afrocentradas no ensino pode ampliar perspectivas e questionar estereótipos. Nesse âmbito, as práticas tradicionais se destacam por permitir que as culturas negras sejam reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento, essencial para a superação de um legado colonial que insiste em inferiorizar as epistemologias de origem africana.

Esse reconhecimento se torna ainda mais relevante na perspectiva interseccional apresentada por hooks (2015), que alerta para a necessidade de práticas educacionais atentas às sobreposições de opressões. A integração das narrativas, por exemplo, possibilita que as experiências das mulheres negras, das comunidades periféricas e de outras minorias sejam valorizadas no ambiente escolar. Assim, os relatos ancestrais não apenas rompem com a invisibilidade histórica dessas populações, mas se tornam ferramentas de resistência e transformação no âmbito formal educacional. A transversalidade das vivências, como proposta por hooks, ressignifica o espaço pedagógico, tornando-o mais plural e responsivo às demandas sociais contemporâneas.

Gilroy, ao discutir o conceito de Atlântico Negro, posiciona a diáspora africana como um campo fértil de trocas culturais que, no espaço escolar, se reflete na construção de uma consciência transnacional. Essas influências enriquecem o ensino ao envolver elementos da cultura africana em diálogo com outras esferas culturais. A incorporação dessas ideias em práticas educacionais cria ambientes onde os/as estudantes podem reconhecer sua africanidade não como estigma, mas como elemento enriquecedor de suas formações identitárias. Nesse sentido, práticas tradicionais africanas instigam diálogos sobre modernidade, memória e pertencimento.

Ao integrar aspectos legais, a Lei nº 10.639/2003 desponta como um marco na introdução de narrativas afrodescendentes no currículo brasileiro. Como aponta Gomes (2010), essa legislação propõe uma nova matriz curricular que inclua a história e a cultura africana como pontos formativos essenciais. Sua implementação, entretanto, exige não apenas ajustes pedagógicos, mas também o rompimento com paradigmas que insistem em invisibilizar tais contribuições. Na prática, a inclusão das narrativas tradicionais, ao lado da obrigatoriedade dos conteúdos afro-brasileiros, fortalece a luta por uma pedagogia que dê conta das diversidades raciais presentes no Brasil.

Nessa mesma linha, Santos (2009) reforça que a promoção de uma educação antirracista exige a articulação efetiva entre políticas públicas e práticas escolares. Ele argumenta que, embora a lei proporcione marcos-chave para avanços, é no cotidiano das salas de aula que práticas como a roda de conversa ancestral se consolidam como estratégias

eficazes de enfrentamento ao racismo estrutural. Portanto, o sucesso dessas iniciativas está atrelado à capacidade dos educadores de adaptar o currículo às realidades locais, interligando ao mesmo tempo cultura, memória e resistência.

O afrocentrismo como pilar teórico e prático também aparece nas análises de Collins e Bilge (2021), que explicam que a formação de estudantes em ambientes imersos em práticas culturais afrodescendentes reforça o senso comunitário e de identidade. Os círculos educacionais, ao adotar práticas como rodas de contação de histórias ou cantigas tradicionais africanas, reconectam os/as alunos/as com seus legados culturais. Essas práticas ajudam a combater o apagamento histórico gerado pela colonização e criam espaços de pertencimento, fortalecendo as gerações atuais em direção a uma perspectiva emancipatória.

Outro fator essencial para uma educação antirracista é apontado por Rodrigues (2018), ao tratar da comunicação como elo entre culturas no âmbito escolar. O autor argumenta que as práticas comunicativas mediadas por uma abordagem educ comunicativa são ferramentas capazes de reforçar narrativas plurais e combater estereótipos. O contato direto com fundamentos culturais negros, especialmente na escola pública, cria uma quebra de barreiras coloniais, promovendo interações em que os/as próprios/as jovens participam ativamente da ressignificação de suas histórias a partir de suas comunidades.

Na perspectiva de Nascimento (2014), o legado quilombola, enquanto resistência afro-brasileira, carrega elementos transformadores que, inseridos no ambiente educacional, desafiam as estruturas racistas do sistema de ensino. Seus princípios de coletividade e valorização da luta transformam as práticas educativas em campos políticos, onde memórias da escravidão e conquistas do movimento negro ganham novos significados. A introdução desses símbolos no currículo é parte central para a formação de estudantes críticos/as e engajados/as, comprometidos/as com a superação de desigualdades raciais e sociais.

De acordo com Orozco Gómez (2014), a elaboração de uma educação antirracista passa também pelo uso estratégico das mídias digitais como ferramenta para amplificar as narrativas afrodescendentes. Esses meios, combinados com práticas ancestrais, enriquecem o repertório escolar e conectam as histórias locais ao contexto global. Dessa forma, práticas tradicionais não só coexistem, mas dialogam diretamente com elementos tecnológicos, remetendo à construção de um ambiente de ensino mais acessível, plural e interdisciplinar, onde o legado cultural negro permanece vivo. Portanto, ao inserir as práticas comunitárias negras no *mainstream* educacional, cria-se um movimento de desestruturação do silenciamento que historicamente tem marginalizado estas vozes no campo escolar e nos debates sociais.

Por fim, observa-se que a interseção entre práticas tradicionais e educação formal não é apenas necessária, mas urgente na busca por uma sociedade mais equitativa. É na articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e saberes ancestrais que se desenha um caminho para o fortalecimento da educação antirracista. Integrar essas dimensões é permitir que o espaço escolar atue como um verdadeiro catalisador de mudanças sociais e culturais, reconhecendo e valorizando as multiplicidades que constituem a identidade brasileira.

1.1.2 A Interseccionalidade e a Identidade Negra no Contexto Educacional

A interseccionalidade tem se consolidado como conceito indispensável para analisar as estruturas de poder e as desigualdades que permeiam a sociedade. No contexto educacional, compreender como raça, gênero e classe interagem possibilita não apenas o reconhecimento das múltiplas formas de opressão enfrentadas por sujeitos negros, como também a criação de estratégias pedagógicas para transformá-las. Nesse sentido, Hill Collins e Bilge (2021) propõem que a interseccionalidade seja abordada como uma lente analítica integradora, capaz de iluminar camadas invisíveis de exclusão que transcendem categorias isoladas. Para tanto, torna-se fundamental examinar os modos pelos quais essas dinâmicas se revelam nas práticas educativas, considerando as especificidades da identidade negra.

A escola, enquanto espaço social, frequentemente reflete e reproduz hierarquias raciais que estruturam a sociedade. Esta constatação, abordada por Gomes (2017), evidencia como a história e a contribuição cultural afro-brasileira são sistematicamente marginalizadas no currículo escolar, o que afeta diretamente a construção da identidade negra. Essa negligência curricular, associada a práticas docentes que ignoram as potencialidades dos sujeitos negros, contribui para a perpetuação de estereótipos raciais. Por outro lado, Gomes argumenta que a desconstrução dessas práticas exige ações afirmativas pedagógicas, como a valorização de narrativas contra-hegemônicas no currículo, promovendo espaço para que as experiências negras sejam reconhecidas e valorizadas.

A perspectiva trazida por Hall (2023) complementa essa análise ao discutir a identidade como um processo contínuo de construção, profundamente influenciado pelo discurso. Para o autor, o ambiente escolar pode ser compreendido como um palco em que disputas simbólicas definem quais narrativas são legitimadas. Considerando esse cenário, promover uma educação antirracista significa oferecer aos/as estudantes negros/as ferramentas capazes de questionar esses discursos dominantes. Por sua vez, Pacheco (2015) reforça a importância de práticas educativas que dialoguem com a oralidade e a ancestralidade

africana, destacando que essas estratégias valorizam saberes que historicamente foram desconsiderados pela educação formal.

A consolidação da implementação da Lei n. 10.639/2003 emerge como um esforço concreto de integração entre as demandas do movimento negro e a agenda educacional. Contudo, como apontam Lauriti (1999) e Rosa (2020), a implementação dessa lei enfrenta desafios consideráveis, desde resistências institucionais até a falta de formação adequada para professores/as. Nesse aspecto, o diálogo educomunicativo, especialmente a partir da perspectiva de Martín-Barbero (2002), revela-se uma abordagem eficaz, ao considerar a comunicação como um espaço de mediação e transformação cultural. Sua articulação com os princípios da interseccionalidade permite repensar o papel da escola enquanto agente descolonizador, ao propor práticas pedagógicas que ressignifiquem as relações sociais.

Construir uma identidade positiva com estudantes negros/as no espaço escolar requer esforços intencionais no sentido da elaboração de materiais didáticos, metodologias e relações interpessoais, segundo Nascimento (1976). A autora também destaca como a ausência de intelectuais negros/as nos materiais escolares reflete um processo histórico de invisibilização que reforça a baixa autoestima entre os/as alunos/as negros/as. Dessa forma, inseri-los/as em um diálogo com a modernidade, como sugere Munanga (2010), é uma maneira de evidenciar as contribuições negras para a constituição das sociedades contemporâneas, revelando a vitalidade de suas epistemologias nas salas de aula.

Ainda que a legislação tenha potencial para avançar nas relações étnico-raciais na educação, sua eficácia está diretamente ligada a práticas institucionais concretas, conforme discutem Duvernoy e Régnier (2012). Para os autores, iniciativas educomunicativas, como produção audiovisual e rádio escolar possibilitam que os/as estudantes negros/as assumam o protagonismo na construção de narrativas que valorizem suas identidades. O uso dessas tecnologias não apenas empodera os/as alunos/as, mas também transforma a dinâmica relacional na escola, criando pontes que desafiam as hierarquias tradicionais de conhecimento.

Nesse mesmo contexto, Sartori (2010) argumenta que as escolas devem funcionar como ecossistemas comunicativos, onde a diversidade cultural e os múltiplos saberes dialoguem e coevolam. Essa análise se conecta diretamente com as reflexões de Santos (2009), que propõe uma aproximação entre as epistemologias do sul e as demandas por justiça social. De acordo com Santos, questionar o eurocentrismo no currículo é essencial para promover práticas educativas que reconheçam o papel histórico dos povos africanos e seus descendentes na formulação de saberes globais. Assim, integrar essas epistemologias na

educação brasileira assume um caráter transformador, apontando para uma pedagogia descolonizadora.

Entre as propostas metodológicas que favorecem o enfrentamento das desigualdades educacionais, o conceito de protagonismo juvenil, discutido por Orozco Gómez (2014), ganha destaque. Ao considerar os/as estudantes não apenas como receptores/as passivos/as de informação, mas como agentes ativos na construção do conhecimento, torna-se possível criar estratégias que fortaleçam a identidade negra. Essas práticas, quando combinadas com a abordagem interseccional descrita por hooks (2015), têm o potencial de iluminar as formas como múltiplas opressões impactam negativamente esses/as jovens, permitindo intervenções específicas e eficazes.

O diálogo entre autores/as como Lauriti, Martín-Barbero e Nilma Lino Gomes aponta que nenhum esforço isolado é adequado para enfrentar o racismo nas escolas. A interseccionalidade, como eixo articulador, sugere caminhos integrados que considerem a complexidade das identidades negras e suas interações com raça, classe, gênero e outras categorias de análise. Desse modo, práticas educacionais, aliadas a uma pedagogia sensível e inclusiva, podem, de fato, transformar o cenário educacional brasileiro em direção à justiça social.

1.1.2.1 Reflexões sobre as Múltiplas Dimensões da Opressão na Escola

O ambiente escolar reflete inúmeras dinâmicas sociais que reproduzem desigualdades estruturais, especialmente aquelas relacionadas à raça, gênero e classe. A escola, como palco de interação social e transmissora de valores, muitas vezes perpetua práticas que inviabilizam a construção de identidades positivas para estudantes negros, demonstrando um evidente alinhamento com hierarquizações históricas. Essa relação é abordada por Hill Collins e Bilge (2021), ao enfatizarem que a interseccionalidade oferece uma lente indispensável para analisar essas interações, considerando as múltiplas camadas de opressão que se sobrepõem no cotidiano escolar. Nesse espaço, estudantes negros/as frequentemente enfrentam obstáculos que vão além da dimensão individual, sendo necessários mecanismos pedagógicos que questionem e transformem essas hierarquias.

A desconsideração da contribuição dos/as afrodescendentes na construção da história e cultura nacionais é uma prática persistente no currículo escolar, o que implica silenciamento histórico prejudicial à autoestima e ao reconhecimento identitário dos/as estudantes negros/as. Esse tópico é amplamente discutido por Nilma Lino Gomes (2017), ao destacar que o currículo eurocêntrico opera como ferramenta de exclusão, invisibilizando epistemologias e

experiências negras. Ao propor projetos pedagógicos que valorizem narrativas contra-hegemônicas, a autora aponta para a necessidade de desconstruir essas práticas colonizadoras dentro do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, a introdução de pedagogias que representem as vivências da população negra impacta diretamente na construção de uma identidade menos vulnerável a estigmas.

A identidade, compreendida como um processo dinâmico e em constante ressignificação, é profundamente marcada por interações sociais e culturais. Hall (2023) enfatiza que a identidade negra, no espaço educacional, é definida por narrativas que se encontram em disputa constante com discursos de poder predominantes. Esse jogo simbólico presente na escola reafirma a urgência de criar ferramentas que permitam aos/as estudantes negros/as questionar os discursos que os/as excluem. Além disso, outra perspectiva enriquecedora surge em Pacheco (2015), ao abordar a relevância da oralidade e das tradições africanas através da prática que dialoga com esses saberes ancestrais e os reposiciona como fundamentais dentro de um currículo inclusivo e plural.

O cumprimento da Lei n. 10.639/2003 se revela medida indispensável para garantir a representação das histórias e culturas afro-brasileiras no sistema educacional. No entanto, sua implementação tem enfrentado amplos desafios, conforme destaca Rosa (2020), que explora os entraves institucionais e a ausência de capacitação docente como elementos que comprometem seus objetivos fundamentais. Essa deficiência institucional, aliada às resistências presentes em ambientes escolares, limita a efetividade da política pública. É nesse ponto que convergem as reflexões de Martín-Barbero (2002), que vê na educomunicação uma possibilidade de mediar conflitos institucionais e promover práticas educativas transformadoras. Ele sugere que, ao questionar as normas hegemônicas, torna-se possível criar novos espaços de interação significativos e inclusivos.

A ausência de representatividade negra no material didático, construída historicamente, colabora para cristalizar a invisibilidade das contribuições afrodescendentes, prejudicando a formação de identidades saudáveis e íntegras. Nascimento (1976) argumenta que incluir a presença negra ativa no currículo tem efeitos diretos no sentimento de pertencimento dos/as estudantes. Dessa forma, Munanga (2010) reforça a ideia ao propor que a mídia e os discursos educacionais integrem os elementos da modernidade negra, sublinhando as conexões históricas que desmistificam a exclusão. Um exemplo positivo dessa prática é o projeto *Consciência Negra na Escola*, implementado em diversas instituições brasileiras, que inclui oficinas de cultura afro-brasileira, leitura de autores/as negros/as e

debates sobre a história da África. Quando a escola utiliza esses referenciais, os/as estudantes começam a ver o negro não mais como objeto subordinado, mas como sujeito protagonista.

Os exemplos contemporâneos de práticas pedagógicas mostram que a escola pode criar ecossistemas comunicativos (Sartori, 2010). Nesse modelo, saberes diversos interagem sem que um se sobreponha ao outro, permitindo a construção coletiva do conhecimento. Tal ideia converge com os argumentos de Santos (2009), ao mostrar que as epistemologias do sul devem ser incorporadas no ambiente escolar para escapar das armadilhas do eurocentrismo, garantindo o fortalecimento de um currículo descolonizado. A partir disso, práticas educativas comprometidas com a diversidade racial e com o diálogo intercultural tornam-se fundamentais para que a educação tenha um impacto social e emancipador.

Por fim, as dinâmicas escolares requerem contínuas reflexões metodológicas, especialmente no uso de ferramentas tecnológicas, que desempenham um papel especial por sua capacidade de ampliar o acesso a conteúdos diversos, promover narrativas inclusivas e conectar os/as estudantes a perspectivas globais, favorecendo assim a educação antirracista. Conforme apontado por Orozco Gómez (2014), as possibilidades oferecidas pelas mídias e plataformas digitais permitem um protagonismo estudantil, que é essencial para fortalecer a consciência identitária no contexto educacional. Essa mesma conexão, entre interseccionalidade e práticas tecnológicas, é sublinhada por hooks (2015), marcando o quanto meios de comunicação e educação se entrecruzam para modificar padrões de exclusão já arraigados. Envolver os/as alunos/as nesse processo, portanto, não é uma simples sugestão, mas uma necessidade estrutural da escola contemporânea.

A articulação entre diferentes autores/as, políticas públicas e práticas educativas demonstra que a interseccionalidade, ao lado da educomunicação, pode exercer um papel transformador na escola. Ao integrar dimensões antes vistas como desconectadas, é possível ressignificar as experiências escolares de sujeitos historicamente negligenciados, abrindo caminho para o combate efetivo ao racismo institucionalizado. Assim, ao valorizar os sujeitos, as histórias e as epistemologias afrodescendentes, a escola cumpre seu papel social enquanto espaço de justiça e inclusão.

1.1.3 A Educomunicação como Ferramenta para a Descolonização do Currículo

A relação entre educação e comunicação apresenta-se como um terreno promissor para enfrentar os desafios da descolonização do currículo escolar, especialmente em sociedades marcadas pelo legado colonial. Nesse cenário, a educomunicação surge como uma abordagem transformadora, unindo práticas pedagógicas e processos comunicativos para fortalecer

epistemologias historicamente marginalizadas. Para Martín-Barbero (2002), essa interação fomenta um diálogo que desconstrói hierarquias de saber, abrindo espaço para narrativas diversas e inclusivas no ambiente escolar. Integrar essas práticas ao currículo significa promover uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural e epistemológica, essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A exclusão de saberes não ocidentais é, conforme Santos (2009), uma herança direta de um modelo curricular eurocêntrico, que historicamente limita a experiência dos alunos à ótica colonial. Essa crítica ressoa nas reflexões de Nilma Lino Gomes (2017), que alerta para a invisibilidade dos saberes afro-brasileiros e indígenas nos currículos escolares, um silêncio que opera como mecanismo de negação da pluralidade cultural do Brasil. A articulação desses olhares revela a importância de criar uma pedagogia crítica que não apenas reconheça essas epistemologias, mas que também as reposicione como centrais no processo de construção do conhecimento, rompendo com a perspectiva única que ainda domina os espaços educacionais.

O currículo hegemônico, como pontua Rosa (2020), perpetua estruturas de exclusão ao priorizar visões históricas e culturais que invisibilizam as contribuições de povos marginalizados. A educomunicação, nesse cenário, surge como uma potencial ferramenta para reverter esse quadro, oferecendo metodologias que integram a diversidade comunicativa no ambiente escolar. Essa abordagem permite a criação de espaços onde os/as estudantes não apenas recebem informações, mas tornam-se protagonistas das construções narrativas que atravessam sua história e identidade. No mesmo sentido, bell hooks (2015) destaca a relevância de práticas educacionais envolventes que conectem os/as aprendizes às suas realidades, suscitando reflexões que reforçam a autoestima e o pertencimento.

A Lei n.º 10.639/2003, ao instituir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas, representa um marco na tentativa de romper com a lógica eurocêntrica predominante. Contudo, a implementação dessa política enfrenta resistências sistêmicas, como a falta de formação docente e a ausência de materiais pedagógicos adequados, como já assinalado. Embora Hall (2023) não trate especificamente da lei brasileira, suas reflexões sobre políticas culturais ajudam a compreender os desafios de implementação em contextos marcados por desigualdades estruturais. Nesse sentido, as ideias de Martín-Barbero (2002) e Pacheco (2015) contribuem ao destacar a dimensão pragmática da educomunicação, que, embora não seja o foco exclusivo de suas reflexões, oferecem caminhos para mediar as demandas culturais e promover práticas pedagógicas mais inclusivas.

A ideia de integração das epistemologias marginalizadas no currículo, sustentada por Santos (2009), encontra reforço na noção de ecossistemas comunicativos, como discutido por Sartori (2010). Nesse modelo, a diversidade cultural e epistemológica não apenas divide espaço, mas colabora de maneira horizontal para o enriquecimento do aprendizado. Ao incorporar essa perspectiva no desenho curricular, Munanga (2010) argumenta que é possível criar uma conexão emocional e histórica mais forte entre os/as estudantes e o conteúdo aprendido, trazendo à tona o impacto significativo das contribuições afrodescendentes no desenvolvimento da modernidade.

Além disso, Pacheco (2015) argumenta que experiências como as ancestrais têm o potencial de reposicionar saberes orais e ancestrais, que frequentemente ficam relegados aos espaços informais de aprendizado. Essa abordagem, ao lado da educomunicação, possibilita a contextualização desses conhecimentos de forma que sejam legitimados e absorvidos pelo currículo formal. O cruzamento dessas ideias revela a importância de um enfoque multidisciplinar que permeie tanto o ensino quanto os meios de comunicação, como sugere hooks (2015), para uma reeducação coletiva contra a exclusão histórica.

Ainda assim, os desafios da descolonização curricular não se restringem à inclusão de novos conteúdos, mas também à criação de ambientes educacionais que reflitam na prática os valores que esses saberes carregam. O desenvolvimento de programas que combinem educomunicação e formação específica de professores/as, conforme Gomes (2011), apresenta-se como uma via para não apenas sensibilizar os/as educadores/as, mas equipá-los/as com as ferramentas necessárias para integrar as epistemologias excluídas ao cotidiano pedagógico. Essa tarefa, segundo Hall (2023), requer um compromisso institucional além do cumprimento normativo da lei, inserindo a descolonização em um projeto político-pedagógico amplo.

Os diálogos entre os/as autores/as aqui apresentados indicam uma soma de esforços que transitam entre a prática política, pedagógica e crítica de espaços que compõem a escola. Dessa maneira, a educomunicação mostra sua potência como ferramenta que, ao mesmo tempo, problematiza as relações de poder e constrói alternativas para um currículo que não seja apenas mais um espelho das estruturas opressivas presentes na sociedade. A descolonização curricular, portanto, não deve ser vista como resultado, mas como processo contínuo e desafiador a ser assumido por todos/as os/as envolvidos/as no campo educacional.

1.1.3.1 Construindo uma Nova Didática com Base na Diversidade Cultural

A análise dos processos educativos em contextos multiculturais revela que a organização de currículos escolares frequentemente perpetua uma perspectiva eurocentrada,

desconsiderando as múltiplas diversidades que compõem os ambientes escolares. Tal estrutura não reflete a pluralidade cultural, negligenciando as especificidades dos/as estudantes, que carregam saberes representativos de suas origens. Nesse cenário, a educomunicação apresenta-se como uma alternativa viável, pois integra práticas pedagógicas e comunicativas, promovendo abordagens que questionam modelos injustos e desiguais. Martín-Barbero (2002) aponta para a urgência de articular comunicação e educação em um espaço dialógico, permitindo a expressão de saberes marginalizados, historicamente ignorados, mas essenciais para a construção de uma pedagogia ancorada na diversidade cultural.

O esforço por uma descolonização do currículo demanda uma revisão crítica do modelo hegemônico que, há séculos, exclui as contribuições afrodescendentes e indígenas dos espaços de poder e conhecimento. Santos (2009) aborda a distribuição desigual de vozes na produção do saber, enfatizando que a supremacia europeia marginalizou epistemologias periféricas, limitando o alcance de outras formas de pensar e aprender. Essa exclusão se manifesta também nas escolas, como observa Nilma Lino Gomes (2017), ao denunciar a invisibilidade das epistemologias afro-brasileiras em conteúdos curriculares. Promover uma formação que legitime esses saberes exige mais que alterações superficiais em disciplinas escolares; implica uma reestruturação da educação que coloque esses saberes no cerne do processo pedagógico.

Ao incorporar a linguagem da educomunicação no debate curricular, Rosane Rosa (2020) sugere que ela oferece métodos flexíveis e inovadores capazes de ressignificar o protagonismo estudantil. Essa prática pedagógica atua como mediadora no enfrentamento das desigualdades históricas que marcam o campo educacional. Paralelamente, bell hooks (2015) destaca a necessidade de práticas educacionais que respeitem as experiências vividas dos/as estudantes, permitindo que ideias oriundas de diferentes contextos sociais sejam legitimadas no espaço escolar. Tais aprendizados convergem para uma educação dialógica que transcende os limites clássicos do ensino, ao mesmo tempo em que desafia a hegemonia eurocêntrica.

A qualificação dos/as docentes ganha destaque nesse processo, pois eles/as desempenham papel fundamental na inclusão de epistemologias traduzidas pela vivência e a ancestralidade afrodescendente. Gomes (2011) sustenta que a formação de professores/as deve preparar os/as educadores/as não apenas para aplicar os conteúdos, mas também para promover o respeito às diferenças culturais em sala. Assim como Rosa (2020), que defende a importância de práticas educacionais que combinem a educação formal ao cotidiano dos/as alunos/as, Gomes realça que a desconstrução do modelo pedagógico tradicional

depende de uma forte apropriação das bases culturais diversas e de sua integração em narrativas educacionais consistentes.

A integração interdisciplinar no espaço curricular é uma proposta sustentada por Sartori (2010), que defende a convergência entre diversas áreas do saber como forma eficaz de descolonizar currículos. Ao romper barreiras disciplinares, o conhecimento torna-se mais conectado às realidades dos/as estudantes, incorporando saberes que tradicionalmente estariam excluídos das estruturas formais. Sobre isso, Munanga (2010) complementa que a valorização da diversidade cultural nas escolas colabora para a legitimação de narrativas periféricas, promovendo um ensino alinhado à construção de vínculos que conectem os/as jovens a suas próprias histórias e tradições.

Para além da interdisciplinaridade, a implementação de mudanças institucionais e estruturais é essencial para criar ambientes de aprendizagem que realmente reflitam a inclusão cultural. Rosa (2020) enfatiza que qualquer esforço para descolonizar o currículo deve ultrapassar o simples acréscimo de novos conteúdos, exigindo alterações mais amplas nas políticas educacionais. Essa visão ecoa em Gomes (2011), que propõe uma revisão minuciosa nos livros didáticos e materiais usados em sala, garantindo que epistemologias historicamente negligenciadas possam figurar de maneira central nos projetos pedagógicos. É na interseção de saberes que reside o potencial transformador dessa reforma educacional.

Exercícios práticos, tais como o desenvolvimento de projetos didáticos voltados para a interpretação da diáspora africana, têm demonstrado como a educomunicação pode contribuir significativamente para a formação crítica e inclusiva. Hall (2023) destaca que experiências que utilizam recursos audiovisuais têm ampliado o entendimento dos/as estudantes sobre sua própria identidade, em diálogo com a história coletiva. Essa prática valoriza a metodologia defendida por Martín-Barbero (2002), que aposta na complexificação dos conteúdos tradicionais por meio da aproximação entre experiências pessoais e marcos históricos relevantes.

Para assegurar a eficácia desse movimento, Duvernoy e Régner (2012) sublinham que a avaliação contínua das práticas educacionais é essencial, para que eventuais limitações metodológicas sejam corrigidas. Ao implicar múltiplos/as agentes no processo educacional, do/a gestor/a ao/a próprio/a estudante, essa avaliação mantém o foco na ressignificação do ambiente pedagógico, buscando atender a diversidade social. Dessa forma, garante-se que os avanços alcançados através da descolonização curricular sejam aplicados com profundidade e impacto transformador.

hooks (2020) argumenta que o diálogo comunicativo desempenha papel crucial na redução de hierarquias sociais e na construção de um espaço mais colaborativo. Ao se apoiar em práticas educomunicativas, o ensino se orienta pela interação aberta, que considera diferentes contextos culturais e sociais como fontes legítimas de conhecimento. hooks (2015) reforça a urgência de uma relação horizontal entre educadores/as e estudantes, pela qual as experiências de ambos contribuam para a construção de um saber coletivo mais plural e inclusivo.

Ainda que a implementação de metodologias educomunicativas seja um processo desafiador, seus impactos são múltiplos e abrangem desde o fortalecimento das identidades culturais até a transformação sociopolítica. Rosa (2020) destaca que legitimar saberes marginalizados no currículo não apenas repara desigualdades históricas, mas também redesenha o papel educacional no combate às discriminações sociais. Esse processo conecta o presente ao passado histórico das comunidades afrodescendentes e indígenas, promovendo uma pedagogia que celebra a pluralidade.

Finalmente, a educomunicação, ao combinar práticas pedagógicas inovadoras com tecnologias modernas e narrativas culturais diversas, desponta como uma abordagem indispensável para o futuro da educação. Gomes (2017) sustenta que investir na descolonização do currículo resgata histórias silenciadas e enriquece a prática pedagógica. Ao questionar o eurocentrismo vigente e propor um modelo inclusivo e plural, a educomunicação redefine o paradigma educacional, garantindo que as diversas vozes da sociedade contemporânea sejam ouvidas e valorizadas nos espaços de ensino.

1.2 Comunicação e Educomunicação: entre Teoria e Prática Transformadora

Comunicar está além do ato que envolve a simples transmissão de mensagens; envolve um processo complexo de criação de significado, especialmente quando situado no campo educomunicativo, cuja perspectiva interdisciplinar e dialógica transforma as práticas pedagógicas. Citelli (2019) reforça que a comunicação assume um papel estruturante nas dinâmicas educacionais, ao criar ecossistemas comunicativos colaborativos capazes de superar barreiras impostas por relações hierárquicas. Esse modelo estimula a formação de comunidades de aprendizagem participativas, nas quais educadores/as e educandos/as dialogam para redefinir as realidades socioculturais que os/as circundam. Tais iniciativas potencializam os sujeitos enquanto atores críticos e ativos na sociedade.

A relevância desse conceito se expande ao notarmos, conforme Martín-Barbero (2002), que a comunicação, mais do que uma ferramenta, é um espaço de interação cultural.

Para ele, a mediação cultural opera como uma ponte que conecta saberes tradicionalmente marginalizados às dinâmicas educativas contemporâneas. Ao explorar narrativas comunitárias, a educomunicação resgata perspectivas frequentemente negligenciadas pela pedagogia tradicional, ressignificando práticas de ensino e aprendizado. Esse enfoque desafia as limitações dos currículos eurocêntricos e amplifica a inclusão ao integrar experiências locais à produção de discursos globais, concretizando um aprendizado mais equitativo.

Ismar de Oliveira Soares (2021) aprofunda essa discussão ao evidenciar que a integração de tecnologias emerge como elemento central na educomunicação. Ele destaca que o uso das mídias digitais diversifica as formas de expressão no ambiente educativo e potencializa a inclusão de diferentes culturas e histórias. No entanto, Soares também alerta para os desafios desse cenário, como a dependência das *big techs*, que podem limitar a criatividade e impor barreiras estruturais às práticas pedagógicas. Apesar disso, ao encorajar a construção de conhecimentos colaborativos e interdependentes, as ferramentas digitais oferecem oportunidades para que os/as estudantes se tornem protagonistas de sua aprendizagem, desenvolvendo uma consciência crítica e reflexiva. Nesse contexto, a comunicação não apenas informa, mas transborda em interações que constroem novas práticas pedagógicas, ainda que sob a necessidade de constante vigilância sobre suas contradições.

Por outro lado, Rosa (2020) apresenta o conceito de epistemologias do Sul como uma alternativa para descentralizar o currículo escolar e promover uma valorização real dos saberes periféricos. Ao propor ecologias de saberes como base para a prática educativa, ela revela como a educomunicação possibilita um trânsito contínuo entre epistemologias hegemônicas e conhecimentos tradicionalmente silenciados. Pacheco (2015) contribui ao abordar o papel das narrativas orais, na construção de ensinamentos que valorizam tradições ancestrais, frequentemente excluídas dos sistemas formais de ensino. O reconhecimento dessas abordagens robustece o caráter multicultural da educação contemporânea.

Nesse sentido, Sartori (2010) defende que os espaços escolares precisam ser reconstruídos sob uma ótica colaborativa, na qual ecossistemas comunicativos promovam interações horizontais. Tais ambientes favorecem não apenas a criação de vínculos mais autênticos entre educadores/as e alunos/as, mas também inspiram novos modelos de ensino que priorizam o protagonismo e a autonomia crítica de cada sujeito. Além disso, para Orozco Gómez (2014), a inserção das tecnologias digitais nesse contexto eleva o potencial transformador da educomunicação, ao tornar os/as estudantes criadores/as de seu próprio conteúdo. Essa prática conduz a uma experiência de aprendizado que é ao mesmo tempo criativa e significativa, intensificando o engajamento com questões sociopolíticas e culturais.

Lauriti (1999) complementa ao posicionar a comunicação como essencial para converter ambientes educativos em espaços de reciprocidade e valorização mútua. Sob o conceito de ecologia das interações, ela argumenta que um currículo educomunicativo deve promover uma experiência educativa que integre conteúdos curriculares com as realidades locais e globais. Nesse contexto, o aprendizado se traduz em ação, vinculando a formação acadêmica às demandas concretas da sociedade. Tais fundamentos se tornam especialmente relevantes em um cenário no qual a diversidade é percebida não como obstáculo, mas como um ponto de partida para práticas educativas inovadoras.

Os efeitos socioculturais das práticas educomunicativas, conforme discutido por Lins, Fofonca e Reisdorfer (2023), revelam como essas práticas têm o poder de desnaturalizar preconceitos profundamente enraizados e promover uma educação inclusiva. Essas abordagens, ao darem centralidade às múltiplas camadas identitárias que constituem os sujeitos, possibilitam que os/as estudantes confrontem estereótipos e ressignifiquem suas próprias narrativas. Dessa forma, a educomunicação afirma-se enquanto elemento central para a pedagogia crítica, ao sustentar um diálogo constante e ativo com as questões sociais.

hooks (2020), ao abordar o papel do diálogo nas relações de poder, oferece contribuições valiosas para o campo educativo. Ela argumenta que práticas fundamentadas na comunicação dialógica têm o potencial de questionar dinâmicas autoritárias e promover processos mais democráticos. No contexto escolar, esses princípios sustentam uma prática educacional que valoriza a escuta ativa e o respeito às diversas vozes. Integrados aos fundamentos da educomunicação, esses conceitos contribuem para repensar as escolas como espaços que funcionem enquanto microcosmos de justiça social, transformando suas estruturas, relações e currículos para torná-los mais inclusivos e equitativos.

Para além do âmbito escolar, Duvernoy e Régnier (2012) investigam como a educomunicação se desdobra em contextos de vulnerabilidade social. Eles destacam que, ao oferecer meios de expressão a jovens de comunidades periféricas, essas práticas se tornam ferramentas de empoderamento coletivo. Os/As estudantes, ao produzirem narrativas que refletem suas realidades, desafiam estruturas que perpetuam injustiças e transformam-se em agentes ativos/as de suas próprias transformações sociais. Embora os autores não tratem diretamente da esfera pública, o impacto dessas práticas pode transcender os limites educacionais, contribuindo para a reconfiguração de narrativas dominantes e influenciando as dinâmicas sociais mais amplas.

O resgate da oralidade, elemento marcante nas tradições afrodescendentes, reafirma-se como potente ferramenta educativa nas análises de Pacheco (2015). Ao incluir as práticas

orais nos ambientes escolares, ela argumenta que se cria um espaço de aprendizado que conecta a ancestralidade ao presente. Dessa forma, a oralidade não apenas informa, mas descoloniza as dinâmicas pedagógicas, promovendo o elo entre gerações enquanto forma de resistência cultural. Esses processos, ao trazerem para o centro do debate educacional práticas que historicamente foram marginalizadas, propõem uma renovação efetiva da política curricular.

Nesse panorama, é fundamental reconhecer a função do Estado na consolidação de políticas que assegurem a inclusão dos princípios educacionais como eixo central de uma educação democrática. Alvarenga et al. (2014) argumentam que, sem um planejamento pedagógico claro e crítico, os esforços pela transformação curricular se tornam fragmentados e descoordenados. Este alinhamento é indispensável para enfrentar as desigualdades que comprometem o acesso pleno ao conhecimento, ao mesmo tempo em que amplia a legitimidade de narrativas periféricas.

Por outro lado, Silva (2019) relaciona as potencialidades tecnológicas à necessidade de repensar estratégias pedagógicas que priorizem a criticidade. A autora aponta que o uso das mídias, quando orientado por princípios educacionais, estimula não apenas habilidades técnicas, mas também incentiva questionamentos éticos e sociais. Tal alinhamento reforça a ideia de que as tecnologias não se destinam apenas à complementação curricular, mas se integram à formação cidadã dos/as alunos/as, oferecendo formas amplificadas de engajamento com os desafios do século XXI.

Ao refletir sobre os impactos das pedagogias afrocentradas no currículo escolar, Gomes (2017) reforça que seu resultado vai além da diversificação de conteúdos. Esses elementos humanizam a prática pedagógica ao inserirem a luta contra a exclusão social como princípio basilar da educação. Essa perspectiva complementa o objetivo central da educação, que busca promover um ambiente acadêmico que seja, verdadeiramente, um reflexo das diversidades que compõem a sociedade.

O trabalho de Munanga (2010) sobre diásporas culturais contribui para entender como ações educativas podem transcender fronteiras físicas e reforçar identidades globais. Ele argumenta que a troca de saberes entre diferentes culturas cria um senso de pertencimento que supera o localismo, permitindo que as experiências individuais sejam refletidas nos processos coletivos de construção de conhecimento. Incorporar essas dinâmicas no contexto pedagógico não apenas diversifica o aprendizado, mas redefine os próprios limites da integração cultural.

hooks (2015) conclui que práticas pedagógicas transformadoras devem unir comunicação e educação como pilares convergentes. Ela enfatiza que qualquer projeto

educativo comprometido com a inclusão precisa não apenas refletir a diversidade da vida social, mas enfrentar e desconstruir as estruturas de dominação que produzem desigualdades. A interseccionalidade, portanto, torna-se não apenas um método, mas um objetivo essencial para que o ensino seja verdadeiramente emancipador em sua essência.

O diálogo entre os/as autores/as aqui apresentados/as demonstra que a comunicação educacional é mais que um conceito teórico; ela constitui um campo de prática profundamente transformador. Ao integrar tecnologias, narrativas culturais e processos colaborativos, promove uma renovação das dinâmicas escolares enquanto forma de resistência aos modelos tradicionais. A ampliação desses aspectos no sistema educacional não exige apenas readequações pontuais, mas compromissos profundos com a formação de uma sociedade pluralista e democrática, orientada por práticas de protagonismo coletivo e respeito mútuo.

1.2.1 Comunicação e Educação nas Práticas da Oralidade

As práticas de tradição oral e a comunicação antirracista compartilham um objetivo comum: a valorização e a afirmação das identidades negras. O movimento negro brasileiro construiu um cenário favorável para que os/as negros/as articulassem um quadro intersubjetivo para interpretar a sua realidade, gerando motivação para a luta por justiça social.

Estudando as relações de raça e classe no Brasil, Beatriz Nascimento (2021) revela que a desigualdade racial no Brasil está profundamente enraizada na estrutura social, política e econômica do país, e que é necessário reescrever a história a partir da perspectiva dos povos negros, valorizando suas lutas e conquistas. A autora defendia que a inclusão dessas narrativas foi negada por muito tempo e ela é fundamental para a superação do racismo e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

É justamente esta história que não é escrita, que não foi escrita, e que é a história não conhecida. Agora, que desta maneira nós pretos nos sentimos fora do Brasil, nós nos sentimos como exilados dentro do Brasil. Não pelo nosso querer porque a gente se identifica realmente com a cultura que está aqui dentro e que fomos nós, e os grupos oprimidos, menos os brancos, que já estavam aqui há longo tempo, que desenvolveram, mas essa cultura basicamente negra e índia e nós não somos realmente computados, considerados brasileiros no sentido cultural (Nascimento, 1977, p. 10).

O movimento negro tem contribuído significativamente para a promoção de uma sociedade mais consciente e igualitária no Brasil, tendo em vista que os movimentos sociais

vêm utilizando, ao longo de sua história, diferentes estratégias comunicacionais para que a questão negra chegue à espaço público do país. Considera-se que a atuação do movimento negro em nossa espaço público representa, geralmente, o aprofundamento das ações junto à sociedade e ao Estado (Santos, 2009).

Em síntese, a influência do movimento negro brasileiro nas estratégias comunicacionais antirracistas é evidente na maneira como tem moldado o discurso público sobre raça, direitos humanos e justiça social. Isso porque o trabalho do movimento dialoga para que a questão negra esteja no debate público, mas que também seja tematizada, dramatizada, a ponto de o Estado ter que assumi-la e elaborá-la (Nascimento, 2014). Isto pode ser alcançado por meio da educação, empoderamento, ativismo digital e uma abordagem interseccional. A intersecção entre comunicação e educação nas práticas orais oferece uma perspectiva rica para explorar como essas narrativas podem ser incorporadas em estratégias comunicacionais antirracistas.

Autoras como Nilma Lino Gomes (2012) discutem a importância da educação antirracista na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A inclusão das vivências e da oralidade nas escolas não apenas enriquece o currículo, mas também desafia a narrativa dominante e oferece uma plataforma para que os/as alunos/as afro-brasileiros/as possam se conectar com suas raízes culturais e históricas. Ao considerar as experiências informais como formas de comunicação antirracista, é possível argumentar que esses espaços continuam existindo e atuando como locais de criação de novas identidades e solidariedades comunicativas. Esses espaços não apenas trazem à tona novas questões, mas também continuam agregando novos participantes ao diálogo, reforçando sua relevância no presente.

Podemos dizer que os movimentos sociais, e, com destaque, os de caráter identitário (mulheres, negros, indígena, LGBT, quilombolas, povos do campo), há muito vêm tentando responder a essas questões e têm reivindicado da escola e do campo da formação de professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam a essas demandas sociais e políticas (Gomes, 2012, p. 106).

Na década de 1970, marcada pela ascensão dos movimentos populares, sindicais e estudantis, experiências informais se destacaram por alcançarem o público em uma amplitude maior do que as anteriores, contribuindo assim para a formação de um movimento negro popular. O Ilê Aiyê, criado em 1974, em Salvador, é exemplo próximo da experiência aqui mencionada, pois objetivava conscientizar as pessoas negras e fortalecer uma ação política e cultural voltada para a temática afro-brasileira (Cunha, 2000).

Os movimentos sociais têm como intenção política atingir de forma positiva toda a sociedade e não somente os grupos sociais por eles representados. Em sociedades pluriétnicas e multirraciais como o Brasil, os avanços em prol da articulação diversidade e cidadania poderão ser compreendidos como ganhos para a construção de uma democracia, de fato, que tenha como norte político a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais e supere o tão propalado mito da democracia racial (Gomes, 2012, p. 106).

O grupo Ilê Aiyê, de Salvador, é um importante bloco afro-brasileiro que promove práticas culturais e sociais focadas na valorização da herança africana e no combate ao racismo e valoriza a tradição oral como forma de preservar e transmitir conhecimentos e histórias da cultura africana e afro-brasileira. Essa prática está alinhada com o conceito de Griô, que são os contadores de histórias e guardiões da tradição oral na cultura africana. Pacheco (2015) afirma que a proposta pedagógica visa uma ação pedagógica que facilite processos vivenciais de potencialização da identidade da comunidade e o seu vínculo com a ancestralidade e tradições com os seus passados e celebração da vida, pois

As práticas pedagógicas da Prática Griô são dialógicas, vivenciais, corporais, ritualísticas fundadas na oralidade. Foram elaboradas ou reelaboradas ao longo dos últimos vinte anos, em minha prática pedagógica como educadora biocêntrica e em parceria com Márcio Caires em sua iniciação com Mestres Griôs, durante atividades educativas e culturais dos projetos que escrevi e coordenei pedagogicamente: Grãos de Luz e Griô, Ação Griô Nacional, Trilhas Griôs, Universidade Griô. Só se incorporam efetivamente às práticas de Educadores Griôs e Griôs aprendizes que as vivenciam e que, progressivamente, compreendem afetivamente os conceitos discutidos anteriormente (Pacheco, 2011, p.92).

Como destaca Stuart Hall:

A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não uma categoria biológica. Isto é, ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de categorias físicas, corporais e etc, como marcas simbólicas, a fim de diferenciar socialmente um grupo do outro (Hall, 1999, p. 63)

Sem dúvida, pelo fato de a questão racial influenciar profundamente as relações sociais, culturais e políticas, tanto em um contexto histórico quanto no cotidiano, ela se torna um elemento central de identidade para as pessoas negras que se posicionam politicamente.

As práticas do Ilê Aiyê configuram-se como uma experiência informal e uma estratégia comunicacional antirracista. Elas demonstram um profundo compromisso com a preservação da memória cultural africana, a valorização das raízes ancestrais e a luta contínua

contra o racismo. Essas ações destacam sua relevância na resistência cultural, na promoção da igualdade racial e na gestão de uma ação comunicativa transformadora, entendida por Soares (2002, p. 24-25) como:

[...] uma teoria da ação comunicativa que privilegie o conceito de comunicação dialógica; uma ética de responsabilidade social para os produtores culturais; uma recepção ativa e criativa por parte das audiências; uma política de uso dos recursos da informação de acordo com os interesses dos polos envolvidos no processo de comunicação (produtores, instituições mediadoras e consumidores da informação), o que culmina com a ampliação dos espaços de expressão.

As práticas griô se destacam por sua ênfase na oralidade e na transmissão de saberes através da palavra falada. Percebemos que o Griô, ou contador de histórias, atua como guardião da memória coletiva, preservando as tradições, valores e ensinamentos de sua comunidade. Segundo Paul Zumthor em *A Letra e a Voz* (1993), a oralidade é uma forma de comunicação viva e dinâmica que envolve a comunidade em um processo participativo de construção de conhecimento.

A prática pedagógica Griô tem como referências teóricas e metodológicas o povo que caminha e reinventa a roda todos os dias no Brasil e na África: educadores, psicólogos comunitários, educadores, gestores políticos e principalmente mestres Griôs brasileiros e africanos (Pacheco, 2015, p. 66).

No contexto das práticas griô, o grupo Ilê Aiyê torna-se um espaço de resistência onde as histórias e experiências da diáspora africana podem ser afirmadas e valorizadas partindo da premissa de que o grupo realiza diversas atividades educativas e de conscientização sobre o racismo e a valorização da identidade negra, promovendo o orgulho racial e a autoestima entre a comunidade negra, também desenvolve projetos sociais e políticos que buscam melhorar as condições de vida da população negra em Salvador e aumentar a sua participação política e social.

Rodrigues (2018) completa que outro viés da Educomunicação é o seu potencial contra-hegemônico diante da visibilidade midiática por meio da comunicação alternativa, por conta do interesse capitalista que move os grandes veículos de comunicação. A mídia hegemônica, geralmente, se posiciona desfavorável aos interesses do bem comum, inclusive em relação aos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988, exemplificando o direito de expressão, ficando patente a multidão de excluídos: indivíduos, regiões periféricas, culturas populares e /ou regionais relegadas ao ostracismo (Rodrigues, 2018).

Diante do exposto, a educomunicação pode ser entendida como campo interdisciplinar que combina educação e comunicação e, nesse movimento, pode se beneficiar das práticas. Segundo Ismar de Oliveira Soares (2002), a educomunicação envolve o uso estratégico de técnicas e ferramentas de comunicação para promover a educação e o desenvolvimento social. Integrar as práticas tradicionais na educomunicação pode enriquecer o currículo escolar, ao incorporar narrativas que reflitam a diversidade cultural e histórica dos/as alunos/as.

Ao desempenhar o papel de valorizar a oralidade e as histórias pessoais, as práticas griô facilitam um ambiente de aprendizagem inclusivo onde os/as alunos/as podem ver suas próprias culturas e identidades representadas e respeitadas. Isso é particularmente importante em uma abordagem antirracista da educação, cujo objetivo é desafiar e dismantelar as estruturas de poder que marginalizam e oprimem as vozes das minorias raciais.

O movimento negro brasileiro optou por resistir à opressão e promover uma forma de significação ao reivindicar o orgulho e a dignidade racial. Esse esforço de valorização da identidade negra no Brasil teve impactos claros e visíveis. Emergiram blocos afros, grupos de *rap* e bailes *funk*. A intersecção entre comunicação e educação nas práticas griô oferece um caminho poderoso para promover a identidade e o pertencimento das comunidades negras. Ao integrar essas práticas nas estratégias pedagógicas antirracistas, educadores/as podem criar um ambiente de aprendizagem que não apenas desafia o racismo estrutural, mas celebra e valoriza a rica diversidade cultural dos/as alunos/as.

Gomes (2011) afirma que, na Bahia, o Projeto implementa práticas tradicionais de narração de histórias e saberes afro-brasileiros nas escolas públicas, promovendo a transmissão de valores culturais e históricos por meio da oralidade. A autora ainda destaca a presença de Griôs (que são os mestres da tradição oral) nas escolas, ensinando por meio de músicas, contos e vivências, resgata a ancestralidade africana e fortalece a identidade dos estudantes negros.

Esse projeto tem sido eficaz em criar um ambiente de valorização da diversidade cultural, desafiando o currículo eurocêntrico tradicional. Ele contribui para que os/as alunos/as negros/as se sintam pertencentes e valorizados/as, impactando diretamente sua autoestima e percepção de si mesmos no espaço escolar (Gomes, 2011). A comunicação, seja mediada ou oral, é uma ferramenta essencial nesta luta, pois permite que as vozes e histórias das comunidades negras sejam ouvidas, reconhecidas e respeitadas.

Além disso, a cidade de São Paulo desenvolveu programas de educomunicação que envolvem a criação de mídias escolares, permitindo que os/as alunos/as produzam conteúdos sobre sua realidade, cultura e história. Um exemplo destacado por Soares (2013) é a rádio

escolar, que, em algumas comunidades de maioria negra, se tornou uma ferramenta de resistência e celebração das identidades afrodescendentes. Nessas produções, os/as alunos/as discutem temas como racismo, cultura afro-brasileira e religiosidade de matriz africana, promovendo diálogos que fortalecem o pertencimento e o reconhecimento da cultura negra. Esses projetos, como o Projeto com mestres da tradição oral e as rádios escolares, mostram como a educomunicação pode ser utilizada para dar voz aos/as estudantes negros/as, permitindo que ocupem espaços na mídia e na educação com suas próprias narrativas (Soares, 2013).

1.3 Identidades Negras nas Práticas de Ações comunicacionais Antirracistas

Ao discutir identidades negras, diante das contribuições potentes da literatura, corroboramos com o que defende Beatriz Nascimento, historiadora e ativista negra brasileira que destacou a importância da memória e da identidade negras no combate ao racismo, principalmente pela valorização da ancestralidade e da história de resistência do povo negro. Seu trabalho aqui tem reverência por ligar a importância da construção de uma identidade negra forte e unificada à luta por direitos e pela visibilidade das populações afrodescendentes no Brasil. No campo das ações comunicacionais antirracistas, sua perspectiva ressoa profundamente.

As práticas comunicacionais antirracistas têm como objetivo desconstruir estereótipos e veiculações opressoras da mídia hegemônica, trazer à tona histórias e narrativas marginalizadas e promover um espaço de fala para as comunidades historicamente silenciadas. Diante dessa lógica de opressão, Collins (2021) infere que o sentimento de autodesprezo integra a formação do imaginário social em torno das pessoas negras. As mídias dominantes podem ser vistas como agentes desse processo, uma vez que, de maneira contínua, reafirmam os papéis atribuídos aos negros em representações historicamente estabelecidas, assim como nas chamadas “imagens de controle”. Para a autora, imagens de controle são “padrões preestabelecidos culturalmente” sobre pessoas negras para a reprodução de sexismo, racismo e controle sobre condutas e corpos Collins (2021).

Nascimento (2014), em seus estudos, enfatiza que a construção da identidade negra é um processo que vai além da negação do racismo; trata-se de uma afirmação positiva de valores culturais, sociais e históricos afro-brasileiros. Nesse sentido, as práticas comunicacionais devem ser pautadas pelo reconhecimento da complexidade e diversidade das identidades negras, desafiando narrativas dominantes que invisibilizam essas experiências.

Stuart Hall (2023) argumenta que a identidade cultural é um processo dinâmico e em constante transformação. Ele afirma que as identidades são formadas através das narrativas culturais e das representações midiáticas que circulam na sociedade. Para as comunidades negras, essas representações são frequentemente moldadas por discursos racistas e estereotipados. Portanto, a comunicação antirracista busca desafiar e reconfigurar essas narrativas, permitindo que as vozes negras sejam ouvidas e suas experiências validadas. Barros et. al. já haviam destacado que:

A população brasileira, segundo dados do IBGE, é formada por 54% de negros, sendo que a mídia não reflete esses dados. Os principais portais de notícias que influenciam a maior parte da população são raramente protagonizados por jornalistas e escritores negros, refletindo assim, a realidade higienista e de pouca representação popular (Barros et al., 2019, p. 4).

É importante ressaltar que a população negra não busca ser tratada como diferente mas, a partir de conceitos que se tornam familiares, buscamos valorização e reconhecimento histórico em uma tentativa de construir identidades afirmativas como forma de reparação devido ao processo de lutas e conquistas que antecede a nossa existência.

Um dos pontos centrais defendidos por Beatriz Nascimento é a relevância do Quilombo, não apenas como espaço de resistência física, mas como metáfora de resistência cultural e simbólica. Na comunicação antirracista, essa noção pode ser aplicada ao criar espaços midiáticos e comunicacionais que funcionem como “quilombos contemporâneos”, onde a produção e disseminação de conteúdos sobre a negritude seja protagonizada por sujeitos negros e centrada em suas histórias e experiências.

O fortalecimento das identidades negras passa, inevitavelmente, pela revalorização de suas contribuições culturais, que historicamente foram apropriadas ou subjugadas. Nascimento (2014) argumenta que a desconstrução de discursos desumanizantes requer ações que promovam narrativas autênticas e colocam essas identidades no centro do debate social. Essas medidas transcendem denúncias pontuais e se traduzem em práticas comunicacionais antirracistas, manifestadas sob diversas formas, como campanhas publicitárias, produções jornalísticas, conteúdos audiovisuais e o uso de plataformas digitais para disseminação de novas narrativas. A comunicação, nesse contexto, torna-se uma ferramenta essencial não só para visibilizar os desafios enfrentados pelas populações negras, mas, sobretudo, para elevar suas perspectivas e experiências como paradigmas de reconstrução simbólica.

bell hooks (2015) destaca que a educação antirracista deve ser um espaço de liberdade, no qual as histórias e experiências dos estudantes negros ocupem um lugar central no

processo pedagógico. A autora defende uma pedagogia engajada que, através da comunicação, conscientize e mobilize contra o racismo estrutural. O reconhecimento dessas narrativas como parte integrante do processo educacional vai além de sua documentação; trata-se de posicioná-las como eixo condutor de práticas que desafiem o silenciamento sistêmico imposto às vozes negras. Isso reforça a ideia de que a educação, quando aliada à comunicação, se transforma em um campo de emancipação coletiva, capaz de dismantelar hierarquias culturais e sociais.

As práticas griôs, por sua vez, ampliam a perspectiva de ações comunicacionais antirracistas ao recuperar a oralidade como um meio de transmissão de saberes e de resistência histórica. Conforme Pacheco (2015), a Prática Griô valoriza vivências culturais e afetivas enquanto pontes entre o saber acadêmico e os conhecimentos ancestrais. Esse modelo estabelece conexões entre gêneros narrativos orais e a contemporaneidade, ao resgatar as histórias de resistência dos mestres da tradição oral como fonte de inspiração coletiva. Para além do valor simbólico, essas práticas configuram um método didático que promove o diálogo intergeracional, dissolvendo barreiras entre a escola, a comunidade e outros grupos étnico-raciais.

Ao considerar os instrumentos disponíveis para alimentar práticas comunicacionais antirracistas, é imperativo realizar uma análise crítica rigorosa dos materiais midiáticos utilizados em campanhas educacionais e sociais. Textos publicitários, reportagens jornalísticas e produtos audiovisuais desempenham um papel determinante na maneira como as identidades negras são representadas e percebidas. Como nota Silva (2019), avaliar esses materiais sob uma ótica crítica revela não apenas os estereótipos perpetuados pela mídia, mas também evidencia possibilidades de criar narrativas alternativas que fortaleçam o senso de pertencimento dos indivíduos às suas comunidades culturais.

Por outro lado, a resistência ao racismo dentro do ambiente educacional não pode prescindir de um planejamento que considere a ressignificação dos materiais didáticos e práticas pedagógicas vigentes. Como explica Gomes (2011), a valorização das epistemologias afrodescendentes requer mudanças profundas na estrutura curricular, indo além de simples acréscimos de conteúdos. Ela propõe que tais alterações integram práticas de formação docente voltadas à compreensão histórica, política e cultural da negritude, promovendo uma abordagem crítica e interdisciplinar no combate ao racismo no sistema educacional.

A articulação dessas práticas leva ao reconhecimento de que o protagonismo negro nas ações comunicacionais antirracistas não pode ser limitado ao âmbito simbólico. Para Rosa (2020), a educomunicação emerge como um campo estratégico capaz de mediar discursos e

conectar tradições culturais, sistemas educacionais e demandas sociais. Essa abordagem estabelece pontes concretas entre as epistemologias marginalizadas e as estruturas de poder instituídas, promovendo uma interação transformacional entre as partes envolvidas. Dessa forma, a comunicação opera como força motriz para o equilíbrio das relações raciais e a democratização do acesso ao conhecimento.

Ao consolidar as contribuições aqui debatidas, é possível concluir que práticas comunicacionais antirracistas são um movimento contínuo e multifacetado, cuja base reside na conexão entre saberes e resistência cultural. A relevância dessas práticas transcende ambientes locais, inserindo-se em contextos transnacionais que ampliam seu impacto e alcance. Entre a denúncia contra o racismo e a afirmação da complexidade das identidades negras, reafirma-se o objetivo de construir, por meio da comunicação, caminhos para sociedades mais justas, inclusivas e diversas. Assim, a comunicação antirracista e a educação convergem como ferramentas indispensáveis para redesenhar o tecido sociocultural contemporâneo, com as identidades negras ocupando o papel central que lhes pertence.

Dentre essas ações comunicacionais e a interseção entre práticas antirracistas e griô, nos deparamos com um terreno fértil para a construção de identidades negras afirmativas e o fortalecimento do pertencimento, tendo a comunicação com aliada ao utilizar como ferramenta para desafiar as narrativas hegemônicas e promover a diversidade cultural. Sendo assim, educadores/as e comunicadores/as podem criar espaços de resistência e afirmação.

As práticas griô, com seu foco na oralidade e na preservação identitária, complementam essas ações ao fornecer uma base sólida para a construção de identidades negras, que são ricas, diversas e resilientes. A educação antirracista, apoiada por práticas comunicacionais críticas e engajadas, têm o potencial de transformar a sociedade ao promover a justiça e a equidade racial. Essa versão ressoa a ideia de Hall (2023) sobre a construção contínua da identidade cultural e mostra como a comunicação antirracista e a memória cultural desempenham um papel crucial na formação das identidades negras.

Destacamos, também, a importância de considerar a participação efetiva dos sujeitos no processo de enunciação de suas próprias imagens. É isso que engaja a pesquisa aqui desenvolvida e é um alerta para a existência de uma memória sensível acerca de nossas histórias, à medida que todas as imagens são denotativas, mas igualmente conotativas, uma vez que despertam ou resgatam sentimentos e emoções sobre o que vivemos ao longo da vida.

Neste capítulo, busquei explorar as relações entre as práticas educacionais antirracistas e as práticas de tradição oral, tensionando as questões de identidade negra e pertencimento. A partir de reflexões teórico-conceituais, destaquei como ambas as abordagens se

complementam na luta contra o racismo estrutural, promovendo um espaço educativo e comunicacional mais inclusivo. As práticas antirracistas foram analisadas com ênfase em sua capacidade de desconstruir estereótipos e valorizar a história e a cultura afrodescendente, enquanto as práticas Griô trouxeram a importância da oralidade e da transmissão de saberes ancestrais, contribuindo para o fortalecimento das identidades negras.

Na seção sobre comunicação e educação nas práticas de tradição oral, ficou evidente o papel central da narrativa oral como ferramenta para conectar as gerações e preservar a memória coletiva. Essas práticas criam um espaço para a valorização das tradições culturais negras, possibilitando que a educação formal dialogue com a história e a cultura afro-brasileira.

Por fim, ao discutir as identidades negras nas práticas de ações comunicacionais antirracistas, enfatizei como o uso estratégico de materiais da comunicação pode fortalecer a autoestima e o sentimento de pertencimento dos/as alunos/as negros/as. A comunicação, neste contexto, torna-se uma aliada da educação, ampliando as vozes negras e promovendo representações mais justas e plurais.

Assim, ao longo do capítulo, foi possível identificar que a integração entre comunicação e educação antirracista, especialmente através das práticas Griô, tem um potencial transformador no reconhecimento e valorização das identidades negras. Essas práticas oferecem caminhos para a construção de uma sociedade que não apenas reconheça a diversidade cultural, mas que a celebre ativamente, desafiando as estruturas racistas e promovendo uma inclusão mais plena e respeitosa.

1.3.1 Saberes Ancestrais e Narrativas de mestres de tradição oral na Construção de uma Prática Antirracista

A pedagogia antirracista encontra na oralidade uma ferramenta essencial para a valorização da diversidade cultural e para a desconstrução de narrativas eurocêntricas. O papel central das narrativas de mestres da tradição oral nesse processo pedagógico vai além de simples registros orais, pois carrega saberes ancestrais que educam, transformam e desafiam as estruturas de poder no ambiente escolar. Nilma Lino Gomes afirma que a educação, quando orientada por valores de equidade racial, possibilita a ampliação de identidades plurais, promovendo o reconhecimento de práticas culturais historicamente marginalizadas (Gomes, 2011). Nesse sentido, a oralidade e as narrativas de mestres da tradição oral não apenas fazem emergir memórias, mas fomentam iniciativas educacionais que reconhecem os sujeitos negros como agentes históricos.

A referência às narrativas griôs, um dos pilares das tradições africanas, carrega potenciais dialogísticos capazes de romper com a linearidade das abordagens coloniais nos currículos escolares. Lillian Pacheco sugere que, por meio da Prática, há o fortalecimento da diversidade cultural como valor pedagógico e como prática transformadora na construção de currículos contextualizados (Pacheco, 2015). Essa abordagem é especialmente relevante diante do desafio de incluir contribuições africanas nos processos formais de ensino, promovendo a ressignificação de espaços educacionais marcados pela herança colonial. Além disso, a transmissão oral de saberes favorece não apenas a preservação cultural, mas um protagonismo educativo que prioriza o diálogo em lugar da imposição.

A inclusão das narrativas dos mestres da tradição oral no ensino formal contribui para a superação de estruturas hierárquicas que muitas vezes silenciam vozes negras. Stuart Hall discute como identidades culturais são continuamente construídas e disputadas em contextos de poder, marcado por desigualdades socioeconômicas e culturais (Hall, 2023). Assim, ao inserir práticas tradicionais nos âmbitos escolares, abre-se espaço para a elaboração de identidades capazes de resistir à marginalização. A valorização das narrativas orais, nesse contexto, não apenas transforma as experiências dos/as estudantes negros/as, mas também contribui para sensibilizar a comunidade escolar quanto à diversidade.

Martín-Barbero fortalece essa discussão ao propor que o conceito de comunicação deve englobar uma ecologia de sentidos que ressalte as práticas culturais e sociais de um grupo (Martín-Barbero, 2002). Sob essa ótica, a narrativa griô torna-se um mecanismo de comunicação educativa, criando condições para práticas pedagógicas participativas e horizontais. A interseção entre comunicação e educação, como proposto pelo autor, possibilita a construção de ecossistemas comunicativos que desafiam moldes pedagógicos tradicionais e fomentam a igualdade racial no ambiente escolar.

Patricia Hill Collins aborda a interseccionalidade como lente analítica que permite compreender como as opressões de raça, classe e gênero operam de forma simultânea (Collins, 2021). Isso se aplica às dinâmicas escolares, onde as narrativas trazem à tona múltiplas camadas de opressões e resistências vividas por comunidades negras. Ao integrar essas vozes ao ensino, promove-se não apenas melhor compreensão da diversidade, mas também práticas pedagógicas que questionam e combatem privilégios enraizados no sistema educacional.

O diálogo entre os estudos de Gomes e bell hooks destaca a importância do resgate de saberes comunitários no enfrentamento do racismo estrutural. bell hooks afirma que as experiências de mulheres negras na educação desafiam narrativas unilaterais, tendo a

oralidade como peça-chave para a emancipação educacional (hooks, 2015). Assim como as narrativas remetem à ancestralidade africana, essa prática de ensino reflete um compromisso ético com a preservação e valorização de culturas ameaçadas pelas dinâmicas colonizadoras impostas ao longo da história brasileira.

A Lei n. 10.639/2003 emerge como um marco para legitimar a inserção da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares, oferecendo um terreno mais fértil para práticas educomunicativas. Ismar de Oliveira Soares entende a educomunicação como uma abordagem que promove relações mais democráticas entre os diversos atores educacionais (Soares, 2013). A oralidade e a narrativa ancestral, elas próprias manifestações educomunicativas, encontram na legislação um suporte fundamental para sua institucionalização no ensino formal. Trata-se de uma oportunidade para que as práticas educativas ganhem mais profundidade histórica e maior significação social.

A partir do conceito de ecossistemas comunicativos, discutido por Ademilde Sartori, observa-se como a comunicação mediada por práticas orais pode transformar as interações dentro da escola (Sartori, 2021). Por meio desse conceito, percebe-se que a adoção de narrativas ancestrais pode gerar um modelo educacional mais inclusivo, onde as relações entre professor/a, estudante e saberes sejam pautadas pela horizontalidade e pelo respeito à identidade cultural de cada indivíduo. Essa dinâmica vai ao encontro do movimento histórico de desconstrução de currículos que negligenciam ou minimizam as contribuições afrodescendentes.

A presença das narrativas ancestrais na escola, nesse contexto, pode ser interpretada como uma extensão dessas resistências. Enquanto práticas epistemológicas, narrativas orais contestam a hegemonia eurocentrada e reconstroem perspectivas pedagógicas que são essenciais para a promoção de equidade racial. Essas resistências atravessam a política educacional brasileira e se materializam em práticas transformadoras dentro da sala de aula.

Rosane Rosa, ao discutir epistemologias do sul, enfatiza a importância de práticas teórico-metodológicas que valorizem os saberes populares e a comunicação comunitária como impulso pedagógico (Rosa, 2020). A narrativa, com sua base ancestral e comunitária, exemplifica essa abordagem, desafiando metodologias padronizadas e realçando modos de aprender que se alinham com o cotidiano e os valores culturais dos/as estudantes. Esse contraponto entre epistemologias hegemônicas e alternativas aprofunda o debate sobre qual educação se quer construir em perspectivas pluralistas.

Adilson Citelli acrescenta à discussão a ideia de que práticas educomunicativas são fundamentais para promover uma participação ativa dos envolvidos no processo educacional,

valorizando o protagonismo juvenil (Citelli, 2019). Essa perspectiva se conecta profundamente com o papel das histórias de mestres da tradição oral, que não apenas educam, mas incentivam alunos/as a se reconhecerem como narradores/as de suas próprias histórias. A articulação entre a transmissão de saberes orais e uma abordagem centrada no/a estudante reforça a necessidade de práticas que sejam, ao mesmo tempo, comunicativas e antirracistas.

A relação entre tecnologia digital e a oralidade tradicional, apontada por Duvernoy, revela novas possibilidades para expandir os alcances das narrativas orais no ambiente educacional contemporâneo (Duvernoy, 2012). Ao mediar práticas orais por meio de ferramentas digitais, cria-se uma interface que permite tanto preservar saberes tradicionais quanto torná-los acessíveis a novas gerações. Essa tecnologia, quando aliada a uma perspectiva educomunicativa, atua diretamente na desconstrução de estereótipos e no empoderamento dos sujeitos inseridos nesse sistema.

O discurso sobre práticas educomunicativas como estruturas ecológicas, mencionado por Nádia Lauriti, complementa essa ideia ao propor que a comunicação na escola deve ser concebida como um processo vivo e integrador (Lauriti, 1999). Conforme esse conceito, a oralidade é um elemento que conecta diferentes atores e contextos socioculturais, favorecendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento integral dos/as alunos/as. Orientadas por essas premissas, as narrativas orais são pensadas como instrumentos de transformação permanente das práticas pedagógicas estabelecidas.

Beatriz Nascimento, ao refletir sobre os quilombos enquanto espaços de resistência, articula o conceito de resistência coletiva, que também é intrínseco à proposta da narrativa ancestral (Nascimento, 2014). Assim como os quilombos funcionavam como refúgios culturais e políticos, a inserção de práticas orais no currículo pode ser vista como espaço de luta simbólica contra as imposições eurocêtricas. Essa associação sublinha o potencial político da pedagogia antirracista que não apenas educa, mas propõe novas formas de interação e coexistência social.

A inclusão de narrativas orais também encontra respaldo em análises metodológicas, como as de Barbara Kitchenham, que discorre sobre revisão sistemática aplicada a processos diversos (Kitchenham, 2007). A obediência a metodologias estruturadas para implementar práticas transformadoras na escola permite validar os resultados das iniciativas baseadas em oralidade. Assim, a narrativa ancestral vai além de um instrumento cultural; ela estrutura um campo pedagógico articulado às necessidades sociais contemporâneas.

A construção de uma pedagogia antirracista, fundamentada nas tradições orais de origem africana, configura-se como um movimento tanto educativo quanto político. Os

diálogos entre Pacheco, hooks e Munanga evidenciam como narrativas ancestrais entram em confronto com estruturas coloniais, oferecendo alternativas metodológicas para o ensino. A riqueza das práticas ancestrais, ao serem incorporadas sistematicamente pela educação básica, possibilita não apenas a aprendizagem contextualizada, mas também a criação de dinâmicas colaborativas que desafiam desigualdades existentes.

Nesse contexto, as relações entre comunicação, ancestralidade e educação são indissociáveis. Como argumenta Orozco Gómez, as práticas comunicativas sempre carregam novos papéis educativos, que, ao serem aplicados a pedagogias inclusivas, amplificam as possibilidades de criar uma sociedade equitativa (Gómez, 2014). Esse diálogo entre diferentes autores/as reafirma que a narrativa ancestral não é somente memória, mas também uma metodologia viva e adaptativa em prol de uma pedagogia verdadeiramente antirracista e universal.

1.4 A Lei n. 10.639/2003 e a Mediação Educomunicativa no Ensino Étnico-Racial

A promulgação da Lei n. 10.639/2003 representa um marco significativo para a construção de um sistema educacional mais inclusivo no Brasil, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares. Contudo, a integração eficiente desta diretriz nas práticas pedagógicas exige não apenas alterações nos conteúdos ministrados, mas também estratégias inovadoras de mediação. Rosa (2013) sublinha que a educomunicação, ao combinar métodos pedagógicos com ferramentas comunicacionais, emerge como um mecanismo eficaz para conectar estudantes a narrativas historicamente excluídas, possibilitando uma abordagem mais dinâmica e participativa no cumprimento da lei.

Ao abordar os desafios de implementação, Citelli (2017) destaca a necessidade de descolonizar as práticas educativas para romper com o eurocentrismo que permeia o currículo nacional. Nesse contexto, a educomunicação demonstra potencial transformador ao possibilitar alternativas metodológicas que priorizem a inclusão de vozes plurais. A utilização de recursos audiovisuais, por exemplo, pode aproximar os/as estudantes de temas afro-brasileiros por meio de experiências sensoriais e emocionais, proporcionando uma nova leitura do passado. Essas ferramentas ressignificam conteúdos, tornando-os mais acessíveis e envolventes, em linha com os objetivos pedagógicos da legislação.

De acordo com Gomes (2005), a Lei n. 10.639/2003 não apenas amplia o escopo curricular, mas também desafia os/as educadores/as a compreenderem a complexidade cultural brasileira. Porém, a resistência estrutural de algumas instituições reforça a

necessidade de práticas educomunicativas que descentralizem o processo educacional. Diante disso, atividades pautadas em narrativas interativas, como entrevistas comunitárias e produções documentais, inserem o/a aluno/a como protagonista na construção do saber, permitindo uma percepção crítica acerca do racismo enquanto pilar das relações históricas e sociais no país.

Santos (2006) enfatiza que as desigualdades no ambiente educacional são reproduções do racismo estrutural presente na sociedade brasileira. Com isso, a inserção de práticas educomunicativas constitui uma estratégia metodológica para combater esses mecanismos e promover a equidade cognitiva. Ferramentas como *blogs* educacionais e *podcasts* criados pelos/as próprios/as estudantes têm potencial para ampliar o alcance das discussões e desconstruir estereótipos racialmente enraizados. Dessa maneira, a comunicação pedagógica se torna essencial para cumprir o propósito transformador da Lei n. 10.639/2003.

Nascimento (2014) argumenta que a aplicação dessa legislação transcende o campo educacional, adentrando na esfera política e simbólica da sociedade. Ao destacar que a presença negra é frequentemente diluída em discursos hegemônicos, sugere que a educomunicação pode agir como um elo entre as vivências comunitárias e as instituições formais de ensino. Projetos que utilizam a oralidade como prática central, inspirados nas tradições africanas, reforçam o diálogo intergeracional e inserem elementos culturais negros como agentes mediadores do aprendizado, tornando o sistema educacional mais representativo de sua pluralidade étnica.

Os desafios metodológicos enfrentados pelos/as docentes no processo de implementação da lei são amplamente debatidos por Freire (1996), que aponta a importância de repensar o papel do/a professor/a. Ao atuar como mediador/a educomunicativo/a, o/a educador/a não apenas transmite informações, mas também cria um ambiente pedagógico inclusivo e participativo. A partir dessa abordagem, estratégias como rodas de conversa e debates mediados por materiais audiovisuais podem estimular análises críticas, ajudando estudantes a situarem-se no panorama mais amplo das relações raciais e culturais no Brasil.

Na análise de Oliveira (2018), as mídias digitais aparecem como fortes aliadas no processo de construção de uma educação antirracista. Ferramentas como aplicativos educacionais que abordam a cultura afrodescendente permitem a ampliação do acesso ao conhecimento, transcendendo os limites físicos das salas de aula. Nesse sentido, a educomunicação não somente democratiza o aprendizado, mas também representa uma resposta moderna e eficaz às exigências da Lei n. 10.639/2003, integrando o contexto digital às demandas históricas.

bell hooks (2015) reforça que a pedagogia crítica deve sempre considerar as interseccionalidades que atravessam as vivências identitárias dos/as estudantes. Nesse caminho, a aplicação da lei combinada com a educomunicação potencializa debates que exploram as conexões entre raça, gênero e classe, elementos interligados na formação social brasileira. A introdução de temas estilizados por narrativas visuais e interativas provoca reflexões mais profundas e contextuais, desafiando as abordagens lineares e fornecendo experiências educativas mais completas.

Sob a perspectiva de Souza (2010), a legislação não deve ser vista apenas como um fim, mas como um ponto de partida para transformações maiores no ambiente escolar. A educomunicação, nesse contexto, emerge como ferramenta crucial para fomentar essas mudanças. Projetos escolares que incorporam vivências afrocentradas, combinadas com o uso de narrativas digitais, estimulam uma ruptura com padrões educativos pré-estabelecidos. Como resultado, gera-se um reconhecimento mais sólido das contribuições africanas na formação do Brasil, em um processo que engaja o/a aluno/a intelectual e emocionalmente.

Uma questão apontada por Munanga (2003) trata da omissão histórica em relação às culturas africanas nos currículos tradicionais. Este apagamento reflete a manutenção de uma perspectiva colonizadora na prática pedagógica, que apenas a partir da lei começa a ser desafiada. A educomunicação oferece uma via para realocar estas culturas no centro do debate escolar, tanto através de materiais multimídia como por meio de representações artísticas que destacam heranças africanas, propondo um resgate coletivo da memória cultural.

Na visão de Citelli (2012), a educomunicação, quando associada a políticas públicas educacionais como a Lei n. 10.639/2003, apresenta-se como um conceito-chave para a revitalização da prática pedagógica. Ele defende que a utilização planejada de ferramentas comunicacionais pode ampliar o alcance das narrativas afrodescendentes, enriquecendo os horizontes de análise dos estudantes enquanto desmantela preconceitos sistemáticos. Exemplos como jornais escolares que abordam a contribuição negra à identidade nacional cruzam as fronteiras do conhecimento formal e fomentam mudanças práticas na percepção cultural das gerações mais jovens.

Para Gomes (2017), os resultados esperados pela aplicação desta política educacional só poderão ser atingidos se houver um diálogo contínuo entre as práticas pedagógicas e a realidade sociopolítica das comunidades escolares. A educomunicação atua como um canal para efetivar este diálogo, animando os debates e permitindo que vozes frequentemente silenciadas se tornem centrais nas discussões curriculares. Sob essa abordagem, a escola deixa

de ser apenas um palco de reprodução e se transforma em um espaço de reconciliação histórica, alicerçado na pluralidade étnico-racial.

A miscigenação cultural e o repertório afro-brasileiro sempre foram pilares fundamentais para a compreensão da identidade nacional, porém, sua valorização nos espaços educativos ainda se apresenta como um desafio contínuo. A combinação da educomunicação com a aplicação da lei n. 10.639/2003 gera um terreno fértil para rediscutir as bases da pedagogia. Nesse processo, a escola não apenas ensina, mas aprende com as vivências diversas que compõem seu ambiente, reforçando a urgência por sociedades mais equânimes e respeitadas. A transformação por meio da legislação simboliza não apenas o reconhecimento das culturas africanas como parte integrante do currículo formal, mas também a poderosa capacidade do ambiente educacional de emergir como espaço de resistência cultural e social.

1.5 O Papel das Tecnologias Digitais na Promoção de Práticas Educomunicativas Antirracistas

O uso de tecnologias digitais no contexto educacional tem se revelado não apenas um recurso adicional, mas um elemento central na construção de práticas que buscam enfrentar o racismo estrutural e promover uma educação equitativa. A educomunicação, ao aproximar a educação dos processos comunicativos mediados por tecnologias, abre caminhos para uma abordagem pedagógica que, segundo Martín-Barbero (2002), permite o engajamento crítico dos sujeitos. Esse engajamento é essencial para estabelecer uma prática educativa que não apenas reconheça as desigualdades, mas que ativamente propicie a transformação social necessária para enfrentá-las.

Essas ferramentas digitais, enquanto veículos de disseminação de conteúdos, têm a capacidade de romper com as narrativas tradicionais que perpetuam o eurocentrismo nos currículos escolares, conforme apontado por Santos (2009). Ele destaca que o domínio das tecnologias digitais pode viabilizar a circulação de conhecimentos historicamente marginalizados, potencializando, assim, uma educação que valorize as epistemologias plurais. Esse diálogo converge com as ideias defendidas por Nilma Lino Gomes (2011), que reforça a relevância de metodologias que conectem as identidades culturais dos estudantes às ferramentas tecnológicas, promovendo um olhar crítico e libertador.

A integração dos elementos tecnológicos às práticas educomunicativas ainda permite que os/as estudantes assumam o protagonismo em seus processos de aprendizagem, conforme descrito por Rosa (2020). Esse protagonismo encontra respaldo em experiências práticas, nas quais a interação com plataformas digitais possibilita aos/às jovens reelaborar narrativas

centradas em sua herança cultural. Essa perspectiva é fortalecida pelas ideias de bell hooks (2015), que enfatizam a necessidade de os/as educandos/as se enxergarem como agentes de mudança, especialmente em contextos onde suas identidades têm sido historicamente apagadas.

Ao mesmo tempo, a Lei n.º 10.639/2003 abre portas importantes para a inclusão da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares, mas enfrenta obstáculos em sua aplicação. Hall (2023) argumenta que a resistência a essas mudanças, muitas vezes sustentada por falta de formação adequada dos/as professores/as, pode ser superada pelo recurso às tecnologias digitais. Essa dinâmica é ampliada, segundo Martín-Barbero (2002), quando se utiliza a interatividade dessas ferramentas para recriar o ambiente escolar como um espaço dialógico e de construção coletiva.

Além disso, o papel das tecnologias digitais na descolonização dos currículos está diretamente relacionado à formação dos/as educadores/as, como ressalta Gomes (2011). A criação de condições que permitam aos/as docentes compreender e aplicar práticas antirracistas em suas disciplinas depende de iniciativas robustas de formação continuada. Nesse sentido, Rosa (2020) identifica a educomunicação como uma metodologia que não apenas favorece o aprendizado dos/as estudantes, mas transforma os/as próprios/as educadores/as como agentes ativos/as na construção de uma educação antirracista.

A expansão das possibilidades digitais, como abordado por Orozco Gómez (2014), traz consigo oportunidades antes inacessíveis, permitindo que saberes de origem afrodescendente encontrem espaço nas diferentes esferas educacionais. Esse autor destaca que as plataformas digitais podem ser utilizadas para difundir narrativas históricas e culturais negligenciadas pelo sistema escolar tradicional, criando uma ponte entre o saber formal e os conhecimentos originados da experiência comunitária. Essas dimensões facilitam o desenvolvimento de competências comunicativas e críticas, aspectos também sugeridos por Duvernoy e Régnier (2012), que veem na educomunicação uma chance única de subverter estruturas excludentes presentes na educação.

A interdisciplinaridade, sugerida por Sartori (2010), é outro elemento que se fortalece com o uso de tecnologias digitais nos currículos. Ele observa que a interconexão entre diferentes áreas do saber permite integrar conteúdos de forma mais significativa, valorizando epistemologias de base africana como essenciais para a construção de uma pedagogia transformadora. Munanga (2010) complementa ao afirmar que a conexão estabelecida por essas práticas transcende o âmbito educacional, fortalecendo vínculos culturais e históricos que inspiram práticas cidadãs.

Nesse cenário, Pacheco (2015) ressalta o papel das narrativas orais e audiovisuais como métodos eficazes de ensino que podem ser adaptados às plataformas digitais, ampliando sua disseminação. A utilização dessas ferramentas fortalece o caráter comunitário da educação, apontado por hooks (2015), ao promover trocas entre os/as educandos/as e suas comunidades através de linguagens diversas. Essa interação não apenas valoriza práticas culturais, mas cria novas possibilidades para o reposicionamento de narrativas históricas dentro do currículo formal, trazendo para o centro da sala de aula experiências historicamente ignoradas.

Apesar disso, a transformação proposta depende também do ambiente escolar como um todo. Rosa (2020) sugere que a reestruturação de currículos deve ser acompanhada por mudanças institucionais que garantam a sustentabilidade dessas ações no longo prazo. Essas mudanças incluem a disponibilização de recursos tecnológicos e a adoção de políticas públicas que subsidiem a inserção de práticas educacionais, como indica Hall (2023). Esses avanços requerem uma articulação entre múltiplos atores, desde gestores/as até comunidades escolares que, em seus diferentes papéis, compartilham a missão de tornar o ambiente educacional mais justo e inclusivo.

No entanto, o uso das tecnologias digitais não está isento de desafios. Duvernoy e Régner (2012) enfatizam a necessidade de monitorar continuamente os impactos dessas práticas, assegurando que a implementação das tecnologias não reproduza desigualdades existentes. Esse monitoramento exige um olhar constante sobre as metodologias aplicadas e sua capacidade de criar espaços verdadeiramente inclusivos, onde as vozes antes silenciadas sejam efetivamente ouvidas e valorizadas. Nesse sentido, a avaliação constante não apenas legitima as práticas educacionais, mas permite que estas sejam ajustadas em benefício de sua eficácia.

Os/As autores/as discutidos/as convergem em afirmar que as tecnologias digitais representam um recurso fundamental para a promoção de práticas educacionais antirracistas, especialmente quando alinhadas a um objetivo claro de descolonização curricular. O diálogo entre as diversas perspectivas apresentadas sugere que a combinação de uma abordagem teórica consistente com ferramentas práticas inovadoras pode transformar a maneira como os saberes são produzidos e compartilhados na educação básica. Desse modo, a inserção de tecnologias no âmbito escolar não deve ser vista apenas como um suporte técnico, mas como uma oportunidade de reconfigurar o espaço pedagógico.

1.5.1 Mediação Digital no Fortalecimento de um Ensino Crítico e Inclusivo

A utilização das tecnologias digitais no ambiente educacional apresenta potencial significativo para promover práticas pedagógicas que integrem a educomunicação a uma abordagem inclusiva e antirracista. Esse potencial é reiterado por Citelli (2012), que defende a mediação tecnológica como uma forma de expandir possibilidades comunicativas e fomentar novas dinâmicas de interação no processo de ensino-aprendizagem. Ao propiciar espaços mais democráticos e colaborativos, a tecnologia desafia modelos tradicionais e hierárquicos de transmissão do conhecimento, permitindo que vozes e narrativas antes marginalizadas ganhem centralidade no currículo escolar.

Essa transformação curricular, que visa dar visibilidade à história e à cultura afro-brasileira, está diretamente ligada à adoção de metodologias interativas que estimulem o protagonismo juvenil. Sartori (2010) argumenta que a produção audiovisual, aliada ao uso de plataformas digitais, oferece mecanismos para que os/as próprios/as estudantes se tornem cocriadores/as de conteúdo educacional. Tal prática não só contribui para o fortalecimento do senso crítico, mas também possibilita a ressignificação de identidades culturais, conectando o saber formal aos valores e experiências pessoais dos/as alunos/as. Essa ideia é ampliada por Jucá (2015), que ressalta como as tecnologias reduzem barreiras geográficas e culturais, ampliando o acesso a conhecimentos diversos e potencializando a inclusão.

A educomunicação, nesse contexto, atua como princípio organizador de práticas pedagógicas transformadoras. Como coloca Orozco Gómez (2014), integrar recursos interativos ao cotidiano escolar é uma estratégia que não apenas moderniza a sala de aula, mas também desafia os estereótipos mantidos por conteúdos eurocentrados. A desconstrução dessas narrativas dominantes, como aponta bell hooks (2015), exige uma abordagem pedagógica disruptiva que permita a estudantes de diferentes origens reconhecerem suas próprias histórias enquanto legítimas, validando suas vivências como epistemologias igualmente relevantes para o aprendizado.

Na esfera digital, a interatividade possibilita que educadores/as e educandos/as articulem múltiplas linguagens em um processo criativo contínuo. Rosa (2020) menciona que estratégias como o desenvolvimento de narrativas audiovisuais e a utilização de redes sociais pedagógicas contribuem para a amplificação das vozes afrodescendentes nos contextos escolares. Isso está em consonância com os objetivos expressos pela Lei n.º 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, ainda que, como adverte Hall (2023), permaneçam desafios significativos em sua implementação, sobretudo no que diz respeito à formação docente e à adequação dos materiais didáticos.

A formação continuada de professores/as, aliás, desponta como um elemento indispensável para que práticas educacionais realmente contribuam para a promoção de uma educação antirracista. Gomes (2011) observa que, sem a preparação adequada dos/as educadores/as, as inovações tecnológicas e metodológicas podem perder seu potencial transformador. Nesse sentido, a integração de tecnologias digitais ao currículo exige não apenas o acesso a recursos, mas também capacitações específicas que articulem a pedagogia crítica com o uso dessas ferramentas. A proposição de estratégias interdisciplinares por Sartori (2010), que priorizam a articulação entre diferentes áreas do conhecimento no combate ao racismo estrutural, oferece um modelo promissor que inspira mudanças mais profundas nas dinâmicas educativas.

Os debates em torno da descolonização do currículo convergem na necessidade de práticas que desafiem o monopólio das narrativas eurocêtricas. Munanga (2010) argumenta que o fortalecimento de epistemologias locais requer a revalorização de saberes ancestralmente marginalizados. A educação, nesse sentido, não atua apenas como um meio técnico, mas como uma abordagem pedagógica que incentiva a coautoria e a produção colaborativa por parte dos/as estudantes. Isso, por sua vez, reforça a visão de Pacheco (2015) sobre a importância das narrativas orais de origem africana em atividades escolares que utilizem as tecnologias digitais para disseminação e registro.

Embora haja avanços expressivos, a aplicação das metodologias educacionais ainda enfrenta desafios no que tange à equidade no acesso às tecnologias. Duvernay e Régner (2012) enfatizam que as desigualdades sociais persistem como um dos principais obstáculos à democratização da educação digital. Uma preocupação recorrente é a de que, se mal direcionadas, essas práticas podem reproduzir as mesmas estruturas opressoras que pretendem combater. Para evitar esse risco, Rosa (2020) propõe que o planejamento de ações educacionais seja realizado de forma participativa, envolvendo alunos/as, professores/as e comunidades locais no desenho de soluções contextualizadas e inclusivas.

A possibilidade de medir e avaliar o impacto dessas iniciativas é outro fator central na construção de um ensino crítico e inclusivo. Citelli (2012) sugere que metodologias avaliativas mais flexíveis, como *feedback* contínuo e a análise qualitativa dos projetos desenvolvidos, são mais adequadas à natureza experimental e dinâmica das práticas educacionais. Tal abordagem é relevante, sobretudo, para ajustar constantemente as estratégias empregadas e garantir que os resultados produzam mudanças reais na percepção cultural e no comportamento social dos/as educandos/as.

No contexto educacional contemporâneo, as tecnologias digitais se configuram como instrumentos indispensáveis na promoção de um ensino mais justo e equitativo. Elas oferecem os meios para que currículos até então excludentes sejam redimensionados a partir de práticas que valorizam a diversidade cultural e combatem os estereótipos raciais. O diálogo entre autores/as como Gomes (2011), Sartori (2010) e Rosa (2020) evidencia que, embora existam limitações estruturais e institucionais que devem ser superadas, a integração das tecnologias digitais ao campo pedagógico abre possibilidades inéditas para um ensino que reconhece e valoriza todas as formas de saberes, independentemente de sua origem geográfica ou social.

A confluência de perspectivas pedagógicas sustentadas por autores como hooks (2015) e Citelli (2012) demonstra que as tecnologias digitais não devem ser vistas apenas pelo prisma de ferramentalidade. Elas se configuram como mediadoras de um processo educativo mais humano, participativo e alinhado às demandas de um mundo cada vez mais plural. A mediação digital, neste sentido, transcende as questões técnicas e propõe novas formas de interação pelas quais os/as educandos/as constroem conhecimento não de maneira passiva, mas ativa, desafiando continuamente os limites impostos pelas narrativas dominantes.

Esta construção coletiva, ao ser avaliada e aperfeiçoada continuamente, garante que práticas como a produção audiovisual e a interação em plataformas digitais contribuam para um ensino crítico e antirracista. A transformação da sala de aula em um espaço interativo e culturalmente diverso, articulando a educomunicação com as ferramentas digitais, aproxima educadores e educandos de uma realidade onde a diversidade não é apenas tolerada, mas celebrada e incorporada como um valor central no currículo escolar. Essa configuração, ao consolidar o papel transformador da mediação digital, aponta para possibilidades concretas de gerar uma sociedade mais equitativa, representativa e pluralista.

Neste primeiro capítulo, percorremos caminhos que revelam a potência da comunicação quando ela é colocada a serviço da educação comprometida com a transformação social. Discutimos como as práticas pedagógicas antirracistas, quando entrelaçadas à oralidade, à ancestralidade e às epistemologias afro-brasileiras, são capazes de tensionar currículos engessados e abrir frestas por onde entram as vozes historicamente silenciadas. A Prática da tradição oral, ao ser convocada como aliada da educação, mostrou-se mais do que um recurso metodológico: é memória viva, é elo com o passado e semente de futuro.

Ao destacarmos a educomunicação como ecossistema de escuta, diálogo e pertencimento, reafirmamos a urgência de que as escolas sejam espaços vivos de trocas simbólicas, onde as identidades negras possam florescer longe das amarras do eurocentrismo.

Além disso, discutimos a relevância da educomunicação como estratégia integradora entre comunicação e educação, capaz de fomentar ecossistemas comunicativos que fortaleçam o protagonismo juvenil e potencializem a construção de uma educação plural, interseccional e sensível às experiências afrodescendentes. Com base nos aportes teóricos de autores como bell hooks, Stuart Hall, Nilma Lino Gomes e Martín-Barbero, nos ajudaram a compreender que o enfrentamento ao racismo no espaço escolar não é tarefa simples, mas é urgente, necessária e profundamente política e refletimos sobre como o reconhecimento das múltiplas identidades e a inserção das suas epistemologias podem abrir caminhos para um novo paradigma educacional, mais justo e inclusivo.

Compreendemos, portanto, que o fazer pedagógico não pode mais ignorar as vozes e os saberes que emergem das vivências negras. Educar é também narrar, é reconhecer que cada corpo carrega histórias que merecem ser escutadas, acolhidas e celebradas. É nesse sentido que encerramos este capítulo e abrimos caminho para a investigação das histórias de vida como método de pesquisa e resistência.

No Capítulo 2 – Histórias de Vida como Dispositivo Metodológico –, exploraremos o percurso metodológico que embasa esta pesquisa, refletindo sobre a escrita comunicacional, a abordagem narrativa e, sobretudo, o uso da história de vida como estratégia de investigação e resistência. Analisaremos, em especial, práticas antirracistas e a performance ancestral desenvolvidas por Romélia Lima, compreendendo como suas experiências se inscrevem como ato político e poético de afirmação da identidade negra e de construção de novas epistemologias educacionais que entrelaçam ancestralidade, arte, oralidade e afirmação identitária. Trata-se de reconhecer na performance ancestral não apenas um gesto estético, mas um ato político de enfrentamento ao racismo e celebração das heranças afro-brasileiras.

2 VOZ E PRÁTICAS: EXPERIÊNCIAS EDUCOMUNICACIONAIS DA MESTRA DA TRADIÇÃO ORAL ROMÉLIA LIMA

2.1 A trajetória de Romélia Lima na Educação Antirracista: práticas pedagógicas e impacto social

A jornada de Romélia Lima como educadora na escola Municipal Maria Raimunda, no município de Cachoeira/BA, onde atua há 5 anos, desde a sua inauguração, reflete a continuidade de uma trajetória marcada pelo compromisso com a transformação social através da educação.

A Escola Municipal Maria Raimunda da Silva Pereira, situada no centro urbano de Cachoeira (Rua do Campo de Futebol, nº SN), foi inaugurada em fevereiro de 2020 e representa uma das mais bem estruturadas unidades da rede pública municipal. Atende à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, além de oferecer Educação de Jovens e Adultos (EJA) a noite.

Com capacidade para entre 500 e 1.000 estudantes, dispõe de instalações modernas, com salas de aula climatizadas, refeitório, cozinha, auditório, quadra esportiva descoberta, parque infantil, área verde e pátio.

Além disso, oferece ensino em tempo integral para estudantes do 1º ao 5º ano, com atividades complementares como reforço em língua portuguesa e matemática. Essas qualificações estruturais fazem da unidade não apenas um espaço educacional moderno, mas um território vivo de experiências e práticas inovadoras — cenário em que Romélia Lima desenvolve sua pedagogia antirracista, apoiada em práticas ancestrais que ampliam as possibilidades de vivência da cultura afro-brasileira.

Em um país com uma história profundamente marcada por desigualdades raciais e sociais, como o Brasil, o papel dos/as educadores/as se torna crucial não apenas no desenvolvimento intelectual dos/as alunos/as, mas também na formação de suas identidades e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Romélia se destaca por sua abordagem inovadora no ensino das artes, integrando aspectos da história e da cultura afro-brasileiras com o objetivo de fortalecer a identidade negra de seus/suas alunos/as e promover um sentido ampliado de pertencimento étnico-racial.



Figura 6- Escola Maria Raimunda da Silva Pereira, inaugurada 19 de dez 2019.

Fonte: *Diário da notícia*.

A importância de integrar a cultura afro-brasileira no currículo escolar é amplamente reconhecida, não apenas como cumprimento da legislação, mas como necessidade vital para a correção de narrativas históricas distorcidas e a promoção de maior inclusão social. No contexto de suas aulas, Romélia utiliza a arte como ferramenta poderosa para este fim, através da qual ela pode explorar a riqueza cultural afro-brasileira, celebrar suas contribuições e desafiar as estruturas de poder que perpetuam o racismo e a discriminação.

Ao refletir sobre a importância de trabalhar questões de identidade e pertencimento étnico-racial no contexto escolar, Romélia Lima revela como sua atuação pedagógica foi sendo moldada pela escuta atenta das crianças e pela urgência de romper com a negação da

negritude ainda presente nos discursos infantis. Sua fala evidencia o impacto do racismo estrutural no processo de construção identitária na infância, bem como a necessidade de uma postura docente ativa e antirracista:

Desde o início do meu trabalho na escola, percebi que as crianças não aceitavam sua cor de pele e não se assumiam como crianças pretas. Isso me incomodava muito. Quando eu perguntava ‘qual é a cor da sua pele?’, elas diziam que era loira escura, morena, amarela... e a única cor que não mencionavam ser era preta. Diante dessas respostas, eu me assumi em sala, adotei uma postura de pautar essas questões com frequência, porque só a representatividade do meu corpo não estava dando conta de me verem e compreenderem como mulher preta. A partir disso, eles começaram a mudar o pensamento. (Entrevista Lima, 11/ nov/2024).

Essa fala ilustra como a presença da professora negra não é, por si só, suficiente para a transformação do imaginário infantil sobre a negritude — sendo necessário um trabalho contínuo de afirmação identitária, mediado pela escuta, pelo diálogo e pela intencionalidade pedagógica. A ação de Romélia, ao assumir-se explicitamente como mulher preta e trazer esses debates para o cotidiano da sala de aula, atua como enfrentamento direto à reprodução do racismo e à invisibilização da identidade negra na escola.

A prática pedagógica de Romélia está enraizada na pedagogia crítica, conceito popularizado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1974), que enfatiza a educação como um ato de libertação. Freire (2021) argumenta que a educação não deve ser vista como um processo de depósito de conhecimento, mas como um diálogo que promove a conscientização e a capacitação para a transformação social.

Esta abordagem é particularmente relevante em contextos como o brasileiro, onde a educação pode funcionar como um contraponto às desigualdades sociais e raciais historicamente enraizadas. Romélia adota essa filosofia ao não apenas transmitir conhecimento, mas ao criar um ambiente onde os/as alunos/as são encorajados a questionar, analisar e reimaginar o mundo ao seu redor, corroborando assim com a seguinte afirmação de Freire (2021) quando diz que: “A educação problematizadora, ao contrário, rompe com a relação vertical do educador sobre os educandos e se instaura na relação horizontal de educador-educando.” (Freire, 2021, p. 79).

Além disso, as discussões sobre racismo estrutural, fundamentadas nas obras de autores como Munanga (2005), proporcionam um quadro teórico crucial para entender as dinâmicas de poder que moldam as realidades sociais no Brasil. Explora como o racismo se

infiltra nas instituições e práticas sociais, sustentando desigualdades que se estendem por várias gerações. Ao integrar esta perspectiva em sua prática docente, Romélia não apenas educa seus/as alunos/as sobre sua história e cultura, mas também os/as prepara para reconhecer e combater as formas sutis e explícitas de racismo.

Este capítulo se propõe a evidenciar como a professora Romélia enfrenta os desafios de implementar uma educação que é, ao mesmo tempo, inclusiva e transformadora em um ambiente que avançou nesse quesito, mas, ao mesmo tempo, ainda resiste a mudanças profundas. Seu trabalho ilumina as tensões entre a tradição e a inovação educacional, entre a política educacional e a prática em sala de aula, e entre a história oficial e as narrativas marginalizadas.

Ao ser questionada sobre como define a prática pedagógica antirracista em suas aulas, Romélia Lima ressalta seu compromisso com a valorização das trajetórias e contribuições negras na história e na construção do país. Sua concepção está diretamente ligada à necessidade de reconstruir narrativas históricas silenciadas, proporcionando às crianças e adolescentes uma visão crítica e afirmativa de sua identidade:

Defino como de fundamental importância para que as crianças e adolescentes percebam a sua importância tanto no contexto histórico quanto social, sabendo que o negro não só foi escravizado, mas potente para o desenvolvimento do nosso país. E alguns colonizadores usaram a sua inteligência e descobertas que, infelizmente, foram ocultadas pelos mesmos. (Entrevista Lima, 11/ nov/2024).

Essa fala reforça o caráter político e formativo da educação antirracista, que, conforme apontam autores/as como Nilma Lino Gomes (2003), busca resgatar a dignidade histórica da população negra e combater o epistemicídio presente nas práticas escolares tradicionais. Ao afirmar a potência histórica dos sujeitos negros, Romélia propõe uma pedagogia que vai além da denúncia do racismo, promovendo também o reconhecimento e a valorização das contribuições negras para a sociedade brasileira. Ao fazer isso, Romélia não apenas contribui para a educação de seus/suas alunos/as, mas também impacta a comunidade escolar de maneira mais ampla, promovendo uma cultura de respeito, inclusão e igualdade.

A análise das práticas da professora Romélia, dos desafios que ela enfrenta e do impacto de seu trabalho é vital para compreender a educação antirracista como um instrumento de mudança social. Este estudo busca não apenas destacar as contribuições específicas de Romélia, mas também situar seu trabalho em um movimento educacional mais

amplo que busca superar o racismo e outras formas de desigualdade através do empoderamento educacional e cultural.

2.1.1 Contextualização e Motivação Pedagógica

Roméia dos Santos de Lima Souza é uma dedicada pedagoga com formação especializada em História da África e Cultura Brasileira. Tem sua carreira docente caracterizada por um forte desejo de fazer a diferença na vida de seus/suas alunos/as. Ao escolher a educação como profissão, Romélia não apenas abraçou um ofício, mas também uma vocação para combater as injustiças sociais e raciais que persistem na sociedade brasileira. Como apontado por Silva e Silva (2009), o papel do educador vai além do ensino convencional, abrangendo a responsabilidade de moldar cidadãos conscientes e críticos que possam atuar como agentes de mudança em seus próprios contextos.

A partir da observação das suas práticas, é perceptível que Romélia entende a educação como uma poderosa ferramenta de empoderamento e resistência, uma visão que ressoa argumentos de autores/as como Gomes (2012), que destaca a necessidade de reconhecer e valorizar as contribuições históricas e culturais afro-brasileiras como um contraponto essencial às narrativas coloniais que frequentemente marginalizam essa participação. Essa perspectiva é crucial, pois, conforme discutido por Almeida (2019), o racismo estrutural no Brasil é perpetuado por meio de narrativas que excluem ou distorcem as contribuições dos/as afro-brasileiros/as na formação nacional.

Alinhada à Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, Romélia vai além do cumprimento formal dessa exigência legal. Seu objetivo não é apenas integrar esses conteúdos no currículo de maneira superficial, mas promover uma transformação cultural profunda, que desafie as estruturas de poder estabelecidas e celebre a rica herança africana que é integral à identidade brasileira. Essa abordagem está em conformidade com as discussões de Munanga (2005), que argumenta que uma verdadeira educação antirracista requer uma revisão crítica do currículo para incluir as perspectivas dos grupos historicamente marginalizados.



Figura 7- Desfile Julho das Pretas- Escola Maria Raimunda (2024)
Fonte: Romélia Lima

Ao descrever as estratégias que utiliza para desconstruir estereótipos e promover o reconhecimento da africanidade e da ancestralidade entre as crianças, Romélia Lima demonstra como articula práticas educativas que valorizam a estética, a história e a identidade negra. Sua abordagem é intencionalmente voltada para o fortalecimento da autoestima e a ruptura com os padrões eurocêntricos que, historicamente, deslegitimam a cultura afro-brasileira no ambiente escolar:

A primeira é a elevação da autoestima delas por meio do reconhecimento da sua própria beleza e inteligência, destacando que ela é capaz de construir um futuro promissor. Na minha prática, uso muitos elementos: vestimentas, maquiagens... A arte é sempre o centro. Também trago a figura de pessoas do passado e do presente que contribuíram e contribuem, e que lutam por equidade. Não precisamos seguir um padrão eurocêntrico. (Entrevista Lima, 11/nov/2024).

Essa perspectiva corrobora com os princípios da pedagogia antirracista, que, como destaca Kabengele Munanga (2005), exige um currículo comprometido com a valorização da diversidade étnico-racial e com a desconstrução dos estigmas impostos à população negra. Ao utilizar a arte como meio central e trazer referências históricas negras, Romélia contribui para a formação de uma identidade positiva nas crianças, reconhecendo sua ancestralidade como fonte de força, orgulho e resistência.

O trabalho de Romélia dialoga com a filosofia de Paulo Freire, que vê a educação como uma prática de liberdade, um meio para os oprimidos reconhecerem e questionarem a realidade de sua opressão (Freire, 1992). Para Freire, o processo educacional deve ser dialógico, permitindo que estudantes e professores/as aprendam juntos e reflitam criticamente sobre sua realidade, transformando-o em um espaço de libertação e não de domesticação.



Figura 8- Preparação para o desfile- traços e maquiagem africanas.

Fonte: Romélia Lima

Romélia implementa esses conceitos ao criar um ambiente de aprendizagem que não apenas informa, mas também forma alunos/as como cidadãos/ãs conscientes e participativos/as. Ela utiliza métodos que permitem aos/às alunos/as verem-se no conteúdo aprendido, o que, segundo Gomes (2017), é essencial para a construção de uma identidade positiva e para o fortalecimento da autoestima, especialmente para os/as alunos/as negros/as, que frequentemente enfrentam estereótipos negativos e baixas expectativas por parte da sociedade. Portanto, o impacto de seu trabalho se estende além dos limites da sala de aula, influenciando a comunidade escolar e ao redor, como reflete a ideia de educação como um ato social e comunitário.



Figura 9- Apresentação com alunas no Quilombo do Tabuleiro da Vitória - Dança Afro/Ritmo Africano
Fonte- Romélia Lima

Esse aspecto da educação é vital, especialmente em áreas onde muitas crianças e adolescentes estão em risco de exclusão social ou de aderir a caminhos que reforçam ciclos de pobreza, como observado por Almeida (2021) em suas análises sobre as consequências da escravidão nas estruturas sociais brasileiras.



Figura 10- Dança Afroancestral para iniciar a aula
Fonte- Romélia Lima

As estratégias pedagógicas de Romélia, construídas ao longo de sua trajetória docente, consistem na inserção de atividades de dança afro-brasileira, dramatizações, contação de

histórias da formação do continente africano e oficinas artísticas (construção de abayomis⁵, desenhos e produções com argila) inspiradas em elementos da cultura afrodescendente. Inicialmente, suas práticas estavam mais voltadas para a transmissão de conteúdos históricos tradicionais, mas, com o tempo, ela passou a adotar uma abordagem mais vivencial e simbólica, compreendendo que a incorporação de manifestações culturais africanas não apenas fortalecia a autoestima de seus/suas alunos/as negros/as, como também provocava uma reflexão crítica sobre as heranças coloniais ainda presentes no ambiente escolar.



Figura 11- Aula estética Africana - Produção e exposição de Bonecas Pretas com PET.
Fonte- Romélia Lima

As atividades artísticas desenvolvidas por Romélia Lima, como a confecção de bonecas pretas com material reciclável (garrafas pet), produção de quadros e poesias de temática antirracista — exercem um papel fundamental na mediação do processo identitário das crianças negras. Essas práticas oferecem uma experiência estética e simbólica que permite o reconhecimento da ancestralidade africana e a valorização da cultura negra no cotidiano escolar. Para Romélia, o contato com esses elementos promove uma compreensão profunda das raízes e da trajetória histórica do povo negro: “Através do contato com esses elementos,

⁵ As **abayomis** são pequenas bonecas de pano feitas a partir de retalhos de tecido, sem costura ou uso de cola, tradicionalmente confeccionadas por mulheres negras durante o período da escravidão. A origem do nome vem do iorubá: *abayomi* significa “encontro precioso” — *abayomi* é quem traz alegria e proteção ao ser ofertada. Nos porões dos navios negreiros, mães africanas rasgavam pedaços de suas roupas para fazer as bonecas e oferecê-las aos/às filhos/as como forma de consolo, afeto e resistência frente ao sofrimento da travessia.

ela passa a entender e compreender a sua história ancestral.” (Romélia Lima, entrevista, 2024).

Gomes (2005) defende a centralidade da arte como ferramenta para ressignificar as narrativas sobre a negritude e possibilitar que crianças negras construam uma autoimagem positiva, ancorada no orgulho de sua herança cultural. Ao introduzir elementos como as abayomis (símbolos de afeto, resistência e tradição africana), Romélia contribui para o fortalecimento da identidade negra desde a infância, tornando a arte um ato político e educativo.



Figura 12 - Resultado da confecção de Abayomis conduzida pela professora Romélia
Fonte: Romélia Lima

Essa proposta dialoga diretamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que orientam as instituições de ensino a desenvolver práticas pedagógicas que assegurem o reconhecimento e a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis e modalidades da educação. Ao incorporar essas diretrizes em sua prática cotidiana, a professora Romélia materializa o que o documento propõe: uma educação comprometida com a equidade, com a superação do racismo e com a promoção da cidadania plena para todos os sujeitos.



Figura 13 - Oficina de Abayomi – Confeção e História
Fonte: Romélia Lima

Na contemporaneidade, as abayomis foram ressignificadas como símbolos de ancestralidade, resistência e identidade negra, sendo amplamente utilizadas em práticas pedagógicas antirracistas. No contexto escolar, sua confecção permite trabalhar aspectos da história afro-brasileira de forma sensível, afetiva e crítica, estimulando o pertencimento étnico-racial e o fortalecimento da autoestima das crianças negras. Ao confeccionar abayomis com seus/suas alunos/as, Romélia Lima transforma a atividade artística em um ato educativo e político, promovendo a valorização da cultura africana e reconstruindo narrativas positivas sobre a infância negra.

Assim, Romélia transforma suas aulas em espaços de vivência identitária, rompendo com a lógica eurocêntrica e promovendo uma educação antirracista, onde as artes, o corpo, a música e a oralidade são elementos centrais no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo um caminho progressivo para uma educação verdadeiramente inclusiva e emancipadora.

2.1.2 As Práticas Pedagógicas Inovadoras da Professora Romélia Lima

Romélia utiliza as artes como o principal veículo de ensino em sua abordagem pedagógica, integrando música, dança, literatura, jogos e artesanato nas suas aulas. Essa escolha metodológica é estratégica e fundamentada na capacidade dessas disciplinas de engajar e inspirar, permitindo uma exploração profunda da história e cultura afro-brasileira de

uma maneira visceral e acessível. Entre as práticas artísticas adotadas por Romélia, destaca-se o uso de pinturas e desenhos. Nessas produções, chama atenção o fato de que a maioria dos/as alunos/as passa a desenhar e pintar crianças negras como personagens centrais de suas criações. Esse movimento, segundo Romélia, ocorre de forma espontânea e revela uma transformação significativa no modo como as crianças passam a se ver e a representar o mundo à sua volta.



Figura 14 - Expressão artística sobre África
Fonte: Romélia Lima

Entendo que, ao estimular o contato com referências visuais e simbólicas negras, a prática artística em sala promove uma ressignificação das imagens historicamente eurocentradas e convida os/as alunos/as a se reconhecerem positivamente em suas expressões

criativas. Desenhar crianças negras, com cabelos crespos, roupas inspiradas em trajes africanos ou com traços marcadamente não brancos, é parte de um processo de construção identitária que vai além da técnica artística; trata-se de afirmar a existência, a beleza e o pertencimento racial.



Figura 15 - Produção dos/as alunos/as usada na decoração da sala
Fonte: Romélia Lima

Essa escolha imagética é mais um elemento ligado à prática antirracista proposta por Romélia, que compreende a arte como instrumento de representação e empoderamento. Nesse contexto, a contação de história, a pintura e o desenho tornam-se não apenas meios de

expressão, mas também de resistência, permitindo que as crianças ocupem simbolicamente o espaço que lhes é negado nos livros didáticos, na mídia e nas narrativas escolares tradicionais.

Como já sinalizado, a professora Romélia também utiliza a contação de histórias como um recurso essencial em sua prática pedagógica antirracista. Entre os livros trabalhados destaca-se *O que há de África em nós?* (2013), de Wlamyra Albuquerque e Walter Fraga. A obra é rica em simbolismos, imagens e narrativas que apresentam às crianças aspectos da cultura africana presentes no cotidiano brasileiro como a comida, a música, os gestos, as palavras e os costumes herdados dos povos africanos.

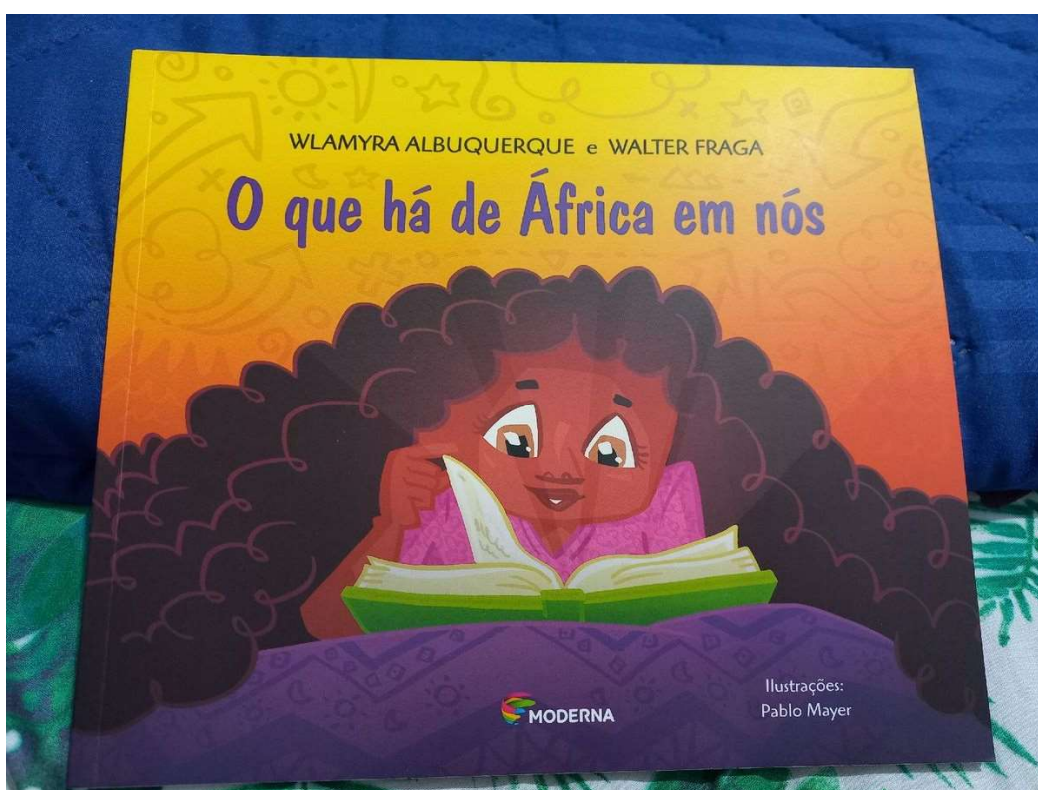


Figura 16 – Contação da obra *O que há de África em nós?*
Fonte: Romélia Lima

Durante a leitura e contação das histórias, Romélia afirma conduzir um diálogo afetivo e reflexivo com os/as alunos/as, incentivando-os/as a identificar no próprio corpo, nos saberes da família e nas vivências da comunidade os traços da ancestralidade africana. A contação é acompanhada de músicas, objetos culturais e questionamentos que estimulam a escuta sensível e a valorização da identidade negra. Ao trabalhar a obra, ela transforma o livro em uma ponte entre o passado e o presente, promovendo o reconhecimento da presença africana na formação do Brasil de forma positiva e concreta (Entrevista Lima, 11/ nov/2024).

Essa prática, que articula oralidade, literatura e memória, tem como pilares a pedagogia griô, promovendo um ambiente de aprendizagem pela qual os/as alunos/as se sentem representados/as e convidados/as a se verem como protagonistas da sua própria história. A contação de histórias, nesse contexto, torna-se um instrumento de reconstrução de narrativas e combate ao apagamento histórico-cultural, possibilitando várias produções artísticas.

A incorporação das artes no ensino de história e cultura afro-brasileira é especialmente eficaz devido à rica tradição oral africana, que sempre valorizou a narração de histórias como meio de preservação e transmissão de conhecimento. Conforme discutido por Almeida (2019), a educação que é influenciada por essa tradição oral, enfatiza o ensino através de histórias compartilhadas como meio de educar e transmitir valores culturais.

Romélio adapta essa abordagem em suas aulas, utilizando-a para recontar a história da África e seus povos de maneira que não apenas informa ou narra as dores, lutas e resistência, o sofrimento desses povos, mas também os destaques e fatos que empoderam seus/suas alunos/as. Essa abordagem não só captura a imaginação dos/as alunos/as, mas também os/as ajuda a conectar-se com o conteúdo de maneira significativa, promovendo uma aprendizagem que ressoa em um nível pessoal e comunitário.



Figura 17 - Arte Livre - Reprodução *O que há de África em nós?*
Fonte: Romélia Lima

Além do livro, Romélia incorpora jogos e brincadeiras de origem africana como estratégia pedagógica de valorização cultural e fortalecimento da coletividade. Entre as atividades, destacam-se jogos de desafios de ritmo e agilidade, como o *Terra-Mar* (adaptação do morto-vivo), com base em lendas iorubás. Essas ações promovem o trabalho em grupo, a oralidade e o respeito às tradições populares negras, colocando o corpo em movimento e o aprendizado em diálogo com a ancestralidade.



Figura 18 – Brincadeira “Terra-Mar”, originária de Moçambique, sendo praticada em contexto escolar.
Fonte: Romélia Lima

Entre os jogos e brincadeiras incorporados por Romélia em sua prática pedagógica está a brincadeira *Terra-Mar*, originária de Moçambique, que combina movimento, atenção e noções espaciais de forma lúdica e educativa. A dinâmica consiste em delimitar no chão dois espaços distintos: um representa a terra e o outro, o mar. As crianças alinham-se sobre uma linha ou limite imaginário entre os dois campos, e, ao comando da educadora — que diz em voz alta terra ou mar de forma alternada e em ritmo crescente, elas devem pular rapidamente para o lado correspondente. Quem errar o lado ou se confundir, sai da rodada. O jogo estimula o raciocínio rápido, o equilíbrio e a coordenação motora.

No contexto da prática de Romélia, essa brincadeira vai além do entretenimento. Ela a utiliza como uma estratégia de valorização das heranças culturais africanas, promovendo o reconhecimento de que a infância africana também possui suas próprias tradições lúdicas. Ao apresentar e praticar jogos como o Terra-Mar, Romélia rompe com a centralidade das brincadeiras eurocêntricas comumente presentes no ambiente escolar, reafirmando que a cultura africana é rica, viva e merece espaço no cotidiano das crianças brasileiras.

Além disso, atividades como essa reforçam a coletividade, a escuta, o respeito às regras e o aprendizado em grupo, todos princípios alinhados à sua proposta de educação antirracista. Ao brincar com jogos africanos, as crianças não apenas se divertem, mas passam a reconhecer sua ancestralidade de forma positiva e concreta, experienciando um ensino que celebra a diversidade cultural de forma prática, corporal e afetiva.

Outro destaque é a confecção do *kabuletê*, um brinquedo africano feito com materiais simples, como papelão, tecidos e barbantes, que remete a bonecos tradicionais construídos pelas crianças em diversos países do continente africano. Ao confeccionar o *kabuletê* com seus/suas alunos/as, Romélia proporciona uma vivência criativa e afetiva que conecta a infância negra brasileira às práticas infantis africanas, reforçando o senso de pertencimento e continuidade cultural.



Figura 19 – Confeção do *kabuletê* por crianças em atividade pedagógica.

Fonte: Romélia Lima

Romélia também desenvolve a confecção de máscaras com argila, inspiradas em elementos estéticos e simbólicos de culturas africanas.



Figura 20 – Produção de máscaras africanas com argila em sala de aula.

Fonte: Romélia Lima

Por meio dessa atividade, Romélia reafirma sua abordagem antirracista ao substituir os modelos artísticos eurocêtricos por referências africanas, ampliando o repertório cultural das crianças e reforçando o entendimento de que seus traços, origens e tradições têm valor e lugar dentro da escola. Em diálogo, a professora narra como tudo acontece:

A atividade é precedida por conversas sobre o significado das máscaras em diferentes povos do continente africano, como os iorubás, bambaras, dogons e outros, destacando seus usos em rituais, cerimônias, festas e práticas de ancestralidade. As crianças são convidadas a criar suas próprias máscaras, utilizando argila para moldar formas livres ou estilizadas, incentivando tanto a expressão artística quanto a reconexão simbólica com as culturas africanas (Entrevista Lima, 11/ nov/2024).

Essa prática é profundamente significativa, pois transforma o fazer artístico em um ato de memória e pertencimento. Ao modelar a argila com as próprias mãos, as crianças vivenciam uma experiência sensorial e histórica que integra o corpo, o saber e a ancestralidade. Além disso, a criação coletiva das máscaras favorece o diálogo sobre identidade, espiritualidade e diversidade cultural, fortalecendo a autoestima e a valorização da estética negra.

Essa integração das artes permite a Romélia abordar complexidades culturais e históricas de maneira que os textos tradicionais e as aulas expositivas muitas vezes não conseguem. Segundo Gomes (2017), as artes podem servir como uma poderosa ferramenta antirracista, pois permitem a expressão de identidades e histórias frequentemente marginalizadas. Ao utilizar música e dança, por exemplo, Romélia não apenas ensina a história afro-brasileira, mas também celebra sua rica diversidade cultural, proporcionando aos/as alunos/as uma conexão emocional e intelectual com o material.

Essa prática pedagógica encontra apoio também em Freire (1992), que argumenta que a educação deve ser um ato de criação, capaz de fomentar a reflexão e a ação transformadora. Ao envolver os/as alunos/as ativamente através das artes, Romélia fomenta um ambiente educacional onde os/as estudantes/as são não apenas receptores/as passivos/as de conhecimento, mas participantes ativos/as no processo de aprendizagem. Isso é crucial, especialmente em contextos educacionais que buscam desafiar as estruturas de poder existentes e promover a igualdade racial.

A literatura, especificamente, oferece a Romélia e seus/suas alunos/as uma oportunidade de explorar diversas perspectivas e vozes afro-brasileiras. Através da leitura e discussão, os/as alunos/as são expostos/as a uma gama de experiências e histórias que desafiam a narrativa hegemônica e promovem uma compreensão mais profunda das questões raciais no Brasil.

A prática de integrar as artes no currículo permite ainda que Romélia aborde temas como racismo e representação de uma maneira poderosamente visual. Segundo Silva e Silva (2009), as artes visuais podem ser uma forma eficaz de confrontar e questionar estereótipos raciais, além de proporcionar aos/as alunos/as ferramentas para reimaginar e redefinir suas próprias identidades. Ao criar obras de arte que refletem suas experiências e heranças culturais, os/as alunos/as de Romélia participam ativamente na redefinição de imagens e símbolos que frequentemente os marginalizam ou reduzem a história do negro somente a dor e sofrimento.

Finalmente, o acionamento de dança e música em sala de aula não apenas fortalece a conexão dos/as alunos/as com suas raízes culturais, mas também promove a saúde física e emocional, servindo como meio de expressão pessoal e coletiva. Esse aspecto da educação é essencial, conforme apontado por Carneiro (2011), pois contribui para o bem-estar geral dos/as alunos/as, permitindo-lhes expressar suas emoções e experiências de maneiras que o discurso verbal muitas vezes não consegue.

Ao adotar essas práticas inovadoras, Romélia não apenas educa seus/as alunos/as sobre a história e cultura afro-brasileira, mas também os/as empodera para se tornarem cidadãos/ãs conscientes e ativos/as em sua comunidade. Esse enfoque multidisciplinar não apenas enriquece a experiência educacional, mas também prepara o caminho para uma abordagem mais inclusiva e equitativa da educação no Brasil.

2.1.3 Desafios Enfrentados

Romélia, em sua trajetória como educadora comprometida com a promoção da igualdade racial por meio da educação, enfrenta desafios significativos que refletem as complexas barreiras institucionais e sociais presentes no sistema educacional brasileiro. Sua atuação acontece no município de Cachoeira, localizado no Recôncavo Baiano, uma região marcada por forte presença de comunidades negras, memórias de resistência e heranças culturais africanas.

Apesar de ser um território historicamente reconhecido por suas manifestações afro-brasileiras e lutas antirracistas, ainda visualizamos que a Bahia convive com algumas contradições entre a valorização simbólica da negritude e a efetiva implementação de políticas educacionais que garantam a equidade racial. Nesse contexto, Romélia enfrenta tanto o desafio de romper com práticas pedagógicas eurocentradas quanto a resistência institucional à

inserção de saberes e práticas de matriz africana na escola pública, mesmo estando em um dos estados com maior população negra do país. A professora afirma que:

Essa resistência, muitas vezes, parte de colegas de trabalho e de familiares de alunos que interpretam de forma equivocada a proposta de uma educação antirracista, associando-a diretamente à religiosidade do candomblé ou a práticas religiosas de matriz africana. Esse entendimento distorcido gera conflitos e tentativas de silenciamento das ações pedagógicas que valorizam a cultura negra, como se houvesse uma invasão de conteúdo religioso no ambiente escolar (Entrevista Lima, 11/ nov/2024).

Roméia, então, precisa constantemente explicar, mediar e reafirmar que sua prática não trata de catequese religiosa, mas sim de reconhecimento histórico, cultural e social das contribuições africanas para a formação da identidade brasileira, algo garantido por lei e fundamental para a formação cidadã das crianças. Ela ainda completa: “Não posso esquecer que esses desafios incluem também a falta de recursos didáticos e tecnológicos até a resistência institucional a mudanças curriculares profundas, que são essenciais para uma educação antirracista eficaz” (Romélia Lima, entrevista, 2024).

Este problema não é isolado, mas reflexo de uma distribuição desigual de recursos educacionais no Brasil, o que frequentemente prejudica escolas em comunidades menos favorecidas, muitas das quais têm uma alta proporção de alunos/as negros/as. A falta de recursos compromete a capacidade de oferecer uma educação de qualidade e inovadora que incorpore novas tecnologias e metodologias de ensino. Conforme destacado por Silva e Silva (2009), a integração eficaz de tecnologias no ensino é crucial para preparar os/as alunos/as para um mercado de trabalho cada vez mais digital e globalizado.

Quanto à resistência institucional destacada por Romélia, persiste às mudanças curriculares que buscam integrar de forma efetiva a história e cultura afro-brasileira no ensino regular. Ao longo de seus 25 anos de atuação, mesmo com o avanço de marcos legais como a Lei n. 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, Romélia percebe que a efetivação dessas políticas ainda encontra barreiras práticas e simbólicas nas instituições. Em sua trajetória, ela observa que as mudanças vêm acontecendo de maneira lenta e muitas vezes superficial. Como destaca: “A gente vê a lei no papel mas, na prática, ela não chega. Ainda hoje tem escola que acha que trabalhar cultura negra é só em novembro. Quando tento trazer isso para o ano inteiro, tem resistência, tem silêncio, tem boicote” (Romélia Lima, entrevista, 2024)

Ela relembra que, no início da sua carreira, nas primeiras tentativas de promover atividades voltadas à valorização da identidade negra, enfrentava falta de apoio pedagógico, desinteresse institucional e olhares desconfiados de colegas e gestores. Ela relembra que: “No começo eu tinha que fazer tudo com o meu próprio dinheiro, não tinha espaço nem escuta. Diziam que eu queria fazer militância dentro da escola. Mas eu só queria que as crianças pretas se vissem e se reconhecessem com orgulho” (Romélia Lima, entrevista, 2024).

Com o passar dos anos, Romélia buscou inserir conteúdos afrocentrados de forma transversal, propondo sequências didáticas, atividades artísticas, rodas de conversa e projetos interdisciplinares. Ainda assim, muitos desses esforços não são oficialmente reconhecidos no planejamento da escola, o que dificulta mas não anula sua continuidade e impacto. Diante desses atravessamentos ela compreende que: “Tudo que envolve a cultura negra ainda é visto como extra, como algo que pode ser cortado se não der tempo. Mas o currículo precisa ser reconstruído, não é favor, é direito” (Romélia Lima, entrevista, 2024)

Mesmo com essas dificuldades, ela reconhece avanços pontuais, principalmente quando há abertura da gestão escolar (na maioria das vezes, em datas comemorativas) ou quando as famílias demonstram envolvimento e valorização das práticas (a procuram para integrar as crianças ao grupo de sua responsabilidade). No entanto, Romélia segue afirmando que a mudança curricular estrutural ainda está por vir, e que sua luta diária é justamente mostrar que a história afro-brasileira é parte essencial da formação de todas as crianças, negras e não negras.

A resistência muitas vezes vem da falta de reconhecimento da importância da educação antirracista ou do conservadorismo pedagógico, que prefere manter os currículos tradicionais. Amaral (2018) discute como as disparidades raciais no Brasil estão enraizadas historicamente e como o sistema educacional, muitas vezes, perpetua essas desigualdades por não desafiar os preconceitos e estereótipos raciais existentes. A mudança curricular requer não apenas novos conteúdos, mas também uma nova forma de pensar a educação, que muitos/as decisores/as estão relutantes em adotar.

Os desafios enfrentados por Romélia também são amplificados pelas condições socioeconômicas e raciais de seus/suas alunos/as. Muitos/as estudantes vêm de contextos desfavorecidos, onde o acesso a oportunidades educacionais e culturais é limitado. Almeida (2019) destaca como o racismo estrutural afeta negativamente a educação de estudantes negros/as no Brasil, limitando seu acesso a recursos educacionais de qualidade e perpetuando

um ciclo de desvantagem educacional e social. O esforço para superar essas barreiras e oferecer uma educação que verdadeiramente empodere os/as alunos/as é uma luta constante para educadores/as como Romélia.

A interação com a comunidade e a família dos/as alunos/as é outro aspecto crucial, mas desafiador, do trabalho de Romélia. A educação não ocorre apenas dentro das paredes da escola; ela é influenciada por atitudes e valores que os/as alunos/as trazem de suas comunidades e lares. A colaboração com os pais e lideranças comunitárias pode ser fundamental para reforçar o valor da educação antirracista e garantir que as lições aprendidas na escola sejam apoiadas e reforçadas em casa e em outros espaços. No entanto, como Gomes (2012) aponta, alterar percepções enraizadas e enfrentar o racismo em ambientes comunitários e domésticos pode ser extremamente desafiador, exigindo de educadores/as uma abordagem sensível e adaptativa.

Os desafios enfrentados por Romélia ilustram a complexidade de implementar uma educação que seja inclusiva e transformadora em um contexto de desigualdades profundas e persistentes. Superar esses obstáculos exige não apenas determinação e inovação pedagógica, mas também um compromisso contínuo com a justiça social que transcenda o ambiente escolar e envolva toda a comunidade.

Enquanto Romélia continua a atuar e enfrentar esses desafios, sua jornada oferece *insights* valiosos sobre as estratégias que podem ser empregadas por educadores/as que desejam promover uma mudança significativa através da educação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola onde Romélia atua encontra-se em processo de atualização e alinhamento com os princípios da educação antirracista [junho de 2025], refletindo o compromisso institucional com a valorização da cultura afro-brasileira e o enfrentamento das desigualdades raciais no ambiente escolar. Romélia foi convidada pela gestão da escola para pensar a atualização, que não será apenas documental, mas construída de forma coletiva, envolvendo a equipe pedagógica, professores/as, gestores/as e representantes da comunidade. A escola está planejando realizar reuniões periódicas com os pais e responsáveis, nas quais serão discutidas as práticas pedagógicas e ações culturais voltadas à promoção da identidade negra, da ancestralidade e do respeito à diversidade. Esses serão fundamentais para estreitar os laços com as famílias, fortalecer a compreensão sobre a importância dessas práticas e fomentar o engajamento da comunidade escolar.

Além disso, a Secretaria Municipal de Educação de Cachoeira tem demonstrado abertura e apoio ao diálogo que valorizam experiências como a de Romélia. A própria participação da educadora no lançamento do Plano Municipal de Educação Antirracista

evidencia esse movimento institucional, que reconhece e legitima a relevância de práticas comprometidas com a equidade racial e com a reconstrução de identidades historicamente marginalizadas.

2.1.4 Impacto e Legado até aqui

Diante do que está sendo analisado, nota-se que é longa a carreira de Romélia como educadora, e o seu trabalho potente não só forma estudantes academicamente, mas também os/as inspira a se tornarem cidadãos/ãs conscientes e ativos/as em suas comunidades. Visualizamos que o impacto de suas práticas tem o potencial de transcender o ambiente escolar, infiltrando-se nas esferas pessoal, social e cultural de seus/suas alunos/as. Este legado é um poderoso testemunho do papel crítico que a educação desempenha na transformação social, especialmente quando orientada pela perspectiva da justiça racial e do compromisso com a valorização da diversidade cultural.

A contribuição mais significativa de Romélia talvez seja o seu impacto na formação da identidade dos/as alunos/as. Por meio das suas aulas, que enfatizam a história e cultura afro-brasileiras, Romélia proporciona a seus/suas alunos/as a oportunidade de verem-se representados/as positivamente nos conteúdos estudados. Silva e Silva (2009) destacam a importância da representatividade no material didático para o fortalecimento da autoestima e identidade de alunos/as afro-brasileiros/as. Romélia vai além, oferecendo não apenas representatividade, mas também um contexto no qual os/as alunos/as podem entender e apreciar sua herança cultural como parte integrante e valiosa da história do Brasil.

O legado de Romélia também inclui o desenvolvimento de práticas educativas que podem servir como modelo para outras escolas e educadores/as. Conforme apontado por Freire (1992), a prática de uma educação problematizadora que estimula o pensamento crítico e a consciência social é fundamental para a formação de uma sociedade mais justa. Romélia implementa essa abordagem por meio de uma pedagogia que não apenas informa, mas também transforma, incentivando os/as alunos/as a questionar, analisar e reformular suas percepções sobre raça, identidade e igualdade.

No entanto, os desafios enfrentados por Romélia, como mencionado anteriormente, também fazem parte de seu legado. Ela demonstra uma persistência que Amaral (2018) considera essencial em contextos educacionais que frequentemente resistem à mudança. Sua determinação em superar a falta de recursos, a resistência institucional e os preconceitos

enraizados destacam a importância da resiliência e do compromisso contínuo dos/as educadores/as que lutam por uma educação mais equitativa e inclusiva.



Figura 21 - Sábado letivo, visita à Casa Preta HUB- Cachoeira- Ba
Fonte: Romélia Lima

O impacto e o legado de Romélia são multifacetados, estendendo-se além dos muros da escola e persistindo ao longo do tempo. E, diante dos registros e das produções aqui apresentadas, percebemos em cada desenho e nos rostinhos que os/as alunos/as que foram tocados/as por suas práticas pedagógicas carregam consigo os valores de respeito e apreço pela diversidade cultural, transformando esses princípios em ações concretas em suas vidas pessoais, como relatado por Romélia em entrevista: “Eu vejo meninas que hoje usam o cabelo natural com orgulho e falam que aprenderam isso nas nossas rodas. Já teve aluno meu que me disse que escolheu ser professor porque queria fazer com outras crianças o que ele viveu comigo. Isso é o que mais me emociona.”

Esses relatos mostram que sua prática não se restringe ao espaço da sala de aula, mas planta sementes que florescem em trajetórias de afirmação, empoderamento e mudança social. O trabalho de Romélia, portanto, contribui diretamente para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e comprometidos com a transformação de suas comunidades.

Este legado não é apenas um reflexo do poder transformador de uma educadora dedicada, mas também um indicativo da capacidade da educação para catalisar mudanças sociais profundas e duradouras. Como Romélia e outros/as educadores/as continuam a

promover uma pedagogia antirracista, eles/as redefinem o futuro, preparando uma nova geração para liderar com justiça, compaixão e equidade.

A história de Romelia ilustra vividamente o potencial transformador da educação quando aplicada com uma consciência crítica sobre as questões sociais e raciais. Segundo Freire (1992), a educação deve ser libertadora, um processo que capacita os indivíduos a questionarem o mundo ao seu redor e a transformarem sua realidade. Romélia incorpora essa filosofia ao criar um ambiente de aprendizagem que não só informa, mas também inspira e mobiliza os/as alunos/as para serem agentes de mudança em suas próprias comunidades. Este processo educativo vai além do desenvolvimento intelectual e abrange a formação ética e social dos/as alunos/as, como enfatizado por Silva e Silva (2009) na ênfase da importância de uma educação que desafie as estruturas de poder existentes e promova maior equidade.

O impacto de Romélia estende-se além das fronteiras de sua sala de aula. Muitos de seus/suas ex-alunos/as, como evidenciado por Gomes (2017), tornaram-se defensores/as da cultura e da igualdade afro-brasileira, demonstrando como as lições aprendidas transcenderam o contexto educacional e foram aplicadas em contextos sociais e profissionais mais amplos. Este legado é um testemunho do poder da educação como um catalisador para a mudança social, capaz de influenciar não apenas os/as alunos/as, mas também suas famílias e comunidades.

No entanto, como discutido por Amaral (2018), os desafios para implementar uma educação antirracista no Brasil ainda são significativos. As barreiras institucionais, a falta de recursos e a resistência a mudanças profundas no currículo são obstáculos que Romélia e muitos/as outros/as educadores/as enfrentam diariamente. Apesar desses desafios, a perseverança de Romélia e sua abordagem inovadora fornecem um modelo valioso para a reforma educacional, sugerindo caminhos através dos quais a educação pode evoluir para responder de maneira mais eficaz às necessidades de uma sociedade diversificada.

Este capítulo não apenas captura a essência das contribuições de Romélia à educação cachoeirana, baiana e brasileira, mas também serve como chamada para a ação de outros/as educadores/as e formuladores/as de políticas. Como Almeida (2019) sugere, a transformação educacional requer uma mudança nas políticas públicas que suporte práticas educacionais inclusivas e antirracistas. Além disso, é necessário um compromisso contínuo por parte dos/as educadores/as para inovar e desafiar as normas pedagógicas convencionais. Romélia exemplifica como a educação pode e deve ser um reflexo dos valores de uma sociedade que aspira ser justa e equitativa.

Em suma, a jornada de Romélia reflete um compromisso inabalável com a educação inclusiva, transformadora e emancipatória. Ela não apenas desafia os/as alunos/as a aprenderem sobre a cultura afro-brasileira, mas também a viver de acordo com os princípios de justiça social que essa educação promove. Sua abordagem inovadora ressalta que a verdadeira educação vai além da transferência de conhecimento; é uma ferramenta essencial para remodelar sociedades e construir futuros onde a igualdade não seja apenas aspirada, mas alcançada.

2.2 A Pedagogia de Romélia: uma síntese de Freire e da Tradição Oral no Recôncavo

A prática educativa de Romélia, profundamente enraizada nas teorias pedagógicas de Paulo Freire e na tradição oral, exemplifica um modelo educacional que vai além do ensino tradicional, buscando não apenas informar, mas transformar. Freire (1997) ressalta a importância de uma educação que conscientize o estudante, tornando-o capaz de perceber e transformar sua realidade através de uma ação reflexiva. Isso se alinha perfeitamente com a oralidade, no fazer pedagógico de Romélia Lima, que é compreendida como um dos pilares de sua atuação e como elemento estruturante de uma prática que dialoga com a ancestralidade africana e afro-brasileira. Ao privilegiar a palavra falada, a escuta atenta e o diálogo como caminhos de aprendizagem, Romélia rompe com modelos tradicionais que centralizam o livro e a escrita como únicas formas legítimas de conhecimento. Tal perspectiva se aproxima do que Tássio Ferreira (2018) denomina de **Pedagogia da Circularidade**, em que o saber circula em roda, de forma horizontal, permitindo que todos os sujeitos participem do processo formativo com suas experiências e histórias. que é menos conhecida globalmente, mas igualmente poderosa, focada na transmissão oral de conhecimentos e saberes das culturas africanas e afro-brasileiras.

A adoção dessas teorias no contexto brasileiro mostra um caminho prático e profundo para o ensino de conteúdos que resgatam e valorizam a identidade cultural afro-brasileira. Silva (2009) apoia esta abordagem, argumentando que a educação precisa ser contextualizada culturalmente para ser eficaz e significativa.

Romélia utiliza a música, a dança e a oralidade, componentes essenciais utilizados como elementos centrais para uma educação antirracista e emancipatória. Reconhecida como Mestra da Cultura Popular, ela integra esses elementos de forma orgânica em suas práticas pedagógicas, criando espaços de aprendizagem que privilegiam a experiência, a memória coletiva e o protagonismo estudantil.

Em suas aulas, Romélia conduz rodas de conversa permeadas por narrativas de histórias ancestrais que refletem o legado de personalidades que são exemplos de resistência, cantigas da tradição (Samba de Roda) e ensina coreografias baseadas em ritmos de matriz africana, como o afoxé. Os/As estudantes não apenas escutam sobre a história afro-brasileira; eles/as dançam, cantam, dramatizam e recriam esses saberes, ativando uma dimensão sensível e corporal do aprendizado que desafia o modelo tradicional de educação bancária criticado por Paulo Freire (2021).

Apresentei para eles a história de Maria Felipa, ainda dentro do meu planejamento do Julho das Pretas e elaboramos uma dramatização para recontar a história expressando o entendimento deles diante do legado deixado por essa mulher guerreira da nossa história Brasileira, fiquei muito orgulhosa com o resultado e o empenho deles em dramatizar cada detalhe de forma mais fiel possível e do jeitinho deles, desde a vestimenta às ações (Entrevista Lima, 11/ nov/2024).



Figura 22 - Dramatização da história e legado de Maria Felipa.

Fonte: Romélia lima

Suas produções artísticas - confecção de máscaras, figurinos com tecidos africanos, produção artesanal e encenações inspiradas em mitologias africanas - são elaboradas de maneira coletiva, respeitando a estética e os símbolos das culturas negras. Dessa forma, Romélia transforma o currículo em um território vivo de resistência e valorização da ancestralidade africana, promovendo a construção de identidades positivas e a crítica às estruturas racistas presentes na sociedade e na escola.



Figura 23 - Boneca Abayomi e reprodução artística de elementos da cultura africana.
Fonte: Romélia Lima

A integração entre a pedagogia crítica de Freire e a oralidade cria uma prática educativa que Munanga (2005) descreve como essencial para combater o racismo e promover uma verdadeira inclusão social. Esta prática não se limita a introduzir conteúdos sobre a cultura afro-brasileira, mas incentiva os/as alunos/as a questionar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades raciais e sociais. Almeida (2019) destaca que tal abordagem é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os/as estudantes, permitindo-lhes agir como agentes de mudança em suas comunidades. De modo semelhante, Abdias do Nascimento (1980) destacou a oralidade performada na poesia, na música e no gesto como ferramenta de resistência e afirmação da identidade negra diante das opressões coloniais.

No cenário global, a abordagem de Romélia dialoga com movimentos educacionais como a educação antirracista. Esse movimento enfatizam a necessidade de uma educação que respeite e celebre a diversidade cultural e que prepare os/as alunos/as para viverem em sociedades cada vez mais culturalmente interconectadas. O trabalho de Romélia ressoa essa teoria, demonstrando como práticas locais podem ter implicações, especialmente no que diz respeito à luta contra o racismo e a promoção da igualdade.

Gomes (2010) observa que tal impacto é um claro indicativo da eficácia de uma educação que é ao mesmo tempo enraizada na cultura local e aberta às influências globais, promovendo um diálogo entre diferentes tradições educacionais e práticas pedagógicas.

A continuidade e a evolução das práticas de Romélia são essenciais para a formação de futuras gerações que sejam não apenas conscientes de sua herança cultural, mas também capazes de utilizar esse conhecimento para fomentar sociedades mais justas e equitativas. Amaral (2018) sugere que este é o caminho para uma educação que verdadeiramente capacite os indivíduos a enfrentarem os desafios contemporâneos de desigualdades sociais e raciais, tanto no Brasil quanto globalmente.

Em conclusão, as teorias pedagógicas que sustentam as práticas de Romélia representam uma síntese de conhecimentos locais e globais, demonstrando como a educação pode ser uma força transformadora na luta por justiça social. O diálogo entre a pedagogia crítica de Freire, a tradição oral e movimentos educacionais, a educação antirracista oferece um modelo robusto para educadores/as em todo o mundo que buscam promover uma aprendizagem que seja culturalmente relevante, socialmente justa e globalmente consciente.

Vanda Machado (2010) enfatiza que, ao devolver centralidade à oralidade no espaço escolar, reconhece-se não apenas uma prática cultural, mas um valor civilizatório herdado das matrizes africanas. Nesse sentido, Romélia recria em suas aulas uma pedagogia enraizada na tradição oral, que valoriza a palavra viva como ato de resistência e como instrumento de emancipação, ressignificando a experiência escolar no Recôncavo baiano a partir de um pertencimento cultural e identitário que une passado, presente e futuro.

Em suas aulas, ela recorre à tradição oral africana - forma de transmissão de conhecimentos que valoriza a memória, a oralidade e o coletivo -, por meio da contação de histórias, danças afro-brasileiras, performances artísticas e produções com inspirações africanas.



Figura 24 - Exposição das produções das aulas de artísticas da semana
Fonte: Romélia Lima

Romélia, portanto, não apenas inclui conteúdos africanos em sua prática, mas estrutura Metodologias Ativas⁶ que deslocam o/a aluno/a do lugar passivo para uma posição de protagonismo na construção do conhecimento, como defende Nilma Lino Gomes (2003), ao tratar da educação das relações étnico-raciais. Ao integrar pedagogia crítica e tradição oral africana, Romélia cria espaços educativos que ressignificam identidades, promovem a consciência crítica e fortalecem a construção de um projeto pedagógico emancipatório e plural.

A prática de Romélia oferece um exemplo concreto de implementação efetiva dos princípios desta legislação, ao integrar conteúdos de matriz africana de forma crítica e emancipatória, não apenas como adição curricular pontual. Sua metodologia poderia ser incorporada como referência em programas de formação de professores, diretrizes curriculares e projetos pedagógicos institucionais, fortalecendo a efetividade da política pública e contribuindo para sua expansão e aprimoramento.

⁶ As metodologias ativas de aprendizagem são abordagens pedagógicas centradas no estudante, que estimulam sua participação ativa no processo de construção do conhecimento. Diferentemente do modelo tradicional baseado na transmissão unidirecional de conteúdo, essas metodologias envolvem práticas como resolução de problemas, projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em jogos, ensino por pares, entre outras estratégias que valorizam a autonomia, a reflexão crítica e o protagonismo dos sujeitos no processo educativo (Bacich; Moran; Trevisani, 2018).



Figura 25 - Registro com alguns/algumas estudantes após uma exposição
Fonte: Romélia lima

Esse reconhecimento poderia ocorrer, por exemplo, através de premiações educacionais, certificações institucionais, divulgação de suas práticas em publicações acadêmicas, ou ainda pela incorporação de seus métodos em documentos oficiais de orientação pedagógica. Programas municipais e estaduais de educação poderiam adotar como referência as práticas de Romélia, reconhecendo sua contribuição na promoção da educação antirracista e da valorização da cultura afro-brasileira.

No contexto da prática pedagógica de Romélia, a produção de materiais se manifestam de forma criativa e significativa: ela utiliza as histórias afro-brasileira, mitos e lendas africanas, músicas tradicionais e contemporâneas de matriz africana, para as danças, tecidos estampados com grafismos africanos para a confecção das Abayomi, jogos e produz brinquedos com referências às manifestações culturais negras.



Figura 26 - Brinquedo Kabuletê/ Boneca Abayomi/ Elementos da África
Fonte: Romélia lima

Além disso, Romélia desenvolve atividades que integram a produção de máscaras, figurinos e elementos cênicos inspirados em culturas africanas, fortalecendo o vínculo entre o conteúdo trabalhado e a expressão artística dos/as alunos/as. Alguns/mas colegas reconhecem o seu potencial e a convidam para desenvolver atividades em outras escolas que trabalham, como a oficina de amarração de turbante no colégio Joaquim Correa, no município de Capoeiruçu, na culminância do projeto de valorização cultural desenvolvido pela escola.

Essas práticas não apenas transmitem informações, mas também possibilitam vivências estéticas que valorizam a ancestralidade africana, promovendo um aprendizado afetivo e sensível, em consonância com as propostas da educação antirracista previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004). Além disso, essas articulações entre professores/as tem potencial para criar uma rede em favor da educação antirracista no território do Recôncavo.



Figura 27 - Oficina de Turbante em Capoeiruçu-Ba.
Fonte: Romélia Lima

Munanga (2005) argumenta que uma verdadeira inclusão cultural requer recursos que reflitam a diversidade do corpo estudantil. Portanto, políticas públicas poderiam incentivar e financiar a produção de livros, vídeos e outros recursos educativos que abordem estas temáticas de forma profunda e engajadora. Além disso, a formação de professores é um componente essencial para a implementação bem-sucedida de qualquer política educacional. Como Silva (2009) aponta, os/as educadores/as precisam estar preparados/as para lidar com questões de diversidade e racismo de forma competente e sensível. Portanto, seria recomendável a criação de programas de formação continuada que equipem os/as professores/as com ferramentas pedagógicas e conhecimentos específicos sobre a história e cultura afro-brasileiras, seguindo o exemplo prático das metodologias utilizadas por Romélia.

Para promover uma educação inclusiva e antirracista em larga escala, também é vital considerar as condições socioeconômicas dos/as alunos/as. Gomes (2010) enfatiza que políticas educacionais devem abordar não apenas questões curriculares, mas também oferecer suporte material e psicológico para estudantes de comunidades marginalizadas. Programas de bolsas de estudo, transporte escolar gratuito e serviços de apoio psicológico poderiam ser expandidos para garantir que todos/as, independentemente de sua origem racial ou econômica, tenham igual acesso à educação de qualidade.

Finalmente, a colaboração entre diversos setores da sociedade é fundamental para o sucesso dessas políticas. Almeida (2019) defende que o envolvimento de comunidades locais, líderes culturais e organizações não governamentais é crucial para uma política educacional holística e efetiva. A criação de conselhos ou comitês que incluam representantes desses grupos poderia facilitar o diálogo contínuo e a troca de ideias, garantindo que as políticas públicas reflitam as necessidades e as aspirações da população que elas pretendem servir.

Em conclusão, o trabalho de Romélia representa uma oportunidade significativa para reformar as políticas educacionais no Brasil. Ao adotar e adaptar suas práticas pedagógicas inovadoras, é possível criar um sistema educacional mais justo, inclusivo e capaz de contribuir para a superação do racismo estrutural no país.

2.3 Expansão e Inovação na Educação Antirracista no Brasil

A educação antirracista no Brasil tem enfrentado desafios significativos, mas também oferece um campo fértil para inovações e avanços significativos. Ao explorar futuras direções para essa área, é crucial considerar metodologias inovadoras, tecnologias emergentes e a formação de parcerias estratégicas que podem ampliar e fortalecer o impacto de iniciativas como as de Romélia. Este texto discute essas possibilidades, apoiando-se em um diálogo acadêmico robusto e propostas concretas que podem ser adotadas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Uma das áreas mais promissoras para o avanço da educação antirracista no Brasil é a adoção de novas tecnologias de informação e comunicação. Conforme apontado por Soares (2013), a educomunicação é uma área que oferece recursos valiosos para a criação de ambientes de aprendizado mais engajadores e inclusivos. Utilizando plataformas digitais, é possível desenvolver conteúdos educacionais que não apenas informam, mas também promovem a interação e o diálogo entre estudantes de diferentes origens culturais e raciais. Por exemplo, a criação de realidades virtuais e jogos educativos que simulam cenários históricos e sociais podem permitir que os/as alunos/as vivenciem a perspectiva de minorias e compreendam mais profundamente as questões de racismo e exclusão.

Além disso, a aplicação de metodologias ativas de aprendizagem pode revolucionar o ensino de temas relacionados à diversidade racial. Freire (1997) sugere que a educação deve ser dialógica e centrada no/a estudante, o que pode ser alcançado através de métodos como aprendizado baseado em projetos ou problemáticas reais. Essas abordagens incentivam os/as alunos/as a desenvolverem pensamento crítico e soluções criativas para problemas

relacionados ao racismo e à discriminação, promovendo uma aprendizagem mais profunda e aplicável à vida real.

Parcerias estratégicas também desempenham um papel crucial na expansão da educação antirracista, por exemplo, parcerias com museus de cultura afro-brasileira ou instituições internacionais que focam em estudos africanos podem oferecer aos/as alunos/as acesso a materiais autênticos e experiências educativas que são frequentemente inacessíveis dentro do ambiente escolar tradicional.

A formação e capacitação contínua de educadores/as é outro elemento essencial para o sucesso da educação antirracista. Munanga (2005) destaca a importância de preparar professores/as não apenas em conteúdo específico sobre a história e cultura afro-brasileira, mas também em competências interculturais e antirracistas. *Workshops*, cursos *online* e seminários podem ser organizados regularmente para garantir que os/as educadores/as estejam equipados/as para enfrentar e discutir questões de racismo de maneira eficaz e sensível.

Por fim, é fundamental que se promova uma política educacional que incorpore a educação antirracista como um componente central e não apenas como um complemento ao currículo. Isso exige uma mudança legislativa que garanta a implementação efetiva da Lei nº 10.639/03, conforme discutido por Gomes (2010), assegurando que todos os níveis de ensino abordem a diversidade racial de maneira compreensiva.

Em conclusão, o futuro da educação antirracista no Brasil depende da adoção de novas metodologias, do aproveitamento das tecnologias emergentes e da formação de parcerias estratégicas. Essas direções não apenas expandirão o impacto do trabalho concreto, artístico, lúdico e cheio de significâncias de Romélia, mas também promoverão uma sociedade brasileira mais justa e igualitária. A educação, como vetor de mudança social, tem o potencial de transformar visões de mundo e fomentar uma nova geração que valorize a diversidade e combata o racismo de maneira eficaz e persistente.

3 AS HISTÓRIAS DE UMA VIDA COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO: A TRAJETÓRIA DE ROMÉLIA LIMA COMO EDUCADORA ANTIRRACISTA

Neste estudo, buscamos apresentar ideias, perceber motivos, sentimentos e sensações vivenciadas, entendendo a articulação entre as atividades exercidas pela professora Romélia Lima e a sua história de vida. Por outras palavras, tentar narrar a vida profissional a partir da sua história de vida permitiu compreender os significados atribuídos pela professora aos acontecimentos e construirmos relatos sobre a sua formação e prática enquanto educadora.

Nesse sentido, esta pesquisa se configura como narrativa, pois se concentra na história de vida como dispositivo metodológico para a escrita comunicacional. Essa combinação metodológica permite a abordagem aprofundada de como práticas educacionais e antirracistas são comunicadas e compreendidas, oferecendo um espaço reflexivo e dialógico para as vivências da participante. Moraes (2000, p. 81) explica que:

A narrativa não é um simples narrar de acontecimentos, ela permite uma tomada reflexiva, identificando fatos que foram, realmente, constitutivos da própria formação. Partilhar histórias de vida permite a quem conta a sua história refletir e avaliar um percurso compreendendo o sentido do mesmo, entendendo as nuances desse caminho percorrido e reaprendendo com ele. E a quem ouve (ou lê) a narrativa permite perceber que sua história entrecruza-se de alguma forma (ou em algum sentido/lugar) com aquela narrada (e/ou com outras); além disso, abre a possibilidade de aprender com as experiências que constituem não somente uma história mas o cruzamento de umas com as outras.

Ao acionar esta técnica, os/as participantes são incentivados/as a narrar suas vivências, desafios e conquistas, criando um registro rico e detalhado que pode ser analisado para compreender melhor os processos de construção de identidade e pertencimento. No campo da Comunicação, entendemos que a perspectiva de Marialva Barbosa (2010) sobre a escrita comunicacional alinha-se ao que objetivamos desenvolver, pois transcende a simples transmissão de informações e se preocupa com a construção de sentidos e significados no processo comunicativo. A autora destaca que a escrita comunicacional é fundamental para mediar interações e construir narrativas que engajem e transformem os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, a escrita comunicacional não apenas informa, mas também promove a reflexão crítica, a dialogicidade e a participação ativa dos indivíduos. Ao ser associada ao contexto educativo, especialmente em práticas educacionais e antirracistas, facilita a criação de conteúdos que desafiam preconceitos e promovem a inclusão e a valorização das diversidades culturais e raciais. Nesse panorama, as histórias de vida configuram-se como tramas singulares e intrincadas, que revelam gradualmente as conexões familiares, pessoais, bem como o contexto social e cultural no qual o indivíduo interage. Trata-se de uma construção narrativa em que as trajetórias pessoal e profissional se entrelaçam. As interações e posturas adotadas pelo sujeito em relação a si mesmo e ao mundo ao seu redor vão sendo, pouco a pouco, trazidas à tona.

O ato de narrar possibilita aos sujeitos um retorno reflexivo aos caminhos percorridos ao longo de sua trajetória formativa. Ao revisitarem experiências passadas, ambientes

vivenciados e decisões tomadas durante esse percurso, os indivíduos têm a oportunidade de reinterpretar sua própria história. Esse processo pode favorecer uma compreensão mais ampla e crítica sobre suas práticas profissionais, promovendo novos sentidos, percepções e perspectivas sobre sua atuação no presente e no futuro. Diante disso, Souza (2004, p.104) completa que:

Ao narrar-se, a pessoa parte dos sentidos, significados e representações que são estabelecidos à experiência. A arte de narrar, como uma descrição de si, instaura-se num processo metanarrativo porque expressa o que ficou na memória. [...] um olhar para si marca, no contexto da pesquisa, a implicação e o distanciamento dos sujeitos narrarem suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida.

Contudo, contextualizando a pesquisa narrativa e para justificar a sua contribuição para este estudo, entende-se que ela se aplica ao explorar como as práticas educacionais e antirracistas são vivenciadas e compreendidas pelos/as participantes, no caso específico, da professora Romélia Lima, proporcionando relatos contextualizados das suas identidades e experiências. Prado (2003), em sua obra *Pesquisa Qualitativa em Comunicação: Teorias, Métodos e Técnicas*, define a pesquisa narrativa no contexto da comunicação, ao destacar seu potencial como metodologia poderosa para captar a complexidade das experiências humanas e das interações comunicacionais. O autor reforça a ideia de que a narrativa não é apenas uma forma de relatar eventos, mas um processo pelo qual os indivíduos constroem significados e compreendem suas próprias vidas e realidades sociais.

Para compor as narrativas, é necessário enfrentar a especificidade do método e das técnicas de pesquisa, que se caracteriza como empírica, pois se estrutura com base na observação fenomênica. Também se caracteriza como pesquisa qualitativa pois, de acordo com Triviños (2006), realiza-se por meio de descrições e informações sobre determinado assunto com vistas a sua compreensão. Compreendemos que são justamente os aspectos subjetivos — os sentidos que conferimos aos acontecimentos, às lembranças e às representações — que dão forma às nossas histórias de vida. À medida que nos propomos a revisitar nossa trajetória, temos a chance de compartilhar, com liberdade, as experiências que marcaram nosso caminho. Esse movimento de contar o que vivemos permite que nossas vivências pessoais ganhem significado e visibilidade.

Ao selecionar as histórias de vida, abre-se espaço para que a memória individual venha à tona, trazendo à lembrança fragmentos do passado que continuam ressoando no

presente. Esse resgate de experiências permite observar como certos acontecimentos cotidianos foram reinterpretados ao longo do tempo, revelando mudanças nas formas de compreender e dar sentido à própria trajetória. Os relatos que emergem nesse processo refletem não apenas vivências, mas são também testemunhos da maneira como cada sujeito constrói e reconstrói sua história. É nesse cenário que a memória ganha um papel central, como notamos na citação de Nora (1993) que aborda sua relevância:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (Nora, 1993, p.9).

Após compreendermos, pela citação anterior, a importância da memória na construção da experiência humana, podemos perceber que, ao acionarmos nossas lembranças, não se trata apenas de reviver o passado, mas de reorganizar saberes e comportamentos à luz do presente. Nesse processo, ao compartilhar nossas vivências com outras pessoas, abrimos caminhos para ressignificar o vivido e refletir sobre nossa trajetória, nossas práticas e a maneira como fomos nos constituindo enquanto sujeitos sociais, políticos e humanos. Diante disso, torna-se fundamental destacar os sentidos e as contribuições que as narrativas (auto)biográficas têm oferecido ao campo da pesquisa científica. Sobre esse ponto:

A pesquisa (auto)biográfica não tenta neutralizar a validade dos métodos científicos herdados, sua mirada epistemológica visa superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade (Passeggi, 2010, p. 112-113).

Neste trabalho, apresento diálogos com a professora Romélia dos Santos de Lima Souza (Mestra da Cultura Popular reconhecida pelo Edital de Culturas Populares Leandro Gomes de Barros, do Ministério da Cultura⁷), com o objetivo de partilhar a materialização de

⁷O Edital nº 01/2017 – Edição Leandro Gomes de Barros, promovido pelo Ministério da Cultura, foi uma iniciativa voltada ao reconhecimento e à valorização das expressões culturais populares no Brasil. Com lançamento em maio de 2017, o edital teve como objetivo premiar mestres e mestras da cultura popular, bem como grupos, comunidades e instituições que atuam na manutenção e difusão de saberes tradicionais, reforçando o papel da cultura como elemento estruturante da identidade nacional. A homenagem a Leandro Gomes de Barros, considerado o pai da literatura de cordel no Brasil, deu nome à edição, sinalizando o compromisso do governo federal com a valorização da oralidade, da poesia popular e das manifestações culturais de base

um movimento de reflexividade (auto)biográfica, ao alinhar suas memórias para tecer as histórias de si que foram narradas e compartilhadas ao longo deste estudo através da oralidade, por uma relação afetiva pré-existente.

Reafirmo que o dispositivo metodológico utilizado na pesquisa foi o diálogo (comunicação presencial, face a face, guiada com ênfase na oralidade) e a minha escrita narrativa a partir das interações com a professora. No primeiro encontro, foi proposto que a professora Romélia narrasse sua história e sua trajetória profissional a partir de algumas perguntas guiadas. A entrevistada não permitiu gravações e esteve a todo tempo acompanhando (lendo, relendo) as minhas anotações, alegando ser esta uma estratégia de organização dos seus pensamentos.



Figura 1. Encontro com Romélia Lima (trocas / diálogo em 11/ nov/ 2024)
Fonte: Autoria própria (2025).

comunitária. A escolha do homenageado resgata a importância da memória cultural e do protagonismo popular na formação das tradições artísticas brasileiras, especialmente no Nordeste, onde Barros desenvolveu grande parte de sua obra. Com um montante de R\$ 6,8 milhões destinados à premiação, o edital contemplou 500 iniciativas distribuídas em diversas categorias, como mestres e mestras da cultura, herdeiros de mestres falecidos, grupos culturais informais e instituições jurídicas sem fins lucrativos. Cada premiado recebeu o valor de R\$ 10 mil, numa proposta que buscava não apenas o reconhecimento simbólico, mas também o fortalecimento financeiro e a sustentabilidade das práticas culturais tradicionais (BRASIL, 2017). O processo de inscrição foi desenhado para alcançar o maior número possível de participantes, inclusive aqueles de comunidades com pouco acesso a tecnologias digitais. Para isso, foram aceitas inscrições pela internet, via postal e por meio de gravações em áudio ou vídeo, garantindo o caráter inclusivo da seleção. Os critérios de avaliação incluíram relevância cultural, impacto social e continuidade das práticas culturais ao longo do tempo, assegurando que os projetos premiados refletissem a riqueza da diversidade cultural brasileira. O resultado final do edital foi homologado por meio da Portaria nº 15, de 27 de novembro de 2017, e publicado no Diário Oficial da União no dia seguinte. A iniciativa integrou a Política Nacional de Cultura Viva, consolidando-se como uma das mais importantes ações públicas voltadas à salvaguarda das culturas populares e tradicionais no país. Ao reconhecer formalmente as práticas culturais enraizadas nos territórios, o edital reafirma a importância da cultura como vetor de desenvolvimento humano, inclusão e resistência frente às desigualdades históricas.

Ao analisar fontes narrativas, torna-se imprescindível adotar uma perspectiva hermenêutica que compreenda a narrativa como expressão de subjetividades situadas. Isso implica reconhecer que cada relato carrega marcas de um tempo e de um espaço específicos, não apenas como pano de fundo, mas como parte constituinte da experiência contada. A temporalidade, nesse sentido, não é um mero cenário cronológico, mas estrutura a forma como o/a narrador/a organiza e atribui sentido à sua experiência. Como afirma Ricoeur, a narrativa é o modo pelo qual o tempo humano se torna inteligível por meio da configuração de eventos, ações e personagens (Ricoeur, 1994).

Essa dimensão temporal está intrinsecamente vinculada à historicidade do sujeito que narra. Ao contar sua história, o indivíduo reposiciona-se no tempo, reconfigurando o passado à luz do presente e, por vezes, projetando-se em um futuro possível. A narrativa, portanto, não é uma simples reconstituição de fatos, mas um exercício de memória, interpretação e projeção de sentidos. Conforme aponta Benjamin, o narrador transmite experiências transformadas pela memória coletiva e pela tradição oral, criando uma rede de significados que ultrapassa a linearidade cronológica (Benjamin, 1987).

Além da temporalidade, é preciso considerar o entrelaçamento entre narrativa e linguagem. As palavras escolhidas para contar uma história revelam tanto as estruturas simbólicas disponíveis quanto as estratégias discursivas adotadas pelo sujeito para se fazer compreender. Segundo Bruner, toda narrativa é uma construção cultural, e a linguagem usada pelo narrador reflete os modos de pensamento de sua comunidade, operando como mediação entre o vivido e o comunicado (Bruner, 1997). Assim, interpretar uma narrativa demanda atenção ao vocabulário, às metáforas e aos silêncios, que também falam.

Outro aspecto crucial na análise de fontes narrativas é a compreensão das relações de poder que permeiam o ato de narrar e de ser escutado. Muitas vezes, as vozes que emergem nas narrativas são marcadas por processos de marginalização ou resistência. Isso exige do/a pesquisador/a uma escuta sensível e ética, capaz de reconhecer a potência política do relato pessoal.

A interpretação da narrativa exige uma postura dialógica por parte do/a pesquisador/a, que deve se assumir também como sujeito da relação. Não se trata apenas de decifrar o que está dito, mas de entrar em diálogo com a história do outro, reconhecendo que todo processo interpretativo é atravessado por nossas próprias referências. Gadamer nos lembra que a compreensão é sempre uma fusão de horizontes, um encontro entre o passado do outro e o presente de quem escuta (Gadamer, 2006). Dessa forma, o trabalho com fontes narrativas é, antes de tudo, um exercício de alteridade e de escuta comprometida.

Nesse estudo, a sala de aula emerge como cenário crucial para a construção identitária dos indivíduos, desempenhando um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, valores e, implicitamente, na formação de memórias coletivas. Dessa forma, propomos uma incursão analítica na interseção entre a prática pedagógica de uma professora e a reafirmação identitária negra de seus/suas alunos/as, contextualizando esse processo à luz da oralidade e de produções artísticas elaboradas pela professora.

Nesse contexto, aliamos o conceito de “lugar da memória” de Pierre Nora, vislumbrando a sala de aula não apenas como espaço físico, mas como ambiente propício para a preservação, recriação e perpetuação da memória coletiva, especialmente no que concerne à identidade negra. Ao explorar as contribuições dessa prática educativa, pretendemos desvelar as dinâmicas sutis que transformam a sala de aula em um verdadeiro lugar de memória, onde as raízes culturais são nutridas, as narrativas são tecidas e a identidade é reafirmada.

A partir deste momento da escrita, sinto ser importante compartilhar algumas reflexões sobre a metodologia das histórias de vida no âmbito das ciências humanas e sociais. Tenho buscado compreender não apenas seu percurso histórico, mas também suas possibilidades como instrumento de pesquisa e de escuta sensível das trajetórias humanas. Durante a pesquisa, uma obra que me chamou atenção — tanto pela riqueza do conteúdo quanto pela forma como articula teoria e prática — foi o livro *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*, de Inês Bragança (2012), resultado de sua tese de doutorado. A autora apresenta as histórias de vida sob diversas perspectivas, vindas de diferentes campos do saber, evidenciando como essa abordagem pode ser aplicada em distintos contextos, além de destacar seus propósitos e a força metodológica que carrega.

Na obra citada acima, a autora define as histórias de vida como uma abordagem que articula vida e historicidade, com foco na temporalidade como dimensão fundamental. Ela destaca que essa perspectiva permite o trabalho com diferentes recursos, como narrativas orais e escritas, documentos pessoais, entre outros, que possam constituir apoio material e simbólico à expressão e à busca de sentido para a vida nas tramas do tempo. Bragança enfatiza que a expressão da vida como movimento ontológico traz necessariamente sua dimensão histórica, manifesta num caminho de construção não previsível (Bragança, 2012).

Bragança (2012) ressalta que as histórias de vida são construídas com suporte material, passando por narrativas orais, escrita e, na contemporaneidade, pela profusão de recursos tecnológicos que se afirmam como memória externa. As histórias de vida contam sempre com seus atores, os que trazem a vida para a narrativa, e aqueles que se colocam como

autores, que podem ser os próprios sujeitos, no caso da autobiografia, ou sujeitos externos que fazem o registro pelos atores, no caso das biografias. O objeto a exprimir é a própria vida, em suas tramas e caminhos; os objetivos a perseguir são diferenciados, de acordo com os atores e autores; e o recurso à temporalidade é um elemento central nessa abordagem.

A leitura dessa obra ampliou minha compreensão sobre o uso das histórias de vida como ferramenta de investigação nas Ciências Sociais e Humanas e contribuiu significativamente para a construção do olhar reflexivo que procuro desenvolver neste trabalho, especialmente no que diz respeito à valorização da experiência como fonte de conhecimento e formação.

Tenho percebido, ao longo do meu percurso de pesquisa, que as histórias de vida como recurso metodológico vêm se fazendo presentes em diversas áreas, pelas contribuições que oferecem na compreensão dos sujeitos em sua complexidade. Essa abordagem representa mais do que uma técnica de investigação, é uma possibilidade de mergulho nas experiências vividas, de escuta e ressignificação. Ao narrar e refletir sobre o próprio caminho, torna-se possível reconhecer os sentidos das escolhas feitas, os aprendizados adquiridos e até mesmo repensar os projetos de vida, formação e atuação profissional. Trata-se de um processo que transforma, orienta e potencializa novas formas de estar no mundo.

Dentro dessa perspectiva, trazer à tona a história de vida de Romélia Lima, em sua caminhada como educadora antirracista, tem se revelado para mim uma experiência profundamente formadora. Recorrer à sua trajetória como dispositivo metodológico não só enriqueceu meu olhar sobre os processos educativos, mas também se revelou uma potente ferramenta de aprendizagem e produção de conhecimento. Através de suas vivências, pude perceber como esses percursos contribuem significativamente para a formação e o desenvolvimento profissional, tanto no meu caso quanto no de outros/as profissionais em fase inicial de formação e atuação.

Diante do que venho explorando neste trabalho, percebo que narrar a própria trajetória não é apenas um exercício de memória, mas uma forma de compreender a si mesmo e dar novo significado às experiências vividas. As histórias que contamos sobre nós e sobre o mundo nos ajudam a construir sentidos, guiar ações e repensar nossas identidades. Nesse processo, a narrativa se apresenta como ferramenta formativa, capaz de provocar reflexões profundas e despertar transformações internas e através dessas histórias acabamos dando sentido a nossas vidas. Conforme assinala Goodson, “As histórias nos proporcionam uma razão para ação e nos permitem reconstruir nossa identidade” (2019, p. 109). É nessa direção

que se alinha a seguinte citação, que reforça o papel estruturante das histórias de vida na construção do sujeito:

[...] as histórias de vida têm se configurado como um pertinente dispositivo de acesso à interioridade do sujeito, a partir de suas reflexões tecidas narrativamente acerca do que viveu ou experienciou no passado, e que podem representar modos outros de acesso à história da constituição do ser pessoa e profissional em vários campos da profissão e do saber ao longo do tempo, mediado pelos entrelaçamentos e contextos por onde trilhou em seus itinerários formativos (Moraes; Bragança, 2020, p. 193).

É, portanto, nas histórias que os sujeitos passam a narrar suas experiências trilhadas no decurso da existência, praticando uma reflexividade (auto)biográfica capaz de produzir formação e (auto)formação significativa, transformando-se nesse processo.

Em diálogo com a professora Romélia Lima, quando questionada acerca do seu entendimento de lugares de memória, ela respondeu que seriam os espaços que nos fazem lembrar de algo do passado ou que a memória pode trazer, por meio de símbolos ou referências históricas, “como sempre faço em minhas aulas referenciando a África e seus povos como figuras principais, relacionando aos fatos presentes”. A professora ainda destacou que o espaço onde ela escolhe dar suas aulas, até mesmo a sala de aula, é um lugar de memória para ela, tanto para criar como para reviver e poder proporcionar um ambiente leve e livre onde cada um possa ser e existir do jeitinho que é em aspectos físicos e intelectuais.

Conseguimos perceber que o seu entendimento diante do conceito de lugar de memória dialoga com o que Pierre Nora defende, pois a história é mencionada pela professora. Entretanto, a mesma aparece como uma representação material. Essa representação material, quer dizer que o que antes era vivido como memória (experiências, tradições, saberes orais) passou a ser representado por símbolos concretos (livros didáticos, datas comemorativas e etc). O autor explica essa dicotomia e deixa claro que “A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história uma representação do passado” (1993, p.3).

Assim, torna-se relevante fazer uma reflexão mais aprofundada do conteúdo do depoimento expresso abaixo, tendo em vista que a professora compõe uma nova história no presente voltando ao passado pela memória. Ela afirma, em vários momentos, que o motivo

que a inspira a ser a educadora que é foi a falta de experiências e de contato com a cultura afro como estudante em alguns momento da sua vida, tendo sentido a necessidade de criar a sala de aula, a escola, como lugar de memória diferenciado para os/as seus/suas alunos/as.

Eu sempre me amei do jeito que eu era, jogava as minhas tranças, amava meu cabelo black, e sofri muito preconceito na escola, e recentemente sofri um ataque no ambiente de trabalho, por uma colega professora, por não aceitar que eu ocupe o mesmo lugar que ela e o despeito pelas crianças me amarem do jeito que sou, graças a Deus isso nunca me parou. Eu fico feliz em ver as crianças se amando e a diferença que meus ensinamentos fazem na vida delas (Entrevista Lima, 11/nov/2024).

Esse ponto levou Romélia a narrar como sua trajetória profissional começou:

Eu consegui uma vaga para trabalhar na Prefeitura Municipal de Cachoeira, fui mandada para uma escola na zona rural, comunidade do São Francisco do Paraguaçu, onde eu precisava ficar a semana toda porque não tinha transporte público nem privado para me trazer todos os dias. Nenhum professor ficava por conta disso e, vendo a realidade daquele lugar e a força de vontade daquelas crianças de aprender, eu também não poderia fazer o mesmo. As mães desesperadas, preocupadas com o aprendizado dos seus filhos e na incerteza se eu voltaria na semana seguinte. Toda segunda-feira eu chegava com roupas e alimentos para durar até sexta, ficava em um quarto sem geladeira e tinha o cuidado dos pais e alunos que, de forma inesperada, batiam na porta com um lanche, suco e chá, compreendendo a situação em que fui colocada e o compromisso que eu tinha firmado com eles e seus filhos. A minha mãe todos os dias perguntava se eu queria continuar, o restante da minha família me julgava e dizia que eu não precisava estar passando por isso, mas eu sabia o porquê não podia desistir. Já fui deixada lá algumas sextas, pelo fato do transporte estar quebrado e não terem como me avisar, depois de eu ter caminhado horas até o ponto onde o carro conseguia chegar, muitas vezes com a sacola pesada e na companhia de alunos, que me ajudavam. Foi assim que tudo começou e desde lá eu comprometida com o meu trabalho e em fazer a diferença na vida dessas pessoas (Entrevista Lima, 11/nov/2024).

O depoimento acima elucida ainda o grau de instrução de membros da família e o valor dado à educação das novas gerações, mostrando o papel significativo do comprometimento da profissional com a formação nesse processo e o quão significativo isso se tornou para ela, tanto que guardou essas experiências de vida em sua memória e as ressignifica narrativamente no presente ao lembrá-las.

É relevante perceber o talento narrativo, como elucida Benjamin (2012), no sentido de que a capacidade de grandes narradores/as permite ao outro mergulhar na história de quem narra, tirando lições, potentes reflexões e um trabalho de formação. Eis o que fez Romélia, usou de uma capacidade engenhosa e criativa, passando a narrar fatos marcantes de sua

história de vida, construindo um enredo cheio de sentido e capaz de levar o leitor a uma viagem quando faz a leitura de sua narrativa.

Na tese de doutorado defendida por Moraes (2022) no campo da educação, o autor propõe uma reflexão sensível sobre as histórias de vida, entrelaçando suas próprias experiências com as de professores/as em início de carreira. Sua pesquisa, realizada durante o período da pandemia, oferece um retrato vívido dos desafios e aprendizagens que marcam o processo de construção da docência e do desenvolvimento profissional. O trabalho dialoga diretamente com os sentidos abordados na narrativa anterior, como se pode perceber na citação abaixo:

[...] é voltando para si por meio da memória e narrando as experiências que mais se tornaram significativas que as histórias de vida ganham centralidade, enredo, desfecho e emoção, proporcionando tomadas de consciência que levam o sujeito à construção de aprendizagens, formação e conhecimento (Moraes, 2022, p. 120).

Narrar a própria história de vida é um exercício que muitas vezes faz emergir lembranças profundas, conectando vivências pessoais com dimensões sociais, políticas e afetivas. Como mostra o relato de Romélia, esse processo pode trazer à tona momentos marcantes, delicados ou até conflituosos, que contribuíram para moldar quem ela é. Trata-se de um movimento de olhar para si com atenção, resgatando memórias que, ao serem narradas, se tornam fontes de (auto)formação. Nesse percurso, a construção de conhecimento não depende exclusivamente de teorias externas, presentes em livros ou textos acadêmicos, mas nasce da própria experiência vivida — é no contar de si que o sujeito se descobre, se compreende e se reinventa.

É justamente na singularidade de cada narrativa, marcada por experiências únicas, olhares subjetivos e modos próprios de significar o vivido, que se encontra sua força formativa e sua autenticidade. Cada sujeito, ao narrar sua trajetória, produz um conhecimento que não pode ser simplesmente transferido ou apropriado por outro, pois pertence à sua maneira particular de estar no mundo. Essa perspectiva é central nas reflexões de Josso (2006) que, em um de seus textos mais relevantes sobre histórias de vida, destaca a importância dessas características como elementos legítimos do processo de (auto)formação. Como ela mesma afirma:

Os relatos de histórias de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua (Josso, 2006, p. 27).

No contexto da formação humana e profissional, a narrativa de si emerge como um dispositivo essencial de autorreflexão e reinvenção subjetiva. Ao narrar suas experiências, o sujeito ativa mecanismos de rememoração que não apenas reconstroem o passado, mas também o reinterpreta à luz do presente vivido. É nesse movimento que se dá a reinvenção de si: um reposicionamento existencial que transforma a memória em potência formativa. Conforme aponta Moraes, “o sujeito reinventa-se pela reflexividade narrativa praticada durante a formação, uma vez que reflete e toma consciência das experiências trilhadas e dá sentido à sua existência” (Moraes, 2022, p. 17).

A utilização das histórias de vida como metodologia vai além de uma técnica investigativa; trata-se de um instrumento de formação integral. Ao relatar suas experiências, o sujeito mobiliza não apenas dados biográficos, mas também afetos, tensões, valores e saberes incorporados ao longo do tempo. Josso (2006) ressalta que o ato de narrar a própria trajetória permite ao indivíduo uma reorganização de sua identidade narrativa, reconstruindo seu passado e delineando possibilidades futuras com maior consciência. Dessa forma, a narrativa assume um papel ético e político na constituição do sujeito.

Esse processo narrativo-reflexivo favorece não apenas o autoconhecimento, mas também a emancipação. Ao reinterpretar os próprios caminhos, o sujeito se apropria de sua história e adquire maior autonomia para agir no mundo. Passeggi (2010) argumenta que narrar a formação é também formar-se, pois ao contar-se, o sujeito reelabora sentidos e atualiza suas experiências no presente. Essa elaboração confere à trajetória pessoal uma densidade que extrapola a biografia, situando-se no campo das práticas formativas e das pedagogias da subjetividade.

Além disso, a prática da escrita de si promove rupturas com modelos normativos de aprendizagem e introduz uma pedagogia da escuta, em que a singularidade das experiências se torna central no processo educativo. Delory-Momberger (2008) destaca que a narrativa autobiográfica transforma o sujeito em autor e agente de sua própria formação, produzindo conhecimentos a partir de seu lugar existencial. Ao assumir sua história como fonte de saber, o indivíduo se afasta de modelos homogêneos de ensino e reivindica a legitimidade dos saberes experienciados.

Por fim, é importante compreender que esse processo formativo, mediado pela narrativa, tem efeitos duradouros na constituição da identidade e nos modos de pertencimento social. A partir do momento em que o sujeito se vê como protagonista de sua história e reconhece seus itinerários, ele se insere de forma mais crítica e participativa nas práticas

sociais. Para Goodson (2019), a biografia profissional não é apenas um instrumento de reconstrução de trajetórias, mas um meio para repensar políticas e culturas de formação. Assim, narrar-se é, em última instância, resistir ao silenciamento e afirmar-se como sujeito histórico.

Ao trazer a trajetória de Romélia Lima como educadora antirracista para o centro desta análise, compreendemos que sua prática não se dissocia de sua história de vida, ao contrário, é nela que se enraíza, encontra sentido e se fortalece como um projeto ético-político de transformação social. A escuta atenta às suas memórias, escolhas e experiências permitiu não apenas reconstruir percursos individuais, mas revelar as tensões, resistências e potências que atravessam a formação docente de mulheres negras em contextos historicamente marcados por desigualdades.

Assim, as histórias de vida se afirmam aqui como um dispositivo metodológico potente para desvelar saberes invisibilizados, reafirmar identidades e reconhecer a educação como prática de liberdade e afirmação da ancestralidade. Romélia não apenas ensina — ela transforma, planta e continua ecoando nos corpos, palavras e olhares de cada criança tocada por sua presença.

3.1.1 Pertencimento, memória negra e resistência na arquitetura escolar

Há espaços que não se medem em metros, mas em afetos, memórias e marcas. A escola, embora pensada como território neutro de transmissão de saberes, torna-se muitas vezes um campo de disputa simbólica e política. O que se ensina e, sobretudo, o que se silencia, modela identidades. A trajetória da professora Romélia Lima, ao narrar com coragem e sensibilidade sua atuação, nos oferece um mapa afetivo da educação como instrumento de resistência. Cada ambiente mencionado por ela — da sala de aula à escola da zona rural — converte-se em lugar de memória, nos termos da concepção desenvolvida por Nora (1993), ao ser impregnado de significados coletivos e simbólicos que resistem à homogeneização histórica (Nora, 1993).

Romélia não ensina apenas conteúdos; ela reinscreve subjetividades negras no espaço escolar, reconfigurando-o como território de emancipação. A oralidade com que compartilha sua trajetória se alinha à tradição afro-brasileira de transmissão de saberes, valorizada por estudiosos como Barbosa, que compreende a escrita comunicacional como prática potente de mediação e ressignificação social (Barbosa, 2010). Ao transformar sua vivência em narrativa formativa, a professora rompe com a lógica colonial do silenciamento, reposicionando sua

presença — e a de seus/suas alunos/as — como protagonistas da história ensinada e vivida na escola. Sua conduta é consonante com os pensamentos de Macambira, para que,

Tornar-se negra não foi um movimento que aconteceu de um dia para o outro, é um processo que venho engendrando constantemente em minha vida. Para contá-lo, preciso dizer então os passos que, acredito eu, foram me conduzindo ao que venho me tornando hoje. Neste sentido, nas linhas a seguir apresentarei minha narrativa de formação composta pelos acontecimentos que me fizeram chegar ao desejo de pesquisa desenvolvido e apresentado nesta escrita-pensamento. Desde a graduação em Pedagogia, produzi estudos, no campo da Educação Especial, relacionados aos modos de ver: visão e cegueira. Tentando conhecer o que havia no entremeio da relação entre ver e não ver com os olhos, iniciei uma pesquisa durante o curso de mestrado (Macambira, 2021, p. 16).

Não se trata apenas de rememorar o passado, mas de usá-lo como alavanca para ressignificar o presente. Ao transformar a sala de aula num espaço onde a cultura africana é celebrada, Romélia subverte o apagamento histórico imposto pelo currículo eurocentrado. Essa prática está em sintonia com o que Moraes compreende como processo de reinvenção pela reflexividade narrativa, na medida em que os sujeitos atribuem novos sentidos às suas trajetórias, produzindo conhecimento a partir da experiência (Moraes, 2022). Sua pedagogia é movida não por protocolos, mas por memórias sensíveis, por aquilo que reverbera do vivido e insiste em não ser esquecido.

Esse movimento não é meramente individual. Ao propor que seus/suas alunos/as se vejam representados/as na história ensinada, Romélia institui uma contra-hegemonia didática. Os “lugares de memória” que ela constrói não estão apenas nas paredes da escola, mas na forma como essas paredes acolhem, ou não, os corpos e culturas que as habitam. Segundo Haroche, o sujeito hipermoderno organiza suas sensibilidades em meio a uma multiplicidade de estímulos simbólicos, sendo a escola um desses polos sensíveis onde se disputa o pertencimento e a legitimidade (Haroche, 2004). Romélia, ao narrar sua trajetória com densidade afetiva, oferece ao outro a possibilidade de se reconhecer no espelho da alteridade.

A maneira como ela transforma a escassez material da escola rural em abundância simbólica é emblemática. A ausência de recursos, transporte e estrutura não impediu a criação de um ambiente educacional potente, marcado por vínculos e trocas afetivas. Essa dinâmica ressoa com o que Josso descreve como prática formativa ancorada na explicitação das experiências, onde o vivido se transforma em saber e forma de resistência (Josso, 2006). A escola, nesse caso, não é apenas um prédio: é o elo entre gerações, o chão onde as histórias de vida se entrelaçam com as histórias da educação.

Ao observarmos essa transformação do espaço em lugar de memória, é inevitável recuperar a reflexão de Bosi sobre a memória como forma de resistência ao tempo. Para ela, lembrar é um gesto de insubmissão diante da amnésia histórica que apaga sujeitos e trajetórias (Bosi, 1994). Romélia transforma sua lembrança em narrativa pedagógica. Suas tranças, seu *black power*, seu corpo negro ocupando com firmeza o lugar da docência são marcas de um projeto formativo que se constrói na contramão dos estereótipos. O ambiente escolar, nesse processo, deixa de ser mero local de passagem para se tornar território de enraizamento identitário.

Essa forma de ensinar é inseparável de um modo de ser. Como sublinha Pineau, as histórias de vida mobilizam sentidos existenciais e epistemológicos que escapam às generalizações metodológicas das ciências sociais (Pineau, 2006). No gesto de contar sobre os desafios enfrentados ao lecionar em comunidades remotas, Romélia não apenas denuncia a precarização do trabalho docente, mas dignifica a escolha por permanecer, como quem finca raízes num solo inicialmente inóspito. Nesse solo, brotam saberes, vínculos e histórias que não cabem em grades curriculares, mas que moldam profundamente a experiência de formação dos sujeitos envolvidos.

Há também uma densidade ética nesse compromisso com a memória. Quando Romélia afirma que ensina com o corpo inteiro — do cabelo às palavras — ela atualiza uma pedagogia encarnada, que se entrelaça à estética e à política. Schechner, ao falar de performance, já sugeria que há uma presença que excede o conteúdo: há gestos que ensinam antes mesmo das palavras, há corpos que narram sua própria história em silêncio (Schechner, 2003). Na prática docente da professora, a performance educativa é um ato de presença, um manifesto cotidiano contra a invisibilização histórica de corpos negros no espaço escolar.

Os ambientes escolares se convertem, assim, em palcos de disputas e ressignificações. Cada cartaz sobre a cultura africana, cada música tocada nas aulas, cada palavra pronunciada em iorubá carrega o peso de séculos de apagamento — e o gesto político de sua superação. Delory-Momberger aponta que a biografia se torna figura de um projeto de subjetivação, um processo no qual o sujeito se constitui enquanto narra e interpreta sua própria existência (Delory-Momberger, 2008). Entretanto, destaco que em nosso encontro, é perceptível que em cada questionamento (que norteou nosso diálogo/ entrevista) Romélia, ao narrar-se, não apenas reconstrói sua história: ela interpela o outro a narrar a sua. Esse efeito multiplicador da narrativa a transforma em ferramenta de formação coletiva.

A análise dos ambientes escolares mencionados por Romélia nos obriga a repensar a própria arquitetura simbólica da escola. Não se trata apenas de pintar murais com símbolos africanos, mas de enraizar no cotidiano pedagógico práticas que legitimam os saberes negros. Esse desafio remete à crítica de Sousa Santos sobre a ecologia dos saberes, na qual ele denuncia a monocultura do conhecimento e propõe uma convivência epistemológica entre diferentes formas de saber (Sousa Santos, 2009). O que a professora realiza, nesse contexto, é justamente essa convivência viva e prática entre diferentes matrizes culturais, convertendo a escola em lugar de diálogo e reconhecimento.

A escola, longe de ser um lugar isento de conflitos, é atravessada por tensões raciais, sociais e de classe. Romélia, ao relatar o episódio de racismo sofrido no ambiente de trabalho, evidencia as forças que ainda operam para manter os corpos negros à margem, mesmo em espaços supostamente democráticos. Foucault já indicava que o poder se exerce por meio de práticas cotidianas, nem sempre visíveis, mas constantemente reguladoras dos comportamentos e das presenças (Foucault, 2017). A resistência da professora, nesse sentido, é também micropolítica: ela habita, com dignidade e firmeza, um lugar que muitos/as não toleram vê-la ocupar.

A escolha metodológica deste estudo, centrada na narrativa de vida como dispositivo, se ancora numa abordagem qualitativa e sensível. Prado destaca que a pesquisa em comunicação, quando se vale da narrativa, permite captar as nuances da experiência vivida, oferecendo um retrato mais fiel das interações simbólicas e afetivas (Prado, 2003). O relato de Romélia se inscreve, assim, como documento formativo e testemunho de um tempo, em que o antirracismo é vivido na prática diária, nas escolhas pedagógicas e nas posturas éticas da educadora. Não é apenas sobre ensinar, mas sobre ser com o outro — e para o outro.

Essa abordagem ganha força quando articulada às contribuições de Passeggi, que entende o processo autobiográfico como uma forma de escavação da subjetividade, na qual o sujeito se narra para se compreender, se transformar e se posicionar no mundo (Passeggi, 2010). Romélia faz isso com maestria. Suas histórias não são simples recordações: são ferramentas de análise crítica do presente. Ela transforma a dor em aprendizado, o apagamento em voz, o cotidiano em potência pedagógica. Sua escrita de si é, também, escrita de muitos. Como um corpo coletivo que fala por meio de um indivíduo

Quando nos aproximamos dessa cartografia de lugares de memória, percebemos que o que está em jogo não é apenas o ensino da história afro-brasileira, mas o modo como se configura o próprio ato de ensinar. Ciampa lembra que a identidade se constrói no

movimento, no trânsito entre o que se é e o que se projeta ser (Ciampa, 1988). A escola, quando aberta à diversidade das experiências, se torna espaço propício para esse trânsito identitário. Romélia, com sua prática engajada, oferece aos/às alunos/as a chance de se enxergarem em trajetórias dignas, em narrativas que fazem sentido e em saberes que dialogam com suas realidades

A dimensão afetiva dessa prática também não pode ser desconsiderada. Buarque, ainda que na ficção, nos lembra de como o passado pode ser um fio invisível costurando o presente, fazendo com que as memórias pessoais transbordem em ações concretas (Buarque, 2009). A professora, ao recordar o apoio dos pais de alunos/as, os lanches ofertados, o carinho silencioso das famílias, revela como o espaço escolar é também lugar de afetos partilhados. O aprendizado, nesse contexto, ultrapassa os conteúdos: ele se inscreve no corpo, nas relações, nos gestos de cuidado e reconhecimento.

Esse tipo de cartografia só é possível porque parte do vivido. Como bem analisa Abrahão, ao trabalhar com histórias de vida, é preciso entender que a formação se dá nas tramas entre o pessoal e o coletivo, entre o individual e o social (Abrahão, 2004). Romélia não ensina sozinha. Ela é fruto e produtora de uma rede de sentidos, de uma comunidade que reconhece nela uma liderança afetiva e política. Sua pedagogia do pertencimento torna o espaço escolar uma extensão da própria vida, não como um reflexo, mas como uma reinvenção constante de si e do mundo.

Sua **pedagogia do pertencimento** torna o espaço escolar uma extensão da própria vida, não como um reflexo, mas como uma reinvenção constante de si e do mundo. Isso se materializa, por exemplo, quando convida as crianças a confeccionarem **abayomis** enquanto narra histórias de resistência das mulheres negras, ou quando propõe rodas de conversa em que os/as alunos/as compartilham suas origens familiares e aprendem a nomear e valorizar sua cor, seus cabelos, seus nomes e suas memórias. Também se expressa nas aulas em que as crianças produzem máscaras de argila inspiradas em símbolos africanos, dançam ao som de tambores e exploram brincadeiras como o *Terra-Mar*, oriunda de Moçambique, compreendendo que sua ancestralidade também é lúdica, criativa e presente. Cada uma dessas práticas cria laços de pertencimento e memória, convertendo o cotidiano escolar em um território de reconhecimento e dignidade.

A construção dessa narrativa, portanto, é uma prática de escuta e devolutiva. Como destaca Timm, ao narrar, os sujeitos desenham um modo de ser no mundo, estruturando-se poeticamente em seus caminhos de vida (Timm, 2010). O percurso de Romélia é poesia viva.

Não no sentido ornamental, mas no sentido de criação, de invenção, de resistência pela beleza e pela dignidade. Seus passos ecoam como versos que ensinam, desafiam, acolhem. A escola, em suas mãos, deixa de ser instrumento de adaptação para tornar-se espaço de transformação.

Se a escola é, como nos lembra Turner, um campo ritualizado onde papéis são encenados, Romélia nos mostra que há espaço para insurgência para reelaboração dos roteiros (Turner, 1974). Seus/Suas alunos/as não apenas assistem à aula: eles/as participam de um rito de passagem onde suas identidades são celebradas e seus corpos, valorizados. Cada história contada, cada imagem da África que ganha lugar no mural, cada música tocada em sala representa um ato político de reinscrição no mundo.

Nesse mapa traçado com afeto e resistência, a professora não caminha sozinha. Como bem aponta Goodson, são as histórias contadas por educadores/as que revelam a profunda ligação entre vida pessoal e prática profissional, entre o que se vive e o que se ensina (Goodson, 2019). E, no caso de Romélia, essa ligação é indissociável: ensinar é resistir, é lembrar, é reconstruir — para que outros/as possam, enfim, existir com plenitude nos espaços que historicamente lhes foram negados.

3.1.2 Corpos que ensinam, vozes que dançam: a Performance como Ato Antirracista na sala de aula

Não é o conteúdo programático que sustenta a prática de Romélia Lima, mas a forma como ela ocupa o espaço, move o corpo, entoa palavras e olha os/as alunos/as nos olhos. Quando entra na sala, a professora não apenas se apresenta como educadora, mas como corpo insurgente, estético e político. Sua presença é uma performance viva, uma aula que não começa com o giz no quadro, mas com o corpo em estado de escuta e resposta. É nesse território entre o gesto e o discurso que a performance se revela como linguagem pedagógica, rompendo com as barreiras da neutralidade e instaurando um fazer docente atravessado pela estética negra (Martins, 2021).

Ao reconhecer o corpo como texto e como ferramenta de ensino, a experiência de Romélia insere-se em uma perspectiva de performance que vai além da arte e entra no campo da formação. O gesto da professora ao dançar com seus/suas alunos/as uma coreografia inspirada em ritmos afro-brasileiros, ou ao conduzi-los/as numa roda de capoeira como parte de um projeto interdisciplinar, ultrapassa o ensino de história ou educação física: ela encena uma memória ancestral que se quer presente (Schechner, 2003). Cada passo coreografado,

cada canto entoado, carrega uma política do corpo que se opõe à normatividade racial imposta pelas instituições escolares (Martins, 2021).

Não se trata apenas de incluir conteúdos africanos no currículo, mas de desafiar, com o corpo em movimento, o imaginário hegemônico sobre o que é ensinar e quem pode ensinar. Ao transformar sua sala em espaço de arte, Romélia contesta as hierarquias raciais que tentam domesticar a presença negra no ensino (Schechner, 2003). Essa contestação não acontece pela negação direta, mas pela afirmação estética, pelo esplendor das tranças, dos panos coloridos, do batuque que ressoa nas paredes da escola como um chamado à memória (Martins, 2021). A estética negra que atravessa o fazer pedagógico de Romélia não é decorativa, mas formativa, instaurando rupturas no imaginário colonial que ainda estrutura as práticas escolares cotidianas (Delory-Momberger, 2008).

Quando os/as alunos/as se veem refletidos/as nos símbolos que ela conduz ao cotidiano escolar — o mapa da África estampado na parede, o atabaque usado para marcar o início das atividades — eles/as não apenas aprendem sobre outra cultura: aprendem sobre si mesmos e sobre o valor de suas raízes (Sousa Santos, 2009). Essa perspectiva é fundamental para romper com o epistemicídio imposto por séculos de negação das epistemologias africanas e afro-diaspóricas, promovendo um reconhecimento que se dá não apenas pelo discurso, mas pelo corpo que se move e transforma a si mesmo e o outro (Goodson, 2019). Cada gesto é uma aula, cada silêncio é uma denúncia, cada coreografia é uma resposta ao que foi negado.

Isso pode ser associado à função de fundadora do Grupo Cultural Raízes do Ébano, conhecido por suas performances que mesclam dança, música e teatro, celebrando a ancestralidade africana e promovendo a valorização da identidade negra. A Mestre Romélia Lima segue firmando várias parcerias com Instituições de Cachoeira para realizar apresentações culturais com o seu grupo (formado por alunas) que excede os muros da escola, a fim de valorizar a Cultura Negra.



Figura 2 – Mestre Romélia Lima e parte do seu grupo Raízes do Ébano
 FONTE: Site 6º Festival Dança Cachoeira.

Romélia cria coreografias que retomam os movimentos tradicionais de matrizes africanas, entrelaçando-os com a história da diáspora negra e com as lutas contemporâneas por reconhecimento e dignidade. Quando uma aluna negra se levanta para repetir um trecho de poema em voz alta, acompanhando o ritmo com o corpo, não está apenas performando um conteúdo: está se apropriando dele de maneira integral, inscrevendo sua subjetividade na cena pedagógica (Martins, 2021). A escola, nesse caso, deixa de ser um lugar neutro para tornar-se palco de performances insurgentes, onde a história oficial é desafiada pelas narrativas encarnadas no corpo negro que dança, fala e resiste (Schechner, 2003).

Dessa forma, podemos compreender que a corporeidade, como linguagem pedagógica, não pode ser reduzida à educação física ou às artes, como em geral acontece no cotidiano da educação formal. Ela invade a linguagem, contamina a lógica linear da aula expositiva, exige escuta, presença e afeto. Quando Romélia canta uma cantiga tradicional para iniciar uma roda de conversa, ativa uma memória coletiva que ultrapassa os limites da escola e se enraíza em um passado negado, mas nunca silenciado (Bosi, 1994). Esse tipo de pedagogia exige abertura, disponibilidade e coragem. Não é fácil ensinar com o corpo inteiro quando o corpo negro é sistematicamente marcado como corpo estranho. É nesse desafio que reside sua potência.

O seu foco principal nessa atuação cultural é servir como um instrumento eficaz na educação das crianças e jovens dos bairros e comunidades locais da cidade de Cachoeira-Ba, a

partir das suas raízes e heranças culturais, por meio de atividades educativas, artísticas e lúdicas que valorizem a ancestralidade negra.

As experiências vividas por Romélia ganham densidade ao serem compreendidas como práticas performativas que visam não apenas transmitir conhecimento, mas instaurar uma outra lógica de relação com o saber. A cada aula em que propõe encenar histórias africanas com seus/suas alunos/as, ela reconfigura o papel do/a professor/a como sujeito estético e político. Ela não ensina a partir do conteúdo, mas a partir da vida, e isso exige uma escuta pedagógica que não seja reducionista (Martins, 2021). Essa prática não está isenta de tensões. Há quem critique sua estética, questione seu método, desconfie de sua autoridade. Mas o que ela constrói é um espaço de subjetivação coletiva, onde os saberes negros têm voz, corpo e lugar (Schechner, 2003).

É nesse ponto que a prática pedagógica se articula com a ideia de “lugar de memória” formulada por Nora. A sala de aula, para Romélia, não é apenas um espaço físico: é um lugar onde a memória negra é invocada, reconstruída e celebrada (Nora, 1993). Cada atividade que propõe carrega uma intenção de rememoração. Seja ao recontar mitos iorubás em forma de teatro, seja ao organizar exposições com objetos de herança africana trazidos pelas famílias dos/as alunos/as, Romélia inscreve no cotidiano escolar uma pedagogia da presença, onde o corpo é testemunha e documento (Souza, 2004). Nessa perspectiva, a performance é ato de memória.

Romélia Lima propõe, no 6º Festival Dança Cachoeira⁸ com uma performance⁹ que partilha as representações das histórias, mitos e tradições transmitidas pelos ancestrais, performance que recontam histórias, incorporando elementos da cultura e da sua identidade. O 6º Festival Dança Cachoeira emerge como um palco efervescente onde a fabulação performática de Romélia Lima se entrelaça com as complexidades da identidade e ancestralidade, transformando-se em um evento significativo para a reflexão sobre resistência, empoderamento e preservação cultural. Neste diálogo inicial, exploramos a riqueza desse contexto, destacando como o festival se tornou um terreno fértil para a expressão artística e para a afirmação identitária por meio das fabulações de Romélia.

⁸ Aconteceu nos dias 21,22 e 23 de abril de 2023 na cidade de Cachoeira – Bahia com a intenção do festival é possibilitar a apresentação de trabalhos de dança produzidos por grupos ou bailarinos independentes, fomentando o surgimento de novas produções artísticas, bem como, incentivar o aparecimento de novos talentos.

⁹ Performance de Romelia Lima < <https://youtu.be/zhY9IECy0So?si=Th6poluOh7XhBHLy>>.



Figura 3 – Momento inicial da Performance da mestra Romélia Lima
FONTE: Site 6º Festival Dança Cachoeira.

A performance aqui citada foi realizada no 6º festival de dança como uma celebração da cultura popular, um espaço onde as tradições se entrelaçam com a contemporaneidade. Romélia Lima, na qualidade de Mestra, desempenha um papel central nessa celebração, utilizando a performance como uma ponte entre o passado e o presente. Sua participação não apenas enriquece o evento, mas também destaca a importância da cultura popular como um elemento vital na construção de identidades.

Ao assistir sua performance, é crucial considerar o diálogo constante que Romélia estabelece entre sua expressão artística e o contexto educacional. Seus gestos tornam-se um veículo para a transmissão de conhecimentos não formalizados, desafiando as fronteiras entre arte e educação. A mestra Romélia não apenas encena, mas inspira, semeando um terreno fértil para a germinação de novas compreensões e conexões culturais.

A partir dessa observação, é possível analisar como a corporeidade ganha centralidade na constituição de uma pedagogia antirracista. Os/As alunos/as de Romélia não apenas ouvem sobre ancestralidade: a experimentam em seus corpos. Ao participar das atividades performáticas, experimentam o prazer do movimento, a força do coletivo, o orgulho de uma estética antes invisibilizada. Isso permite que se apropriem da própria história e reconstruam sua identidade com base em valores e símbolos positivos (Josso, 2006). Trata-se de uma pedagogia do reconhecimento, que desafia os padrões hegemônicos ao propor um outro modo de ensinar e aprender.

Há, evidentemente, uma dimensão política nesse fazer pedagógico. Ao transformar o corpo em instrumento de ensino, Romélia resgata saberes tradicionais, questiona a

colonialidade presente na educação e oferece aos/às alunos/as a possibilidade de se verem como agentes de sua própria história (Passeggi, 2010). A performance, nesse sentido, é uma prática epistemológica. Ela propõe outra forma de construir conhecimento, a partir da experiência vivida e da memória corporal. Esse movimento ressoa as práticas de mestras e mestres da cultura popular que ensinam com o corpo, com a voz, com os gestos, como é o caso da própria Romélia, reconhecida como Mestra da Cultura Popular (Morais; Bragança, 2020).

Quando os/as alunos/as constroem coletivamente cenas teatrais inspiradas em narrativas africanas ou coreografam movimentos baseados em danças tradicionais, estão, na verdade, refazendo a trajetória de seus ancestrais, reinscrevendo no presente o que lhes foi negado no passado. Essas práticas performáticas funcionam como contra-narrativas que desestabilizam o currículo tradicional e oferecem novas possibilidades de subjetivação (Prado, 2003). É nesse gesto de criação coletiva que reside a força da performance como estratégia pedagógica. Não se trata apenas de formar alunos/as, mas de formar sujeitos capazes de se reconhecer, se expressar e transformar o mundo ao seu redor.

A corporeidade negra, longe de ser um tema adicional ou periférico, é o centro da prática pedagógica de Romélia. Quando propõe aos/às alunos/as que construam suas próprias máscaras africanas, que pesquisem sobre os orixás ou que encenem a história de Zumbi dos Palmares, ela não apenas amplia o repertório cultural dos/as estudantes, mas afirma a legitimidade de uma estética que historicamente foi desvalorizada. Essa ação tem um impacto direto na autoestima dos/as alunos/as negros/as, que passam a se ver como parte de uma história maior, conectada com saberes ancestrais e com um projeto de futuro que não passa pela negação de suas origens (Ciampa, 2007).

Esse projeto de futuro, no entanto, só se sustenta porque está enraizado em práticas presentes. Romélia ensina com os pés no chão, literalmente. Em muitas de suas aulas, tira os sapatos, convida os/as alunos/as a fazerem o mesmo, e inicia as atividades com cantigas e movimentos rítmicos que remetem aos rituais de terreiro. Essa prática é carregada de sentidos. Ela simboliza uma reconexão com a terra, com o corpo e com a história. Ensinar com os pés descalços é também ensinar com o coração aberto, com a escuta atenta e com a disposição para o encontro verdadeiro (Haroche, 2004). É nesse encontro que nasce o aprendizado significativo.

As atividades desenvolvidas por Romélia com seus/suas alunos/as são exemplos concretos de como a performance pode ser utilizada como estratégia de ensino antirracista. Ao

organizar uma semana cultural com apresentações artísticas baseadas em manifestações afro-brasileiras, ela mobiliza toda a comunidade escolar em torno de um projeto coletivo de valorização da cultura negra.

As atividades desenvolvidas por Romélia para além do espaço escolar são exemplos concretos de como a performance pode ser utilizada como estratégia de ensino antirracista. Destaca-se, nesse contexto, a apresentação da performance *Ibeji* durante o XIIIº Caruru dos Sete Poetas, evento realizado em setembro de 2023 no Largo d’Ajuda, em Cachoeira. Essa performance, inspirada nos orixás gêmeos Ibeji, simboliza a dualidade e a harmonia, e foi apresentada como abertura do recital, evidenciando a importância das manifestações culturais afro-brasileiras na formação identitária dos/as estudantes.



Figura 4- Apresentação Grupo Raízes (Performance *Ibeji*)
Fonte: *Instagram* Grupo Raízes do Ébano

Os/As alunos/as participam da produção, da pesquisa, da encenação e da reflexão. Ao final, não apenas apresentam um espetáculo, mas se transformam no processo (Pineau, 2006). A performance, nesse caso, não é o resultado, mas o caminho, que é trilhado com o corpo, com a memória e com o afeto.

Esse caminho não está isento de obstáculos. Romélia enfrenta resistências, críticas, olhares enviesados. Mas, sua prática pedagógica se sustenta na força de uma convicção: a de que o corpo negro tem o direito de ensinar, de se mover, de ocupar com dignidade o espaço da escola. Essa convicção é partilhada com os/as alunos/as, que aprendem a valorizar seus traços, sua cor, seu cabelo, sua história. Em cada atividade, Romélia constrói um espaço de acolhimento e empoderamento, onde os/as alunos/as podem ser quem são sem medo ou vergonha (Macambira, 2021). É nesse espaço que a educação acontece de verdade.

Ao longo deste texto, foi possível demonstrar que a performance, quando utilizada como linguagem pedagógica, tem um potencial transformador que vai muito além do

entretenimento ou da estética. Ela é, sobretudo, uma forma de produzir conhecimento, de afirmar identidades, de resistir à opressão. A prática da professora Romélia Lima é um exemplo potente de como o corpo pode ser um instrumento de ensino, de cura e de luta. Ao dançar, cantar e encenar com seus alunos, ela não apenas transmite conteúdos: ela encarna uma pedagogia da ancestralidade, da dignidade e da liberdade (Martins, 2021).

A resistência, conforme entendida por Martins (2021), não é apenas um ato de confrontação, mas uma presença afirmativa no próprio ser. A fabulação performática de Romélia emerge como um ato de resistência, desafiando estereótipos e oferecendo uma narrativa alternativa, onde a cultura popular é celebrada e revitalizada. A identidade, assim, se torna uma força de resistência, empoderando tanto a performer quanto a comunidade que ela representa.

A obra *Performance do Tempo Espiral, Poética do Corpo*, de Leda Maria Martins, oferece uma lente analítica rica para compreender a interseção entre fabulação performática, identidade e ancestralidade. Ao aplicar as reflexões de Martins a esse contexto, podemos explorar as nuances da performance de Romélia Lima, considerando a relevância desses conceitos na construção de uma narrativa mais ampla de resistência, empoderamento e preservação cultural.

A temporalidade espiralar de Martins (2021), que transcende a linearidade temporal, encontra paralelos na capacidade do corpo de Romélia em atuar como um agente atemporal na reconfiguração dos discursos culturais e educacionais, resultando em uma prática que não apenas resiste, mas revitaliza e recria.

Em suma, o momento do festival, permeado pela fabulação performática por meio do corpo dançante de Romélia, transcende a esfera do entretenimento para se tornar um epicentro de identidade e ancestralidade. Diante disso, vamos evidenciar aqui o que infere os/as autores/as Bogado, De Souza e Junior (2023):

Vamos ampliar nossa percepção para as dinâmicas do sensível que, em cruzamento, guardam/revelam nos mínimos gestos, nossa ancestralidade, nossas raízes matriarcais, sobretudo amefricanas. Temos a ancestralidade dos movimentos como forma de comunicação, de fazer dançar a linguagem (em) comum dos corpos nos espaços (Bogado, De Souza e Junior, 2023, p.17-18).

A dança, uma das expressões mais representativas da cultura popular no Brasil, desempenha um papel crucial na consolidação da cultura e na definição da identidade nacional. Sendo uma manifestação corporal, ela é percebida como um fenômeno intrinsecamente humano, como destacado por Milani (2015).

Schildberg (2018) já havia apontado que, no contexto brasileiro, as lembranças dos/as negros/as escravizados/as foram preservadas através das danças, dos/as narradores/as de histórias e dos/as músicos/as que compartilhavam suas experiências. Essa pluralidade de ensinamentos contribui para registrar e fortalecer a identidade desse povo. É como se os “gritos” fossem aqueles indivíduos encarregados de preservar e transmitir a memória cultural na comunidade.

O acionamento deste diálogo serve como uma janela para as dimensões ricas e interconectadas da dança e seu gesto performático, proporcionando uma compreensão mais profunda de como a fabulação desses mundos possíveis, por meio da arte, pode ser uma força transformadora em espaços, sejam eles formais ou não, mas que objetivem trocas e partilha de conhecimento, em eventos que celebram a cultura popular e preservam as narrativas ancestrais.

Nesse processo, a sala de aula se transforma em terreiro, em palco, em quilombo. O giz vira tambor, a lousa vira espelho, a apostila vira canto. Os/As alunos/as não apenas aprendem: se reconhecem. E, ao se reconhecerem, tornam-se capazes de sonhar outros mundos possíveis. Romélia não ensina para aprovar no ENEM, ela ensina para libertar. Libertar do racismo, da vergonha, do silenciamento. Sua pedagogia é dança e denúncia, canto e crítica, corpo e consciência (Schechner, 2003). É nesse cruzamento entre estética e ética que se inscreve a performance como estratégia de ensino antirracista.



Figura 5 – Performance da mestra Romélia Lima em reverência
 FONTE: Site 6º Festival Dança Cachoeira.

Ao observar as cenas, percebemos que a ancestralidade ganha vida na dança da mestra. Os movimentos, os gestos e as histórias contadas por meio da performance não são apenas entretenimento; são elos com os antepassados, fazendo do 6º Festival de Dança um ritual contemporâneo, onde a presença dos/as ancestrais é sentida e reverenciada por meio da fabulação performática. Dessa forma, percebemos o que afirmam Bogado, De Souza e Junior (2023):

Passado, presente e futuro se atravessam, uma perspectiva que não quer banir o tempo, e sim propor uma outra lógica fora do *continuum* da história. Divindades do candomblé (culto religioso de matriz africana), conectadas às energias e forças da natureza em suas performances e representações (Bogado, De Souza e Junior, p.4, 2023).

Nesse contexto, a performance é interpretada como um meio de transmitir conhecimentos profundos. Sua atuação não é apenas um ato de entretenimento, mas uma encenação que funciona como uma ponte entre gerações, conectando passado e presente e a materialização de impossibilidades.

Essa cartografia do corpo e da memória, traçada no chão da sala de aula, é também uma cartografia política. Cada passo de dança é um passo contra o esquecimento. Cada cena encenada é uma cena arrancada do silenciamento histórico. Cada canto entoado é um grito de existência. Romélia Lima, ao ensinar com o corpo, ensina com a alma. E sua alma carrega séculos de resistência. Seus/Suas alunos/as, ao se permitirem tocar por essa prática, tornam-se

também parte dessa história. Uma história que não se escreve apenas com palavras, mas com movimentos, com afetos, com presenças.

Assim, ensinar não é apenas transmitir conteúdos: é marcar o mundo com a própria existência. Romélia faz isso com beleza, com coragem e com verdade. Sua prática nos ensina que há outras formas de ensinar, de aprender e de viver. Que o corpo é também verbo. Que a dança é também discurso. Que a performance é também conhecimento. E que a sala de aula pode — e deve — ser um lugar de liberdade.

3.1.3 Onde mora o coração que ensina: afeto, raça e resistência no corpo docente

Há um tipo de resistência que não grita, mas permanece. Ela se manifesta no modo como uma professora negra atravessa os portões da escola todos os dias, mesmo depois de ter seu saber deslegitimado, sua voz interrompida, seu corpo vigiado. Essa resistência é feita de afetos. No cotidiano escolar, marcado por relações muitas vezes desumanizantes, o afeto torna-se o que sustenta a permanência docente. Não por ingenuidade, mas por convicção. Não como refúgio, mas como gesto político. Como escreve Josso, a formação acontece na articulação entre a experiência vivida e a construção de sentido que dela fazemos, e o afeto é a matéria-prima dessa travessia (Josso, 2006).

Em ambientes escolares onde o racismo institucional opera de maneira sutil e persistente, os vínculos afetivos estabelecidos entre professores/as e alunos/as não apenas humanizam a relação pedagógica, mas também a reinventam. São esses vínculos que permitem à educadora transformar a sala de aula em lugar de acolhimento e criação. Passeggi observa que narrar a si é também reconhecer os fios que ligam o sujeito ao mundo, sendo o afeto um deles, denso e indissociável da história que se conta (Passeggi, 2010). Assim, quando Romélia compartilha com seus/suas alunos/as não apenas conteúdos, mas também memórias, ela está construindo um território simbólico de pertencimento.

Pensar a formação do ponto de vista do aprendente é, evidentemente, não ignorar o que dizem as disciplinas das ciências do humano. Contudo, é, também, virar do avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação psicológica, psicossociológica, sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam. Em outras palavras, procurar ouvir o lugar desses processos e sua articulação na dinâmica dessas vidas. [...] A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida (Filho, 2011, p. 195-196).

O exercício da docência, nesse contexto, exige mais do que preparo técnico. Exige presença encarnada, escuta radical e disposição afetiva. Isso se torna ainda mais evidente quando se pensa no papel da professora negra, cuja permanência no magistério é frequentemente marcada por exclusões e sobrecargas emocionais. Josso entende que o relato de vida é um espaço de emergência do vivido, em que o sujeito reelabora sua trajetória e reinscreve sua existência em novos termos (Josso, 2006). No caso de Romélia, cada gesto de cuidado, cada escuta atenta, cada insistência em permanecer, é também uma narrativa.

O afeto, nesse sentido, não é um luxo da formação, mas seu alicerce. Quando Romélia decide manter seu cabelo natural, quando veste estampas que evocam a ancestralidade africana, quando compartilha suas dores e vitórias com os/as estudantes, ela está afetando e sendo afetada. Essa troca cria laços que não se desfazem com o toque do sinal. Para Passeggi, o processo de autobiografar-se é também uma forma de resistência contra os apagamentos, uma reescrita de si em meio às ruínas do que não se pôde viver plenamente (Passeggi, 2010). Romélia, ao se narrar com o corpo e com a voz, desafia a lógica da invisibilidade.

Em meio à racionalidade técnica que domina muitas formações docentes, a dimensão afetiva é frequentemente relegada ao plano secundário. Mas é justamente ela que sustenta o/educador/a nos momentos de maior vulnerabilidade. A cada manhã em que se depara com estruturas que tentam apagá-la, Romélia escolhe permanecer, não por romantismo, mas porque reconhece, no afeto partilhado com os/as alunos/as, uma possibilidade de reconstrução subjetiva. Josso afirma que a formação é um processo de conscientização do vivido, e o afeto tem papel central nesse reconhecimento de si (Josso, 2006).

O enfrentamento do racismo institucional, nesse cenário, não se faz apenas por meio da denúncia, mas também pela criação de espaços afetivos que desafiam a lógica da exclusão. A sala de aula, então, torna-se lugar de memória e de luta. Cada aluno/a que se reconhece nos gestos da professora negra, cada menina que admira seu cabelo, cada criança que se vê digna de afeto, é também uma fissura no edifício do silenciamento. Passeggi lembra que é pela partilha das experiências que se constrói o sentido da formação, e esse sentido é frequentemente tecido com os fios do afeto (Passeggi, 2010).

Essa afetividade insurgente não anula as dores, mas as atravessa. Quando Romélia recorda o episódio em que foi hostilizada por uma colega branca por ser amada pelas crianças, não o faz como lamento, mas como reafirmação. Ela permaneceu, porque havia algo maior do que a humilhação: o compromisso com aqueles/a que a reconheciam como referência. Josso compreende que narrar as experiências dolorosas é também uma forma de elaborar o

sofrimento e transformá-lo em potência formativa (Josso, 2006). Nesse gesto, a afetividade se mostra como forma de resistência e reinvenção.

O pertencimento, para professoras negras, não é dado: é conquistado e constantemente ameaçado. Nas escolas onde ensinam, elas são muitas vezes vistas como exceção, como corpo estranho. Criar vínculos afetivos, então, é também um modo de desafiar essa estranheza, de se inscrever como presença legítima. Passeggi destaca que a narrativa de si é um exercício de legitimação existencial, especialmente para aqueles cujas histórias foram historicamente negadas (Passeggi, 2010). Romélia, ao partilhar suas memórias com os/as aprendizes, transforma o afeto em instrumento de reconhecimento mútuo.

É nessa prática que se revela o valor da subjetividade na formação docente. Longe de ser um elemento acessório, ela é o que sustenta o vínculo pedagógico. Em cada gesto de cuidado, em cada escuta sensível, há uma escolha ética: a de não se deixar endurecer pelo sistema. Josso aponta que o percurso formativo é um contínuo processo de apropriação de si, em que a sensibilidade não se opõe ao rigor, mas o qualifica (Josso, 2006). Romélia ensina com o corpo inteiro, com as memórias que carrega e com os afetos que cultiva.

A afetividade, portanto, é também uma epistemologia. Ela permite conhecer o outro para além dos rótulos, e a si mesma para além das cicatrizes. Cada aula torna-se espaço de reconstrução, onde se aprende não apenas conteúdos, mas formas de estar no mundo. Passeggi sugere que o ato de narrar-se produz deslocamentos, abre frestas por onde novos sentidos podem emergir (Passeggi, 2010). É por essas frestas que Romélia caminha, com firmeza e ternura, mostrando que a formação docente é também uma travessia afetiva.

Mesmo nos momentos de exaustão, há nos olhos dos/as alunos/as uma espécie de espelho que a sustenta. Quando eles/as reconhecem nela não apenas uma professora, mas uma possibilidade de futuro, o vínculo se fortalece. Josso afirma que o reconhecimento é elemento central no processo formativo, pois é por meio dele que o sujeito valida sua experiência (Josso, 2006). Romélia se reconhece nos olhos daqueles/as a quem ensina, e isso lhe dá forças para seguir, mesmo quando tudo convida à desistência.

O afeto, assim, deixa de ser uma emoção para se tornar estratégia. Não uma estratégia calculada, mas um modo de existir no mundo que recusa a lógica da indiferença. Ao tocar o ombro do/a aluno/a inquieto/a, ao perguntar como ele está, ao lembrar o nome de cada um/a, Romélia está dizendo: você importa. Passeggi compreende que a narrativa de si não é solitária, mas relacional, pois só se constitui plenamente no encontro com o outro (Passeggi,

2010). Esse encontro, nas escolas, é o que salva, o que cura, o que mantém viva a chama da docência.

Muitas vezes, na formação de professores/as, há um apagamento sistemático da dimensão afetiva. Fala-se em planejamento, em avaliação, em metodologias ativas, mas pouco se discute sobre o que sustenta o/a professor/a nos dias em que tudo parece ruir. Para as docentes negras, isso é ainda mais urgente, pois sua permanência é uma conquista cotidiana. Josso indica que é necessário recuperar os sentidos da formação como experiência humana, atravessada por desejos, medos e afetos (Josso, 2006). Essa recuperação começa ao reconhecer que ensinar é também amar.

Romélio sabe que seu corpo negro em sala de aula é político. Ela sabe que sua presença incomoda, que seus gestos são vigiados, que seu saber é questionado. Mas ela permanece. E permanece porque sabe que há algo maior em jogo: a possibilidade de formar sujeitos que não se envergonhem de si. Passeggi escreve que narrar é fazer justiça ao vivido, é resgatar aquilo que a história oficial tentou apagar (Passeggi, 2010). Romélia, ao ensinar com afeto, está fazendo justiça — a si mesma, aos/às seus/suas alunos/as, e às tantas outras que vieram antes dela e não puderam permanecer.

A subjetividade, nesse processo, é o que conecta passado, presente e futuro. É por meio dela que se ressignificam as violências vividas, que se reconstrói o sentido do ensinar, que se planta a esperança. Josso afirma que o sujeito em formação é sempre um sujeito em movimento, e esse movimento é feito de afetos que o impulsionam ou o paralisam (Josso, 2006). Romélia escolhe o impulso. Ela transforma o afeto em ação, a dor em palavra, a experiência em conhecimento.

Nesse percurso, não caminha sozinha. Está acompanhada das vozes que ecoam em sua memória, das professoras que a inspiraram, das alunas que a olham como espelho. Cada história que compartilha com seus/suas estudantes é uma forma de dizer: “eu estive aqui, eu resisti, e você também pode”. Passeggi entende que a autobiografia é um modo de existência que transforma a experiência em potência formadora (Passeggi, 2010). A potência de Romélia está no modo como ela atravessa o mundo: com afeto, com dignidade e com o coração aceso.

3.2 Vozes que sabem, Corpos que contam: a oralidade como Currículo de Resistência

Não há giz que alcance o que uma voz embargada pela memória consegue ensinar. A sala de aula, embora institucionalmente marcada pela rigidez dos currículos prescritos, se torna outro espaço quando ocupada por sujeitos que, ao narrarem suas histórias, acionam

saberes que escapam aos manuais. Ali, entre uma lembrança contada e um canto ancestral sussurrado, emergem práticas de ensino que não cabem nos planejamentos burocráticos. Há quem ensine com o que viveu, com o que ouviu da avó, com o que viu na dança dos mais velhos. Esses são saberes que não se legitimam por diplomas, mas por sua capacidade de permanecerem vivos em corpos, gestos e palavras (Sousa Santos, 2009).

O que buscamos com essa escrita é descolonizar os modos de pensar e fazer pedagogia. Isso significa ouvir as professoras, suas histórias, suas dores e invenções, sem submetê-las a molduras eurocentradas que as silenciem ou apaguem. Cada narrativa que escutamos nos revelou táticas de sobrevivência e de criação no cotidiano escolar, evidenciando práticas pedagógicas insurgentes que escapam aos currículos prescritivos e à vigilância institucional (Lima; Silva, 2021, p. 28).

O que se entende como currículo, muitas vezes, é fruto de uma racionalidade colonial que hierarquiza conhecimentos e define o que é digno de ser ensinado. Ao fazer isso, apaga-se a complexidade dos saberes que nascem da experiência, do cotidiano, das narrativas que atravessam gerações. Romélia Lima, em sua prática docente, transforma a oralidade em eixo estruturante da aprendizagem. Cada vez que conta sua história para os/as alunos/as, cada vez que convoca a lembrança dos terreiros, das festas de santo, das cantigas de infância, ela está instaurando um currículo vivo, alimentado pela ancestralidade e pela escuta (Josso, 2006).

A escuta, nesse contexto, não é uma técnica, mas uma postura ética. Escutar as histórias da professora é também escutar o silêncio da história oficial que não quis narrar corpos como o dela. Ao se apresentar em sala de aula como mulher negra, mestra da cultura popular e educadora, Romélia desafia as epistemologias hegemônicas que separaram razão e emoção, teoria e prática, livro e corpo. É nesse desafio que ela instala uma prática pedagógica que pode ser chamada de decolonial¹⁰, pois desestabiliza as formas tradicionais de produção e circulação do conhecimento (Passeggi, 2010).

Na perspectiva das epistemologias do sul¹¹, como defende Sousa Santos, o que está em jogo é o reconhecimento da pluralidade dos saberes e a valorização daqueles/as que foram

¹⁰ A pedagogia decolonial propõe o rompimento com a lógica eurocêntrica que historicamente definiu o que é considerado conhecimento válido, desvalorizando saberes originários, africanos e populares. No campo da educação, essa abordagem busca repensar o currículo, os métodos e as relações pedagógicas, valorizando epistemologias plurais e promovendo justiça social. Como destacam Walsh, Ribeiro e Santos (2021), trata-se de uma pedagogia crítica que “desnaturaliza as hierarquias coloniais e constrói alternativas educativas fundadas no reconhecimento da diversidade epistêmica e na valorização dos saberes silenciados.”

¹¹ As Epistemologias do Sul, segundo Boaventura de Sousa Santos, constituem um conjunto de iniciativas teóricas e políticas que buscam reconhecer e valorizar saberes historicamente marginalizados pelos padrões eurocêntricos de conhecimento.

historicamente silenciados. Os saberes ancestrais, transmitidos pela oralidade, são centrais nesse processo, pois carregam formas de compreender o mundo que se opõem à lógica da colonialidade. Romélia, ao narrar suas vivências e provocar seus/suas alunos/as a fazerem o mesmo, rompe com o silenciamento imposto pela monocultura do saber escolar e reinscreve no espaço educativo as vozes que sempre estiveram à margem (Sousa Santos, 2009).

Há uma potência singular na palavra falada que ecoa no corpo. Quando Romélia propõe atividades em que os/as alunos/as entrevistam os/as mais velhos/as de suas famílias, ou recriam cantigas populares a partir das memórias de seus avós, está ativando um modo de aprender que escapa à linearidade dos conteúdos formais. Nesse processo, os/as estudantes deixam de ser apenas receptores/as e se tornam autores/as de saberes. Como observa Josso, a narrativa de vida é um dispositivo que permite à pessoa tomar consciência da própria trajetória e dos sentidos que ela pode produzir no mundo (Josso, 2006).

Mas a oralidade, para além de método, é também forma de existência. É nos modos de contar que se reconhece a estética dos saberes populares. Não é apenas o que se diz, mas como se diz: os silêncios, as pausas, os olhares, os risos compartilhados. Romélia ensina como quem narra, e narra como quem dança: conduzindo os corpos dos/as alunos/as por entre histórias que não estão nos livros, mas que fundam o que somos. Essa forma de ensinar se aproxima daquilo que Passeggi nomeia como narrativa autobiográfica transformadora, em que contar a própria história é também um modo de transformar o mundo ao redor (Passeggi, 2010).

Essa transformação se dá quando o conteúdo deixa de ser algo a ser decorado e passa a ser vivido. Romélia não fala sobre África como um continente abstrato, mas como um lugar que ressoa em seu corpo, em suas roupas, em seu modo de andar e de ensinar. Ela não apresenta os orixás como personagens mitológicos, mas como presenças vivas que sustentam sua existência. Ao fazer isso, ensina que conhecimento não se limita ao que se pode medir, mas também ao que se sente, ao que se incorpora. Sousa Santos denuncia o epistemicídio como uma das formas mais perversas da dominação colonial, e a prática de Romélia se configura justamente como resposta a essa violência (Sousa Santos, 2009).

A resistência epistemológica que ela realiza não é feita de discursos inflamados, mas de práticas persistentes. Ao trazer os saberes do candomblé, das rezadeiras, dos mestres da

nto. Trata-se de uma proposta que reivindica a legitimidade dos saberes produzidos por povos indígenas, comunidades quilombolas, movimentos sociais, mulheres negras e demais grupos subalternizados, defendendo a “ecologia de saberes” como alternativa à monocultura do saber ocidental. (Santos, 2010).

tradição oral para dentro da escola, ela está ampliando o que se entende por currículo. Cada história contada em roda, cada canto partilhado com os/as alunos/as, cada memória evocada em aula é um gesto político que afirma: há outras formas de ensinar e aprender. Josso afirma que a formação é um processo de reelaboração contínua da experiência, e os saberes ancestrais são fundamentais nessa construção (Josso, 2006).

Essa reelaboração exige coragem. Romélia não apenas traz as vozes dos ancestrais para a escola, mas também oferece a sua própria voz como testemunho. Não fala de um lugar neutro, mas de um corpo que foi ferido, que foi invisibilizado e que escolheu permanecer. Em cada aula, ela compartilha também suas dores, suas perdas, sua luta para ser reconhecida como educadora. Passeggi argumenta que narrar a si é também um ato de reconciliação com o vivido, uma tentativa de dar forma ao que antes parecia disperso (Passeggi, 2010). Romélia transforma essa dispersão em pedagogia.

Essa pedagogia se constrói no entrelaçamento entre memória, escuta e ancestralidade. A escola, quando habitada por práticas como as de Romélia, deixa de ser um espaço de mera reprodução e passa a ser território de criação. Nesse território, a oralidade não é vista como ausência de escrita, mas como presença de outro modo de registrar o mundo. As palavras ditas têm peso, têm história, têm corpo. Sousa Santos ressalta que os saberes do sul não são apenas alternativos, mas profundamente críticos das estruturas que os marginalizaram (Sousa Santos, 2009).

Não é fácil sustentar uma prática assim em um sistema que insiste em padronizar. Romélia, muitas vezes, precisa negociar com colegas e gestores/as, justificar suas escolhas, explicar por que escolheu contar uma história, ao invés de aplicar uma prova. Mas ela resiste. E resiste porque sabe que, ao fazer isso, está ensinando seus/suas alunos/as a também resistirem. Josso destaca que a formação é um processo de resistência à banalização da vida, e que os relatos de si são formas de resgatar o sentido do vivido (Josso, 2006). Cada vez que Romélia conta uma história, está recuperando esse sentido.

O currículo vivo que ela propõe não se encerra nas paredes da escola. Ele se expande para as casas dos/as alunos/as, para as festas de rua, para os terreiros, para os mercados. Ele respira nas músicas que as crianças cantam no recreio, nas expressões que aprendem com os mais velhos, nos gestos que repetem sem saber que são memória. Passeggi afirma que as narrativas, ao serem partilhadas, criam comunidades de sentido que sustentam a formação dos sujeitos (Passeggi, 2010). Romélia cultiva essas comunidades com cada história que semeia.

Ela sabe que está ensinando mais do que português ou história. Está ensinando a olhar, a escutar, a pertencer. Está ensinando que há valor no que se vive, no que se sente, no que se lembra. Sousa Santos nos convida a pensar em um conhecimento que nasce da dignidade da experiência e da pluralidade das vozes (Sousa Santos, 2009). É essa pluralidade que ressoa nas aulas de Romélia, em cada narrativa que partilha, em cada escuta que oferece.

A oralidade, em sua prática, não é recurso, é fundamento. É pelo contar que ela sustenta o ensinar. É pelo cantar que ela evoca o aprender. É pela memória que ela constrói o currículo. Josso compreende que a formação passa por reconhecer-se como sujeito histórico e narrador de si (Josso, 2006). Romélia reconhece isso em cada gesto pedagógico. E, ao fazer isso, nos ensina que educar é também um ato de cura, de reconexão com aquilo que a história tentou apagar.

Falar é inscrever-se. Escutar é acolher. Narrar é existir. Esses verbos, conjugados cotidianamente por Romélia em sua prática pedagógica, desconstroem os pilares da educação colonial e abrem caminho para novas possibilidades de ensino. Passeggi destaca que a autobiografia é sempre relacional, pois se escreve no entre do eu e do outro (Passeggi, 2010). Romélia escreve-se com seus/suas alunos/as, com os/as ancestrais, com as comunidades que habita e que a habitam.

Não há neutralidade na educação. Ao escolher narrar sua história como mulher negra, como filha de terreiro, como educadora da zona rural, Romélia está escolhendo uma epistemologia. Ela está dizendo, com o corpo inteiro: “há outros modos de saber”. Sousa Santos nos desafia a reconhecer a existência de uma pluralidade epistemológica e a construir uma ecologia de saberes que valorize os conhecimentos marginalizados (Sousa Santos, 2009). A prática de Romélia é, assim, uma ecologia em movimento, um jardim de memórias onde brotam outras formas de existência.

Ao final de cada aula, o que permanece não é apenas o conteúdo, mas o vínculo. A memória da história contada, o eco da cantiga, o calor da roda. Isso é currículo. Um currículo que pulsa, que canta, que resiste. Josso nos lembra que a formação é sempre um processo de subjetivação e de relação com o tempo, com os outros e consigo (Josso, 2006). Romélia nos lembra que esse processo pode ser bonito, potente e profundamente transformador quando feito com afeto, com coragem e com palavras vivas.

3.3 Currículo em carne viva: educomunicação e narrativa negra como insurgência pedagógica

Há presenças que não se contentam em apenas ocupar espaços — elas os transformam. Quando a narrativa negra irrompe nos corredores escolares, ela não apenas denuncia silêncios; ela propõe vozes, corpos e histórias que reconfiguram o próprio sentido do que é ensinar e aprender. É nesse horizonte que a educomunicação insurgente encontra potência na vivência de professoras como Romélia Lima, cuja prática pedagógica mobiliza saberes ancestrais, oralidades múltiplas e escritas corporificadas como formas de resistência e reinvenção do currículo (Barbosa, 2010).

Ao analisar a prática pedagógica de Romélia Lima sob a lente da **Educomunicação**, percebe-se que, ainda que ela não se nomeie como educadora, suas ações convergem de forma orgânica com os princípios defendidos por este campo. A Educomunicação, como argumentam Soares (2002; 2011) e Nunes (2011), implica em criar ecossistemas comunicativos que favoreçam o diálogo, a expressão e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo.

Romélia, ao integrar música, dança, oralidade, literatura e artes visuais em suas aulas, constrói exatamente esse tipo de ambiente: horizontal, colaborativo e interativo, onde os estudantes não são receptores passivos de conteúdos, mas coautores na construção dos saberes.

Sua atuação ultrapassa os limites tradicionais da sala de aula, porque mobiliza recursos comunicacionais, como a contação de histórias, as produções artísticas coletivas, a elaboração de apresentações culturais e a circulação de registros fotográficos e audiovisuais — como dispositivos pedagógicos. Isso significa que Romélia faz da comunicação não apenas uma ferramenta, mas um **eixo estruturante de sua prática educacional**, garantindo que os alunos aprendam a falar, se ver e se reconhecer a partir da própria experiência e da ancestralidade que carregam.

Portanto, ao situá-la como educadora, não se trata de atribuir-lhe um título que ela própria reivindique, mas de compreender que sua prática se aproxima da Educomunicação por estar centrada no diálogo, na mediação cultural, na valorização das identidades e na ampliação de vozes historicamente silenciadas. É nesse sentido que sua pedagogia da ancestralidade pode ser entendida também como um processo educacional, pois articula educação e comunicação em favor de uma formação crítica, emancipadora e antirracista.

O conceito de escrita comunicacional, entendido originalmente como um processo de construção de sentidos que vai além da função informativa, ganha novas camadas quando articulado às práticas pedagógicas decoloniais citadas, descritas e apresentadas até aqui. Ao tratar a comunicação como espaço de mediação, não apenas entre sujeitos, mas entre mundos, experiências e epistemologias, essa abordagem reconhece que ensinar é, antes de tudo, instaurar possibilidades de escuta e fala insurgentes (Barbosa, 2010). A linguagem que Romélia escolhe para ensinar não é neutra: ela canta, dança, se curva e se ergue. É uma linguagem que se escreve na pele e se projeta na alma dos/as alunos/as.

Nas escolas em que atua, o que se vê não é apenas o ensino de conteúdos disciplinares. O que se vê é a construção de um currículo que pulsa, que resiste, que narra. A cada aula, Romélia desloca os centros de gravidade da pedagogia tradicional ao colocar em cena sua experiência como mulher negra, filha de terreiro, educadora da zona rural e mestra da cultura popular. Sua prática comunica — no sentido pleno do verbo — aquilo que muitos currículos tentam calar: a complexidade e a beleza da presença negra (Passeggi, 2010).

A insurgência do discurso negro no espaço escolar não se dá apenas pelo que é dito, mas pelo modo como se diz. Quando Romélia fala, ela mobiliza ancestralidades. Quando dança com os/as alunos/as, ela convoca um tempo outro, que não cabe na linearidade do cronograma escolar. Ao trabalhar com multimodalidades — desde contação de histórias até performances, rodas de capoeira e releituras visuais da memória afro-brasileira — ela expande os limites da escrita comunicacional para uma pedagogia sensível, crítica e afetiva (Josso, 2006).

Nessa prática, o currículo não é um documento normativo: é um organismo vivo, que respira as dores e alegrias de quem ensina e de quem aprende. Ele se transforma na medida em que acolhe as vozes daqueles/as que foram historicamente silenciados. E é por isso que a narrativa negra assume papel central: ela não apenas inscreve o sujeito negro no campo do discurso, mas também reconstrói a história a partir de perspectivas outrora invisibilizadas (Sousa Santos, 2009).

A escola, enquanto território de disputa simbólica, se torna campo fértil para a insurgência desses saberes. Não se trata de fazer “inclusão” como benevolência institucional, mas de reconhecer o direito epistemológico de populações historicamente marginalizadas. As práticas de Romélia é radical porque desestabiliza os critérios de validação do conhecimento

escolar. Sua prática exige que o/a aluno/a sinta, duvide, questione e reconheça sua história nas palavras ditas em sala (Passeggi, 2010).

É na materialidade dos gestos que esse currículo se realiza. Ao usar tecidos africanos em suas roupas, ao iniciar a aula com saudações em iorubá, ao propor atividades baseadas nas memórias dos mais velhos, Romélia comunica algo que vai além da transmissão de conteúdo: ela comunica o direito à existência plena. Tal como defende Josso, é no processo narrativo que se consolida a formação dos sujeitos, e isso inclui resgatar sentidos para aquilo que foi fragmentado (Josso, 2006).

A insurgência aqui não é violência. É presença. É a recusa em aceitar que o conhecimento se limite ao que os manuais apontam como legítimo. Sousa Santos denomina isso como ecologia de saberes: a possibilidade de articular diferentes formas de conhecimento, reconhecendo sua validade e legitimidade (Sousa Santos, 2009). É isso que Romélia faz, quando ensina matemática com cantigas populares ou quando propõe releituras de narrativas bíblicas a partir da cosmologia africana. Há um risco político em ensinar dessa forma. A docência antirracista, especialmente quando assumida por uma mulher negra, não passa ilesa pelos mecanismos de controle institucional. Romélia narra episódios de perseguição, silenciamento e ridicularização por parte de colegas e gestores/as. Mas sua resistência não se dá apenas na denúncia — ela se dá na persistência. Cada atividade que propõe é uma afirmação de sua pedagogia como prática insurgente (Barbosa, 2010).

Essa persistência é alimentada pela escuta. Romélia ouve os/as alunos/as. Não apenas suas respostas, mas seus silêncios, suas dúvidas, suas angústias. Ao ouvir, ela acolhe. E, ao acolher, transforma o espaço escolar em território afetivo. A escuta, nesse sentido, é prática comunicacional e ética formativa. Josso enfatiza que a escuta é parte integrante do processo narrativo de formação, pois permite o acolhimento das diferenças e das subjetividades (Josso, 2006). O que ela propõe, no fundo, é uma reconfiguração radical da função da escola. Não se trata apenas de ensinar conteúdos para avaliações externas, mas de formar sujeitos capazes de ler o mundo a partir de si. A escrita comunicacional, nessa perspectiva, é o lugar onde se cruzam as experiências vividas, os saberes partilhados e os afetos mobilizados. O currículo insurgente de Romélia é tecido com essas tramas (Passeggi, 2010).

Cada vez que propõe a produção de *podcasts* com relatos de mulheres negras da comunidade, ou quando convida os/as alunos/as a dramatizarem episódios da diáspora africana, Romélia está praticando uma forma de educomunicação que integra tecnologia, arte, memória e política. Essas práticas multimodais rompem com a lógica tradicional da aula

expositiva e promovem um engajamento mais profundo, porque convocam os estudantes a se reconhecerem como autores do saber (Sousa Santos, 2009).

A escolha por uma pedagogia baseada na narrativa negra também é uma escolha estética. Romélia entende que a forma como algo é dito importa tanto quanto o conteúdo. A valorização da estética negra — presente nos ritmos, nas cores, nas imagens e nos sons — é parte da estratégia de construção de identidade e resistência. Ela sabe que beleza também é política, e que o apagamento estético do povo negro tem consequências profundas na formação da autoestima dos/as estudantes (Barbosa, 2010).

Há um gesto de amor em cada escolha. E esse amor é revolucionário. Como diz Romélia, o que sustenta seu trabalho não é o salário, nem o reconhecimento institucional — é o brilho no olhar dos/as alunos/as quando ouvem uma história que fala de si. É essa pedagogia do afeto que fortalece o vínculo entre o sujeito e o saber. Passeggi sustenta que a narrativa autobiográfica é espaço de cura, de elaboração e de reinvenção do vivido (Passeggi, 2010).

A insurgência, então, é também poética. É no canto que antecede a aula, no tambor que marca o tempo do aprendizado, na dança que traduz a teoria em gesto, que se realiza uma outra forma de pensar o ensino. A estratégia que Romélia pratica se manifesta nessas entrelinhas, nesses não-ditos que dizem tanto. Josso destaca que as formações mais profundas ocorrem nos momentos em que o sujeito se vê implicado no que aprende, e essa implicação é sempre subjetiva e relacional (Josso, 2006).

Assim, o que emerge da prática de Romélia é um currículo que não apenas ensina, mas funda comunidades. Comunidades de escuta, de partilha, de resistência. Comunidades onde a voz negra não apenas é ouvida, mas celebrada. Comunidades onde a educação não é instrumento de domesticação, mas de liberdade. Sousa Santos afirma que o direito à educação deve ser também o direito à diferença, e isso implica transformar a escola em espaço de reconhecimento mútuo (Sousa Santos, 2009). Essa transformação é lenta, difícil e frequentemente solitária. Mas ela acontece. A cada aluno/a que se vê representado/a no que aprende, a cada jovem negro/a que descobre sua história, a cada menina que se reconhece bonita em sua pele escura, o currículo insurgente de Romélia cumpre sua missão. Ele não se limita às paredes da escola, mas se espalha nas conversas familiares, nas rodas de amigos/as, nos sonhos que se tornam possíveis (Barbosa, 2010).

E é por isso que é preciso registrar. Narrar essa experiência não é apenas homenagear uma professora, mas reconhecer uma epistemologia. Uma forma de produzir saber a partir da

vida, da dor, da festa, da resistência. Uma forma de ensinar que se faz com os pés no chão de barro e a cabeça erguida para o céu. Uma forma de comunicar que rompe com a neutralidade e assume sua face negra, insurgente, radicalmente humana (Passeggi, 2010). Romélia, com sua prática, mostra que a educomunicação não é apenas uma metodologia, mas uma postura ética diante do mundo. Sua narrativa negra, vivida e partilhada com os alunos, desafia os limites do currículo tradicional e inaugura um campo de possibilidades formativas. Ela nos ensina que comunicar é criar mundo, e que educar é um gesto de coragem. E no corpo de cada aluno/a tocado/a por suas palavras, essa coragem se multiplica.

3.3.1 Rostos que nos lembram: a insurgência da Memória Negra como Currículo Vivo

No gesto de contar histórias a partir das próprias cicatrizes, a professora Romélia transforma sua docência em um ato de resistência, mobilizando a memória como ferramenta de reescrita simbólica no espaço escolar. Suas vivências ressoam entre as paredes da sala de aula, convocando crianças negras a reconhecerem-se em uma história até então silenciada pelos currículos oficiais (Bosi, 1994). Não há inocência na escolha de relembrar. Ao contrário, a memória, tal como praticada por Romélia, se torna dispositivo político para a formação de identidades que desafiam o esquecimento imposto pela colonialidade (Delory-Momberger, 2008).

O reencontro com a própria infância, permeado por violências simbólicas e omissões históricas, é operado por Romélia não como trauma paralisante, mas como campo fértil para educar por entre as fissuras da norma. A memória de episódios racistas vivenciados na escola é transmutada em práticas pedagógicas que buscam romper com o pacto da branquitude¹² conceituado por Cida Bento (2022), que insiste em apagar os corpos negros das narrativas oficiais (Foucault, 2017). Neste movimento, a educadora transforma a docência em militância cotidiana, desafiando as estruturas do racismo institucional por meio da palavra encarnada (Bogado; Souza; Junior, 2023).

¹² O “pacto da branquitude” é um conceito desenvolvido por Cida Bento, que se refere ao conjunto de acordos implícitos e silenciosos entre pessoas brancas para manter os privilégios raciais historicamente construídos, mesmo quando se dizem contrários ao racismo. Esse pacto atua de forma estrutural nas instituições, garantindo a manutenção do status quo e a exclusão simbólica e material das pessoas negras (Cida Bento, 2022). Na escola, esse pacto se manifesta na reprodução de currículos eurocentrados, na desvalorização das culturas negras e na negação do racismo como problema coletivo.

As crianças que escutam Romélia não apenas ouvem histórias — elas são convidadas a inscrever-se nelas, a identificar-se como protagonistas de uma trajetória coletiva de luta e pertencimento. Nesse processo, a memória não opera como arquivo estático, mas como travessia intergeracional, conectando o passado de dor ao presente de reinvenção identitária (Bragança, 2012). O modo como a educadora entrelaça suas vivências com as experiências das alunas revela uma ética da escuta que ultrapassa o conteúdo formal do ensino, estabelecendo vínculos afetivos que desafiam as lógicas tecnicistas da escola moderna (Filho, 2011).

Ao relatar a história de sua avó, lavadeira que nunca teve acesso à escola, Romélia reativa um imaginário social que foi sistematicamente marginalizado, dando centralidade às vozes periféricas como produtoras legítimas de conhecimento. A história familiar torna-se conteúdo pedagógico, não como exceção folclórica, mas como matriz epistemológica de uma pedagogia enraizada na experiência (Josso, 2004). Nesse sentido, a narrativa assume um caráter performático: é no contar que se dá o ensinar, e é no ensinar que se reconstitui a história (Schechner, 2003).

Na sala de aula, o corpo negro da professora já é por si só um enunciado pedagógico. Ao assumir sua estética como signo de afirmação e ancestralidade, Romélia desconstrói o currículo oculto da escola, que insiste em normatizar a branquitude como universal (Foucault, 2017). Suas roupas, seus cabelos, sua voz — tudo nela se converte em linguagem, em testemunho de uma identidade insurgente que recusa a neutralidade dos saberes escolares (Martins, 2021). A performance docente transcende o conteúdo e se torna ferramenta de resistência epistemológica (Milani, 2015). Macambira reflete que,

Não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido desqualificadas, consideradas como conhecimento inválido; ou representadas por pessoas brancas que, ironicamente, tornam-se porta-vozes de experiências que não viveram. E mesmo quando temos espaço, somos muitas vezes confinadas ao lugar da exceção. [...] Essa escrita-costurada me ajudou a narrar fatos que estiveram por muito tempo escondidos e silenciados, dando-me fôlego e potência para dizer de mim e da minha trajetória como mulher negra e professora (Macambira, 2021, p. 120).

O uso de canções afro-brasileiras, rodas de conversa e relatos orais no cotidiano escolar não representa um adorno metodológico, mas sim uma ruptura com as formas hegemônicas de ensinar. As práticas de Romélia propõem um currículo insurgente, alimentado por memórias coletivas e por uma estética do sensível que devolve às crianças

negras o direito à imaginação histórica (Cirino, 2023). Essa estratégia não apenas combate o racismo estrutural, mas inaugura possibilidades outras de ensinar, nas quais o saber não é algo dado, mas construído na partilha dos afetos e dos silêncios (Cirino; Bogado, 2022).

O modo como Romélia convoca a ancestralidade como parte do projeto educativo reflete uma concepção não-linear do tempo, que desafia a cronologia eurocêntrica da escola. Ao mobilizar a espiralidade do tempo — conceito presente nas cosmologias africanas —, ela inscreve na experiência pedagógica a continuidade entre passado, presente e futuro como um mesmo fluxo de resistência (Martins, 2021). Nessa perspectiva, cada gesto pedagógico carrega uma temporalidade múltipla, na qual o ontem e o agora se entrelaçam na formação das crianças (Sousa Santos, 2009).

A interlocução com os/as estudantes não parte de uma hierarquia rígida, mas de uma horizontalidade que permite o trânsito entre saberes populares e acadêmicos. Ao narrar sua trajetória como mulher negra educadora, Romélia inspira suas alunas a compreenderem-se como autoras de suas próprias histórias, desafiando a lógica meritocrática que insiste em culpabilizar o indivíduo por sua exclusão (Macambira, 2021). A pedagogia aqui se faz política — e o afeto se converte em força de mobilização subjetiva (Haroche, 2004).

Nas rodas formativas com outras professoras, Romélia compartilha suas estratégias de ensino com base em vivências concretas, propondo uma ética da formação que valoriza os itinerários singulares como fonte de conhecimento. Esse movimento se articula com a ideia de “biografia insurgente”, na qual a experiência pessoal se torna vetor de transformação social e epistemológica (Delory-Momberger, 2008). É no entrelaçamento dessas histórias que emerge uma cartografia de resistências, na qual a formação docente não se dá por manuais, mas por travessias (Abrahão; Honório Filho, 2010).

A memória, nessa chave, não se resume à evocação do passado. Ela atua como prática crítica do presente, capaz de nomear as exclusões e criar novas possibilidades de pertença. Quando Romélia rememora os silêncios que a cercaram na infância escolar, ela não apenas denuncia, mas reinventa — oferece às novas gerações a possibilidade de verem-se representadas, de ocuparem os espaços que lhes foram negados (Goodson, 2019). Trata-se, portanto, de uma pedagogia da presença, que restitui à criança negra sua dignidade epistemológica (Pineau, 2006). Essa perspectiva de ensino inscreve-se na tradição das histórias de vida como prática formativa, na qual o relato pessoal adquire força coletiva ao ser compartilhado.

Narrar-se pelas histórias de vida está subjacente a um contributo formativo e transformação consciencial. Nesse ponto também recupero os contributos da literatura vigente, enfatizando que [...] as histórias de vida têm se configurado como um pertinente dispositivo de acesso à interioridade do sujeito, a partir de suas reflexões tecidas narrativamente acerca do que viveu ou experienciou no passado, e que podem representar modos outros de acesso à história da constituição do ser pessoal e profissional em vários campos da profissão e do saber ao longo do tempo, mediado pelos entrelaçamentos e contextos por onde trilhou em seus itinerários formativos (Morais, 2023, p. 72).

No caso de Romélia, as marcas do racismo são convertidas em lições de superação e consciência crítica, formando alunas não apenas informadas, mas afetivamente implicadas com os sentidos de sua história (Passeggi, 2010). A escrita de si, nesse contexto, deixa de ser um exercício autobiográfico intimista para se tornar uma estratégia política de reconfiguração do currículo (Souza, 2006).

Ao trabalhar com narrativas de escravizados/as, quilombolas e lideranças negras, Romélia reposiciona a história do Brasil, deslocando o olhar eurocentrado para valorizar as resistências negras como fundadoras da nação. As crianças são levadas a compreender que sua ancestralidade não é motivo de vergonha, mas de orgulho — e que suas raízes estão ligadas a uma tradição de luta e invenção (Bosi, 1994). O livro didático cede lugar ao relato oral, e o conhecimento se torna prática viva e insurgente (Prado, 2003).

O enfrentamento do racismo estrutural não se dá apenas nos grandes debates políticos, mas nas pequenas decisões cotidianas da sala de aula. Ao recusar-se a punir uma aluna por usar tranças coloridas, Romélia contesta as normas estéticas que racializam o comportamento e naturalizam a opressão (Foucault, 2017). A pedagogia da professora se sustenta na escuta atenta e na produção de espaços seguros, onde o corpo negro possa existir sem precisar se justificar (Ciampa, 2007).

Quando compartilha suas práticas em formações pedagógicas, Romélia escancara o abismo entre os discursos inclusivos e a realidade das escolas públicas. Ao relatar as violências simbólicas sofridas por colegas negras, evidencia que o racismo institucional não é exceção, mas regra — e que resistir exige coragem e método (Lima; Silva, 2021). Sua docência é, portanto, uma forma de militância que se materializa na criação de pedagogias de cuidado e pertencimento (Nóvoa, 2004).

O ambiente escolar torna-se campo de disputa simbólica, onde imaginários racistas são confrontados por meio da arte, da oralidade e da corporeidade. Romélia propõe oficinas de dança afro-brasileira, nas quais o corpo é reconhecido como lugar de saber e expressão,

rompendo com o silenciamento das culturas negras (Schildberg, 2018). Essas atividades não são apenas expressivas — são epistemológicas, pois constroem conhecimento a partir da experiência encarnada (Turner, 1974).

Na confecção de murais com figuras históricas negras, as crianças participam ativamente da reescrita da história escolar. Pintam Dandara, Luiz Gama, Carolina Maria de Jesus. Aprendem que os heróis nacionais também podem ter sua cor de pele — e que suas lutas não começaram ontem (Barbosa, 2010). As imagens criadas coletivamente funcionam como contranarrativas, desafiando os cânones e inaugurando novas formas de ver e sentir o mundo (Ciampa, 1988).

Ao final do ano letivo, quando as crianças apresentam suas produções em uma roda de conversa para os/as familiares, Romélia sorri com os olhos marejados. Sabe que cada fala ali pronunciada é fruto de uma travessia — e que aquele espaço, ainda que pequeno, se tornou território de reinvenção. A memória, afinal, não serve apenas para lembrar: serve para continuar (Moraes, 2000). E continuar, para Romélia, é afirmar que cada história negra contada na escola é um passo rumo a uma educação mais justa.

3.3.2 Palavras que acolhem: escuta, coautoria e ética na construção narrativa

Quando uma educadora escolhe não gravar a fala de seu/sua interlocutor/a não está apenas fazendo uma escolha metodológica — está sinalizando um compromisso ético que atravessa toda a relação de pesquisa. A escuta, neste contexto, não é um meio para a obtenção de dados, mas um fim em si mesma: uma forma de presença que reconhece o outro em sua inteireza, sem extrair dele algo que o reduza a objeto (Goodson, 2019). Na trajetória da professora Romélia, essa escuta se materializa como prática cotidiana, onde o silêncio não é ausência, mas espaço para o surgimento de sentidos partilhados (Josso, 2004).

O gesto de recusar o gravador — esse dispositivo tão comum nas entrevistas acadêmicas — revela um desejo de partilhar a escuta, e não de capturá-la. A escrita conjunta do relato, feita com lápis e papel em mãos, configura uma prática pedagógica que recusa a hierarquia entre quem escuta e quem fala (Delory-Momberger, 2008). Essa opção metodológica se ancora na confiança mútua e na coautoria afetiva, na qual a professora e a pesquisadora negociam sentidos e validam juntas cada trecho da narrativa construída

(Bragança, 2012). Nesse movimento, a linguagem deixa de ser instrumento de tradução para tornar-se ponte entre mundos.

Ao propor que o texto seja lido em voz alta para quem o protagonizou, Romélia transforma o ato de escrever em um exercício de validação subjetiva. A leitura compartilhada não busca apenas a correção factual, mas o reconhecimento da voz do outro em sua forma de dizer-se (Macambira, 2021). Nessa prática, o texto deixa de ser propriedade do/a pesquisador/a e se torna espaço comum, onde cada frase precisa ressoar como verdadeira para ambas as partes (Morais, 2022). Assim, a narrativa final carrega não apenas o conteúdo da fala, mas sua afinação com a experiência de quem viveu.

A escuta que Romélia pratica se distancia da lógica extrativista da coleta de dados e se aproxima de um cuidado pedagógico com o vivido do outro. Ao aceitar que certas histórias não possam ser anotadas de imediato, ela respeita o ritmo emocional de quem narra, compreendendo que há palavras que precisam amadurecer no silêncio antes de ganharem forma escrita (Josso, 2006). Esse tempo de escuta não se submete à pressa acadêmica, mas se organiza na lógica do vínculo e do afeto, onde o valor da experiência não está em sua utilidade, mas em sua densidade.

A metodologia de escuta que emerge do trabalho de Romélia pode ser compreendida como prática estética, na medida em que ela envolve uma atenção cuidadosa aos gestos, pausas, olhares e ritmos que compõem o ato narrativo. Escutar, nesse caso, é também observar o modo como o corpo narra — como ele hesita, como ele vibra, como ele se retrai (Martins, 2021). Esse envolvimento sensível exige da escutadora uma disponibilidade plena, que não se esgota na atenção cognitiva, mas inclui também a escuta do corpo e do tempo compartilhado (Milani, 2015).

Na medida em que a escrita narrativa se torna partilhada, a coautoria não se dá apenas na autorização formal, mas na composição simbólica dos sentidos. Ao permitir que a interlocutora reveja e reescreva trechos do texto, Romélia reconhece que o relato de vida não é um dado bruto, mas uma construção ética e estética que precisa respeitar a integridade de quem a viveu (Souza, 2004). Nessa perspectiva, o papel da pesquisadora se aproxima do de uma facilitadora, alguém que traduz com delicadeza aquilo que foi confiado como gesto de entrega (Passeggi, 2010).

Essa escrita em parceria rompe com o paradigma da autoria individual, tão valorizado na tradição acadêmica. O texto que nasce dessa escuta é, ao mesmo tempo, singular e

coletivo: singular porque carrega as marcas da experiência vivida; coletivo porque resulta de uma negociação constante de significados (Moraes, 2000). A subjetividade que emerge desse processo não é fixa nem isolada, mas composta no entre — entre vozes, entre memórias, entre desejos de contar e silêncios escolhidos (Abrahão, 2004).

Os desafios éticos dessa abordagem são tão densos quanto seus efeitos formativos. A responsabilidade pela escuta não se limita ao momento da entrevista, mas se estende ao modo como o relato será difundido, interpretado e utilizado em contextos que escapam ao controle de quem narrou (Haroche, 2004). Nesse sentido, cada decisão editorial se torna um ato político, que pode reforçar ou romper com os modos hegemônicos de representação (Cirino, 2023). Romélia, ciente disso, exige que toda publicação envolvendo suas histórias passe antes por seu olhar cuidadoso.

Esse cuidado com a palavra do outro ecoa em sua prática docente. Na sala de aula, Romélia convida as crianças a narrar suas vidas em cadernos de memórias, mas jamais lê esses relatos sem permissão explícita. Quando uma criança diz que não quer compartilhar, ela respeita — e, assim, ensina que o direito à privacidade é também um direito pedagógico (Bosi, 1994). Sua escuta é ativa, mas não invasiva; aberta, mas não colonizadora. Escutar, para ela, é um ato de confiança mútua, que só floresce quando há segurança.

A dimensão performática da escuta, como prática incorporada e situada, aparece com força nos momentos de roda de conversa. Romélia nunca conduz a roda com perguntas pré-definidas. Ela chega com uma disposição: escutar o que vier, acolher o que for dito, mesmo que não tenha resposta (Schechner, 2003). Nessas rodas, crianças e educadoras compartilham lembranças, medos, alegrias, criando um campo comum onde as narrativas não precisam ser lineares nem lógicas — apenas verdadeiras para quem as viveu (Foucault, 2017).

No enfrentamento dos desafios metodológicos de uma escrita compartilhada, surge também uma dimensão política. Ao abdicar do controle absoluto sobre o texto, Romélia desafia o modelo autoritário de produção do saber, reivindicando um lugar horizontal para a narrativa na pesquisa (Delory-Momberger, 2008). Essa prática está alinhada com a epistemologia do Sul, que reconhece nas narrativas de vida um saber situado e legítimo, capaz de disputar com as teorias universais a centralidade no debate acadêmico (Sousa Santos, 2009).

A leitura coletiva do texto, ao final do processo, não é apenas um momento de validação, mas um ritual de restituição da palavra. Ao ouvir seu próprio relato na voz da

pesquisadora, a interlocutora encontra-se com uma versão de si mesma — e é esse encontro que produz conhecimento (Ciampa, 2007). O texto deixa de ser mero registro e passa a ser espelho, uma superfície onde a memória se reconhece e se transforma. Romélia chama esse momento de “hora do coração”, pois nele pulsa tudo o que foi vivido, dito, omitido e ressignificado.

Ao articular a escuta com a escrita, Romélia inaugura uma prática pedagógica que se ancora na reciprocidade e na responsabilidade afetiva. Sua metodologia não é aplicável em qualquer contexto, pois exige tempo, entrega e vínculos reais (Morais, 2023). Mas onde é possível, ela floresce — e produz efeitos que extrapolam a pesquisa, alcançando a formação humana de todos os envolvidos. É nesse sentido que a narrativa se torna pedagogia: não porque transmite um conteúdo, mas porque transforma relações.

Essa perspectiva está em sintonia com os escritos de Goodson (2019), que defende a estrutura narrativa como uma tecnologia de formação. Para ele, narrar é sempre formar-se e formar o outro, pois ao organizar a experiência em palavras, recriamos sentidos e projetamos futuros possíveis (Goodson, 2019). No trabalho de Romélia, essa teoria ganha corpo: a estrutura narrativa que ela constrói com suas interlocutoras não segue moldes prontos, mas se adapta ao ritmo, à voz e à história de cada uma.

A presença como categoria metodológica se impõe nesse processo. Estar presente não é apenas ouvir, mas se implicar — deixar-se afetar pelo que o outro narra e responder com delicadeza (Abrahão; Honório Filho, 2010). Romélia está inteira quando escuta: não consulta relógio, não interrompe, não antecipa. Sua escuta é rara, porque é inteira. E é essa presença que transforma a entrevista em encontro, o dado em história, a fala em formação.

Nos bastidores da narrativa partilhada, muitos conflitos surgem. Há falas que machucam, memórias que sangram, discordâncias sobre o que deve ou não ser publicado. Romélia lida com esses impasses com uma ética de cuidado que a impede de seguir adiante sem o consentimento da outra (Filho, 2011). O texto, nesse caso, é devolvido, refeito, silenciado — mas jamais imposto. É esse respeito radical pelo vivido que legitima a narrativa como forma de conhecimento.

Ao final de cada experiência de escuta, Romélia costuma entregar às suas interlocutoras uma cópia do relato impresso. Diz que é uma forma de agradecimento, mas também um lembrete: “Isso é seu, e sempre será.” O gesto pode parecer simples, mas carrega uma potência simbólica imensa. Ao devolver a narrativa, ela reconhece o valor da memória

como patrimônio da narradora — e assim afirma que, na pesquisa, ninguém sai vazio (Balzan, 2008).

A escuta de Romélia, embora rara, não é inalcançável. Ela é ensinável, aprendível, cultivável. Exige desapego do saber técnico e compromisso com o saber humano. Exige tempo, silêncio, presença. E exige, sobretudo, coragem: de não saber tudo, de não dominar a fala do outro, de se deixar tocar por histórias que nos desestabilizam (Prado, 2003). Essa coragem é o que faz da escuta uma metodologia insurgente, uma prática que desafia os modos coloniais de produzir conhecimento.

As implicações dessa prática são muitas. Em tempos de produção acadêmica acelerada, onde o valor do texto é medido pela quantidade de artigos, a escuta partilhada parece um luxo. Mas Romélia insiste: é uma necessidade. Só escutando com cuidado é possível escrever com responsabilidade. Só escrevendo com o outro é possível transformar o conhecimento em ferramenta de justiça (Lima; Silva, 2021). É nesse gesto que a narrativa se torna ética — e a ética, pedagogia.

3.4 Tecendo Presença, Narrando Resistências: Romélia Lima e a Escrita de Si como Currículo Vivo

Ao longo deste capítulo, percorremos as sendas sensíveis e profundamente formativas que compõem a narrativa de vida da professora Romélia Lima, compreendendo sua trajetória como mais que relato — como testemunho encarnado de uma pedagogia insurgente, que se constrói nos entrelaçamentos entre memória, corpo, afeto e resistência. A escolha metodológica de utilizar a história de vida como dispositivo de investigação revelou-se não apenas potente, mas inevitável, diante de uma prática docente que não cabe nos moldes tradicionais da pesquisa educativa, tampouco nas estruturas frias de um currículo prescrito.

Romélia Lima não ensina com o verbo da instrução, mas com o verbo da experiência — ela habita a sala de aula como um território simbólico, no qual o corpo negro é reumanizado, a oralidade ancestral é reconhecida como saber legítimo e a escuta é um ato político. Suas palavras não apenas informam: elas convocam. Seus gestos, suas vestes, sua performance, são enunciados que reconfiguram a gramática da docência. E sua prática, carregada de memórias e afetos, ecoa em cada aluno/a que se reconhece nos símbolos e sons que ela inscreve no cotidiano escolar.

Neste percurso, entendemos que a escrita de si — tal como proposta por Josso, Passeggi, Morais, Nora, Sousa Santos e tantos/as outros/as que tensionam as fronteiras da

pesquisa educativa — não é apenas um instrumento metodológico, mas uma atitude ética e política diante do mundo. Ao narrar suas experiências, Romélia não apenas se compreende e se fortalece, mas possibilita que outros corpos, igualmente atravessados por silenciamentos e violências, também encontrem caminhos para se inscreverem na história. É por isso que sua história não termina: ela reverbera. E reverberará enquanto houver alguém que, ao ouvi-la, perceba que ensinar é, antes de tudo, existir com dignidade.

Romélia Lima nos ensinou que há currículos que não se imprimem em papel, mas se desenham no chão da sala de aula, com passos firmes e vozes entrecortadas pela emoção. Currículos que são feitos de presenças, de escutas, de cantos e de histórias que ousam não esquecer. E foi ao acompanhar esses fios que este capítulo se teceu, numa escrita que não pretende encerrar nada, mas abrir frestas. Frestas por onde possamos ver, com outros olhos, que a docência é também um ato de memória — e que, como nos lembra Benjamin, só as histórias que continuam sendo contadas têm o poder de transformar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida a partir de inquietações pessoais, acadêmicas e políticas que emergiram da minha trajetória como mulher negra, professora e pesquisadora em formação. O encontro com a história e a prática pedagógica da professora Romélia Lima foi mais do que um objeto de estudo: foi um ponto de virada, um espelho e um caminho possível. Ao longo desta caminhada, buscou-se compreender como práticas comunicacionais, artísticas e ancestrais podem contribuir para uma educação antirracista viva, sensível e transformadora, ancorada nos saberes do corpo, da oralidade e da coletividade.

Encerrar esta pesquisa é também reconhecer que ela só foi possível graças à generosidade e à disponibilidade da professora **Romélia Lima** em compartilhar sua história, seus registros e a essência de sua prática pedagógica. Nossos encontros, desde 2023, revelaram mais do que dados para análise: trouxeram à tona a força de uma educadora que transforma a sala de aula em território de resistência, arte e pertencimento. Ao longo das conversas e trocas, fui percebendo que a potência do trabalho de Romélia não está apenas nas atividades que ela realiza, mas na maneira como ela as conduz, com sensibilidade, firmeza e consciência política.

Essa aproximação me permitiu compreender que investigar sua trajetória foi, ao mesmo tempo, um exercício de pesquisa e um processo de aprendizagem pessoal e profissional. Ao

concluir este estudo, levo comigo não apenas respostas para o problema de pesquisa, mas também a certeza de que práticas como as de Romélia são caminhos concretos para uma educação antirracista, viva e transformadora.

Romélia Lima, enquanto mestra da tradição oral e educadora popular no Recôncavo Baiano, encarna uma prática pedagógica que rompe com as epistemologias dominantes, valorizando a cultura afro-brasileira, a escuta ativa e a construção de uma identidade negra fortalecida desde a infância. Seu trabalho evidencia que é possível educar nas brechas do sistema, cultivando pertencimento e memória, mesmo em contextos de adversidade. A partir de suas ações, foi possível perceber que a educomunicação, aliada à ancestralidade e à pedagogia crítica, constitui uma ferramenta potente para desestabilizar o pacto da branquitude e promover a justiça social dentro da escola.

Apesar da força transformadora de sua prática, a trajetória profissional de Romélia também é atravessada por inúmeros desafios que revelam a complexidade de sustentar uma atuação antirracista no cotidiano escolar. O enfrentamento ao racismo estrutural exige dela constante energia emocional e intelectual, já que, muitas vezes, as mudanças propostas esbarram em resistências institucionais, na falta de recursos pedagógicos adequados e na incompreensão de parte da comunidade escolar.

A valorização das tradições afro-brasileiras, por exemplo, ainda é alvo de preconceitos, sobretudo quando se confundem as manifestações culturais com práticas religiosas, o que gera ruídos e disputas de legitimidade no espaço escolar. Além disso, a ausência de políticas públicas mais consistentes e de formações continuadas para docentes sobre educação antirracista faz com que Romélia precise, frequentemente, reinventar caminhos e criar estratégias próprias para sustentar seu projeto pedagógico. Esses obstáculos demonstram que sua prática não é um “mar de rosas”, mas uma luta cotidiana que exige persistência, criatividade e resiliência.

É justamente nessa tensão entre avanços e resistências que reside a potência de sua ação: ao mesmo tempo em que enfrenta limites concretos, Romélia constrói possibilidades de ruptura, mantendo viva a esperança de uma escola comprometida com a igualdade racial.

Os objetivos propostos foram alcançados ao analisar como Romélia transforma sua história de vida em método, sua prática em resistência, e seu corpo em território político e educativo. As experiências compartilhadas, os projetos culturais, os materiais produzidos com os alunos e as estratégias pedagógicas revelam que não há dissociação entre teoria e prática quando o que se busca é a emancipação dos sujeitos.

Ao longo desta pesquisa, foi possível reafirmar que educação e comunicação não se encontram em campos separados, mas sim entrelaçados em um mesmo tecido de relações humanas, culturais e políticas. O espaço educativo é, por excelência, um território comunicacional, nele se negociam sentidos, se constroem narrativas e se disputam memórias. Compreender essa articulação nos permitiu acessar práticas que rompem com o silenciamento histórico de vozes subalternizadas, especialmente as vozes negras no contexto escolar.

Nesse sentido, a educomunicação se mostrou não apenas como uma abordagem metodológica, mas como um campo ético e político que valoriza o diálogo, a escuta sensível, a multiplicidade de linguagens e a construção coletiva de conhecimento. Ela propõe uma ruptura com os modelos verticalizados de ensino, deslocando o educador da posição de emissor e o estudante da condição de receptor passivo. Em vez disso, reconhece a potência de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo como produtores de sentido e cultura.

A prática de Romélia Lima é uma demonstração concreta dessa proposta. Ao transformar sua sala de aula em um ecossistema comunicativo plural, afetivo e ancestral, ela atualiza o que há de mais essencial na educação: o encontro. Encontro com o outro, com sua história, com seus silêncios e com suas resistências. E é nesse encontro — tecido entre palavras, gestos, danças, bonecas de pano e memórias que a educação se comunica, se reinventa e se emancipa.

Finalizar esta etapa é, para mim, motivo de profunda alegria, gratidão e sentimento de realização. Cada página escrita foi atravessada por memórias, dúvidas, descobertas e encontros que reafirmaram minha escolha por uma educação comprometida com a vida, com a escuta e com a justiça racial. Ao longo deste processo, pude revisitar as minhas próprias inseguranças como educadora negra e reconhecer, na história e nas práticas de Romélia Lima, respostas potentes ao problema que me inquietava desde o início: é possível, sim, fazer da escola um espaço de pertença, de valorização da identidade negra e de transformação social.

Os objetivos propostos foram não apenas alcançados, mas ampliados, pela riqueza das experiências compartilhadas e pela força da trajetória de Romélia. Esta pesquisa me fez crescer como pesquisadora, como professora e como mulher negra que aprende todos os dias a assumir seu corpo, sua história e sua voz como ferramentas de luta e construção. Mais do que um trabalho acadêmico, este estudo é também um gesto de afeto e resistência, um registro daquilo que pulsa, ensina e transforma — mesmo (e principalmente) quando parece pequeno aos olhos do mundo.

Concluir esta pesquisa é também reafirmar a centralidade da **pedagogia da ancestralidade** como um caminho de resistência e emancipação no campo educacional. A

trajetória de Romélia Lima evidencia que ensinar a partir da ancestralidade não se limita a resgatar tradições ou evocar memórias do passado, mas se configura como prática viva, recriada a cada gesto, canto, dança ou narrativa que adentra a sala de aula. Sua pedagogia conecta gerações, reposiciona o corpo negro como produtor de saberes e rompe com silenciamentos históricos impostos pela colonialidade.

Ao valorizar as histórias de vida, as expressões artísticas e a oralidade, Romélia demonstra que a ancestralidade não é apenas um referencial identitário, mas também um método educativo, profundamente crítico e transformador. Retomar a pedagogia da ancestralidade, portanto, é insistir na urgência de uma escola que reconheça e celebre as raízes afro-brasileiras, que eduque para a diversidade e para o pertencimento, e que forme sujeitos capazes de questionar e reconstruir o mundo em que vivem.

Levo comigo a certeza de que o conhecimento que nasce do chão da escola, das mãos que criam, das histórias que resistem e da escuta verdadeira é, sim, um conhecimento legítimo, necessário e revolucionário. Esta pesquisa não se encerra em si. Ao contrário, ela abre caminhos para que outras narrativas de educadores e educadoras negras ganhem visibilidade e sejam reconhecidas como fonte legítima de produção de conhecimento. Afirma-se aqui a importância da escuta, do afeto, da ancestralidade e da comunicação como dimensões essenciais de uma educação comprometida com a vida, com a dignidade e com a transformação social.

Finalizo este trabalho com o entendimento de que narrar Romélia é também narrar muitos outros corpos e histórias que, apesar das cicatrizes deixadas pelo racismo estrutural, seguem reinventando a escola como espaço de luta, cura e reexistência. Que esta escrita sirva como convite ao diálogo, à escuta e à ação.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *A aventura (auto)biográfica: teoria & empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; HONÓRIO FILHO, W. Dois lados de um pós-doutorado: caminhos de aprendizagens (auto)biográficas. *Poíesis Pedagógica*, v. 8, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/12181/8081>. Acesso em: 06 maio 2025.
- ALMEIDA, P. M. Desigualdades educacionais no Brasil: um desafio para a educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 151-162, 2019.
- ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Polén Livros, 2019.
- ALMEIDA, C. S. A escravidão e a formação das desigualdades raciais e sociais no Brasil. *Sociedade em Debate*, 27(1), 27-43, 2021.
- ALVARENGA, Camila et al. A comunicação no Plano Nacional de Educação do Brasil: uma aproximação crítica. *Cuadernos Info*, v. 35, p. 69-81, 2014.
- AMARAL, M. G. A escravidão no Brasil e suas implicações nas desigualdades raciais. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 4(2), 158-174, 2018.
- BALZAN, N. C. Como e por que inovar na educação superior. In: EGGERT, E. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 552-568.
- BARBOSA, M. Múltiplas formas de contar uma história. *Alceu*, v. 10, n. 20, p. 25–39, 2010. Disponível em: https://revistaalceu-acervo.com.puc-rio.br/media/Alceu20_Barbosa.pdf. Acesso em: 06 maio 2025.
- BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel; TREVISANI, Fernando (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Obras escolhidas I. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOGADO, A. M.; DE SOUZA, S. F.; JUNIOR, F. A. Sob a constelação da umbigada no samba de roda: imagens decoloniais, o cruzar de pontes entre nós. *Ação Midiática*, v. 25, n. 1, 2023.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRAGANÇA, I. F. de S. *Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114698>. Acesso em: 06 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Cultura. *Resultado final do Edital de Culturas Populares 2017 – Edição Leandro Gomes de Barros*. Brasília: MinC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/rede-cultura-viva/apoio-cultura-viva-cultura-popular-e-diversidade/editais-de-culturas-populares-premiacao/edital-no-01-2017-edicao-leandro-gomes-de-barros/resultado-final-do-edital-de-culturas-populares-2017-edicao-leandro-gomes-de-barros.pdf>. Acesso em: 06 maio 2025.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2013.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837. Lei de Educação. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 03 jul. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, 2013.

BUARQUE, C. *Leite derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMIENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Orgs.). *Racismos contemporâneos*. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2011. p. 49-58. 2011.

CIAMPA, A. da C. Identidade. In: LANE, S.; CODO, W. *Psicologia social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 58–75.

CIAMPA, A. da C. *A estória de Severino e a história de severina*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIRINO, L. Quem é a imaginação na fila do pão do fim do mundo? In: *Anais da XXXII COMPÓS*, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/compos/compos->

[2023/trabalhos/quem-e-a-imaginacao-na-fila-dopao-do-fim-do-mundo?lang=pt-br](https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330). Acesso em: 06 maio 2025.

CITELLI, Adilson; SOARES, Ismar de Oliveira; LOPES, Maria Immacolata Vassallo de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. *Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 13 fev. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da. Depois da festa: movimentos negros e políticas de identidade no Brasil. In: ALVARES, Sonia E.; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo (org.). *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 333-380.

DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

DUVERNOY, Doriele Andrade; RÉGNIER, Jean-Claude. *A Educomunicação como princípio indissociável da extensão universitária, do protagonismo juvenil e da coesão social: o caso da Rede Coque Vive. P O I É S I S*. Tubarão-SC: Unisul, Número Especial, p. 149-164, jun./dez. 2012.

FERREIRA, Tássio. *Pedagogia da circularidade: educação, oralidade e ancestralidade*. Salvador: EDUFBA, 2018.

FILHO, W. H. Velhas histórias coladas à pele: a importância das histórias de vida na formação do professor. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 189–197, maio/ago. 2011.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, H. G. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOODSON, I. F. *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Tradução: H. C. Calado. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Educação anti-racista: abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério de Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 1990.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores: lutas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 36, p. 51-64, 2011.

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

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

HAROCHE, C. Maneiras de ser, maneiras de sentir do indivíduo hipermoderno. *Ágora (Rio J.)*, v. 7, n. 2, dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982004000200003. Acesso em: 06 maio 2025.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política*, p. 193-210, 2015.

JOSSO, M.-C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento. In: SOUZA, E. C. de; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering, *Technical Report*. Keele University and University of Durham, 2007.

LAURITI, Nádia Conceição. Ecologia das relações comunicacionais: de paredes... a pontes... *EccoS Rev. Cient.*, São Paulo, v. 1, UNINOVE, p. 35-49, 1999.

LINS, Mônica; FOFONCA, Eduardo; REISDORFER, Grasielle. A prática educomunicativa e as (des)construções necessárias para uma formação sociocultural: constructos e reflexões para o fortalecimento de um campo. *Revista Cognitionis*, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 202-212, 2023. Disponível em <https://revista.cognitionis.org/index.php/cogn/article/view/222>. Acesso em 13 fev. 2025.

MACHADO, Vanda. *Educação, identidade e oralidade: contribuições da tradição africana*. Salvador: EDUFBA, 2010.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2002.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na Escola*. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. *Cadernos Penesb*, n. 12, p. 169-203, 2010. Tradução. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_TeoriaSocialERelacoesRaciaisNoBrasilContemporaneo.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.

LIMA, A. C.; SILVA, C. M. *Descolonizando práticas pedagógicas: narrativas de professoras da educação básica*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021.

MACAMBIRA, L. S. A. *Os modos como vamos nos tornando mulheres negras e educadoras antirracistas: narrativas de formação para pensar a educação das relações raciais*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

MARTINS, L. M. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MILANI, A. *Dança educação contemporânea*. São Caetano do Sul: Lura Editorial, 2015.

MORAES, A. A. de A. *Histórias de leitura em narrativas de professoras: uma alternativa de formação*. Manaus: Ed. da Universidade do Amazonas, 2000.

MORAIS, J. S. Dos meus itinerários formativos ao memorial de formação: viagens ao passado. In: BRAGANÇA, I. F. de S.; SANTANA, R. L. de J. (Orgs.). *Memoriais, pesquisa, formação e modos outros de escrita acadêmica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://grupopolifonia.wordpress.com/livros/>. Acesso em: 06 maio 2025.

MORAIS, J. S. *Fios e tramas em contextos de pesquisa-formação e suas implicações na tessitura narrativa de professores/as iniciantes*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2022. 259 p. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1237977>. Acesso em: 06 maio 2025.

MORAIS, J. S. Narrativas de histórias de vida, conhecimento de si e (auto)formação no curso de Pedagogia. *Revista Café com História*, Codó, v. 14, n. 28, p. 63–75, dez. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2014.

NASCIMENTO, Beatriz do. O negro visto por ele mesmo. *Revista Manchete*, Rio de Janeiro, setembro, 1976, p. 130-131.

NÓVOA, A. Prefácio. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *História e histórias de vida: destacados educadores fazem a história da educação rio-grandense*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NUNES, Cicera. A Cultura de base africana e sua relação com a Educação Escolar. *Revista Metáfora Educacional*, n. 10, jun. 2011.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: APARICCI, Roberto (org.). *Educomunicação: para além do 2.0*. São Paulo: Paulinas, 2014.

PACHECO, Lillian. A Prática Griô: educação, tradição oral e política da diversidade. Dossiê Prática Griô. *Escritas Griô*. São Paulo/USP Diversitas, 2015.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C.; SILVA, V. B. da (Orgs.). *Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103–130.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329–343, 2006.

PRADO, J. L. A. *Pesquisa qualitativa em comunicação: teorias, métodos e técnicas*. São Paulo: Loyola, 2003.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Vol. 1. Campinas: Papirus, 1994.

RODRIGUES, Dilson Florêncio. *Comunicação, mídias & educação: um estudo sobre práticas na escola pública*. Dissertação (Mestrado). Brasil, 2018.

ROSA, Rosane. Epistemologias do Sul: desafios teórico-metodológicos da Educomunicação. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 20-30, 2020. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/172642>. Acesso em 13 fev. 2025.

SANTOS, Marcio André de O. dos. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs.). *Caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, ActionAid, 2009. p. 227-258.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SARTORI, Ademilde Silveira. A Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, v. 7, n. 19, p. 33-48, 2010. Disponível em <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/193>. Acesso em 13 fev. 2025.

SARTORI, Ademilde Silveira. Ecossistema educacional: comunicação e aprendizagem em rede. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 48, p. 62-79, jan./abr. 2021. Disponível em <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19624>. Acesso em 13 fev. 2025.

SCHECHNER, R. O que é performance? *Percevejo – Revista de Teatro, Crítica e Estética*, ano 11, n. 12, p. 25–50, 2003.

SCHILDBERG, L. M. T. C. *A cultura popular fazendo escola: a inserção e valorização da dança popular no contexto educativo por intermédio de um Mestre da cultura*. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/5550>. Acesso em: 06 maio 2025.

SILVA, Andréa Villela Mafra da. Tecnologias e Educação: O discurso da UNESCO. *Revista Educação*, v. 44, 2019, p. 4. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37288>. Acesso em 13 fev. 2025.

SILVA, R. L. F. da; SILVA, S. H. F. da. O acesso à educação superior dos quilombolas da comunidade do Cumbe-SE: cotas e inclusão. *Educação & Sociedade*, 40(149), 662-682, 2009.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação*. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão comunicativa e educação: caminhos da Educomunicação. BACCEGA, M. A. (org.). *Comunicação & Educação*. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, n. 23, jan./abr. 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: o conceito, o profissional e a aplicação do campo. *Revista Comunicação & Educação*, v. 18, n. 1, p. 139-151, 2013.

SOARES, Luiza Mandela Silva. Griôs Contemporâneos: Histórias e Memórias Na Educação Básica. IN: *Encrescando Seminário Internacional*. Rio de Janeiro, 2013.

SOUSA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores*. 2004. 344 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22–39, jan./abr. 2006.

TIMM, E. Z. A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45–62.

TURNER, V. W. *O processo ritual: estrutura e antiestrutura*. Petrópolis: Vozes, 1974.

WALSH, Catherine; RIBEIRO, Djamila; SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul e Educação Decolonial*. São Paulo: Cortez, 2021.

APÊNDICE I

CONTEXTUALIZAÇÃO DE ROMÉLIA 1º DIALOGO INFORMAL (15/08/2023)

Atualmente, Romélia atua na escola Maria Raimunda, ministrando aula de artes para o ensino fundamental, turma do primeiro ao quinto ano. Está nessa caminhada há 25 anos e já lecionou para a educação básica, história, recreação. Educação patrimonial, e agora artes.

Além de pedagoga, ela é pós graduada em história da África e cultura brasileira, acredita que escolheu ser professora por vocação, objetiva que as crianças acreditem em si, e busca sempre cuidar delas para que se reconheçam como negras e saibam do seu pertencimento étnico racial e por isso nas suas aulas busca sempre trabalhar encima da aceitação da sua identidade, reconhecimento da sua africanidade, da sua historia, para que não acreditem só na escravização mas no conhecimento que tinham, legado, as mudanças que os colonizadores se apropriaram.

Romelia afirma que associar a sua experiencia da educação formal (escola) com a do seu grupo é uma responsabilidade enorme, desde quando fundou o grupo por e tratar de crianças com experiências e localidades diferentes, em situação de risco e vulnerabilidade social. Muitas vezes precisa atuar como mãe, psicóloga pela necessidade dos conflitos familiares que vivem, torna-se mediadora entre o conflito dos integrantes com a família e precisa encontrar soluções.

Romelia mencionou que a todo tempo busca inovar sua pratica como educadora, até memo tecnologicamente ma esbarra no obstáculo do município não dar suporte para trabalhar com produtos midiáticos na sala de aula, mas ainda assim desenvolve habilidades de produção audiovisual e artística, organização de ideias em grupo para colocar em pratica a capacidade intelectual e a oralidade potencializando e estimulando as descobertas, ela busco estigar para que descubram o que tem de potencial.

Na oportunidade de levar algum conteúdo midiático para sua sala de aula, a professora busca elementos da cultura negra com a finalidade de mostrar a qualidade desses povos, o legado e não só o sofrimento e escravização.

Quando questionada acerca dos avanços tecnológicos a mesma afirma que vieram para ajudar quem sabe usar é que é necessário uma mediação para essa relação das crianças e jovens hoje com o mundo digital e definição de para qual finalidade eles vão usar, entendendo que é importante leva-los para a sala de aula porque a era é tecnológica,” então acho necessário levar para sala de aula como capacitação e destacando os beneficios”.

Após essas inserções midiática nas suas aula, que acontecem uma vez ou outra, na medida do possível a professora busca destacar as habilidades dos alunos por meio do trabalho com criação e contação de história aguçando a oralidade propondo que se expressem através de poesia, música e qualquer outra maneira de expor o seu entendimento sobre o material apresentado. Produção com reciclagem (por escassez de materiais) sempre acontece, produzem abayomim, quadros com figuras pretas (colagem), produção com argila, casa de indígena, casa de massa pê, poesias antirracistas e etc.

Romelia costuma gravar o desempenho dos alunos, as apresentações, para mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos “aproveito o momento das aula e faço vídeos mas guardo de lembranças, não faço nenhuma produção ou material para divulgar, gravo a espontaneidade, o criativo, o que encanta”. A pró ainda completa que “produzimos brinquedos e instrumentos africanos e indígena com reciclagem e vamos fazer exposição, apresentação de dança no pátio da escola, sou negra e luto no combate ao racismo e não me deixo humilhar sabe, sou a negritude e gosto de viver e passar isso para os meus alunos”

Além de pedagoga, ela é pês graduada em história da África e cultura brasileira, acredita que escolheu ser professora por vocação, objetiva que as crianças acreditem em si, e busca sempre cuidar delas para que se reconheçam como negras e saibam do seu pertencimento étnico racial e por isso nas suas aulas busca sempre trabalhar encima da aceitação da sua identidade, reconhecimento da sua africanidade, da sua historia, para que não acreditem só na escravização mas no conhecimento que tinham, legado, as mudanças que os colonizadores se apropriaram.

APÊNDICE II

ROTEIRO QUE MEDIOU DIALOGO/ ENTREVISTA PARA COLETA DE DADOS

11/11/2024

Modelo do roteiro de entrevista/ diálogo que permitiu a coleta de dados da professora Romelia Lima ao contribuir para a pesquisa.

- O que a motivou a escolher a docência como profissão?
- Qual é a importância de trabalhar questões de identidade e pertencimento étnico-racial com as crianças no contexto escolar?
- Como sua formação em História da África e Cultura Brasileira influencia suas práticas pedagógicas?
- Como você define a prática pedagógica antirracista em suas aulas?
- Quais estratégias utiliza para desconstruir estereótipos e promover o reconhecimento da africanidade e ancestralidade nas crianças?
- Como as atividades artísticas, como confecção de abayomis, Música, quadros e poesias antirracistas, contribuem para a construção da identidade negra das crianças?
- Poderia compartilhar algum momento marcante em que percebeu que seu trabalho impactou positivamente a visão de mundo de um aluno?
- Como você articula os saberes tradicionais com a educação formal no seu trabalho?
- Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola que trabalha, poderi falar um pouco sobre?
- O que significa para você ser reconhecida como Mestre da Cultura Popular?
- Você mencionou desafios relacionados à falta de suporte do município para o uso de tecnologias. Como isso afeta sua prática pedagógica?
- Quais ferramentas midiáticas ou tecnológicas você conseguiu incorporar às suas aulas e como elas enriqueceram o processo de ensino-aprendizagem?
- Qual é o papel da tecnologia na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras na sala de aula?
- Como as performances que você desenvolve, tanto nas aulas quanto no grupo cultural, ajudam na educação das crianças sobre sua história e ancestralidade?
- De que maneira o corpo, como memória viva, contribui para transmitir conhecimentos nas suas práticas artísticas e pedagógicas?
- Poderia falar sobre a importância da sua performance no 6º Festival Dança Cachoeira na valorização da cultura afro-brasileira e como foi participar dele?
- Quais os principais desafios que você enfrenta na sua atuação como educadora antirracista?

- Como você fortalece sua própria identidade e autoestima para ser uma inspiração para seus alunos?
- O que significa, para você, lutar contra o racismo e inspirar as crianças a se reconhecerem na negritude?
- Que legado você gostaria de deixar como educadora e Mestra da Cultura Popular?
- Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua trajetória ou visão enquanto professora antirracista e articuladora de saberes tradicionais?

APÊNDICE III

Modelo de autorização do uso de imagem assinado pela professora Romélia Lima ao concordar contribuir para a pesquisa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO - (PPGCOM) LINHA DE PESQUISA – COMUNICAÇÃO E MEMÓRIA

CONCEIÇÃO, Ellen Ayara Souza da. [COMUNICAÇÃO, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA E MESTRA DA CULTURA POPULAR COMO DISPOSITIVO EDUCOMUNICACIONAL NO RECÔNCAVO] [2025]. [164 páginas] f. il. (color.). Dissertação (Mestrado em Comunicação) — Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2025

AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM E ENTREVISTA

Eu, _____, inscrita no CPF sob o nº _____, portadora do documento _____, autorizo a utilização da minha imagem (em fotografias e vídeos), bem como das informações compartilhadas em entrevistas, relatos orais, documentos e registros fornecidos no decorrer da pesquisa intitulada “*COMUNICAÇÃO, ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO POPULAR ANTIRRACISTA: EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA E MESTRA DA CULTURA POPULAR COMO DISPOSITIVO EDUCOMUNICACIONAL NO RECÔNCAVO*”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Declaro estar ciente de que os dados produzidos na pesquisa foram construídos por meio de encontros dialógicos com a pesquisadora, entrevistas presenciais e conversas orientadas pela metodologia da história de vida, bem como pelo compartilhamento e autorização de imagens do meu acervo pessoal (fotografias e registros das práticas educativas e culturais realizadas no ambiente escolar e comunitário). A seleção das fotos e dos materiais foi feita em comum acordo, a partir daquilo que melhor representa minha trajetória pedagógica e a relevância cultural das práticas desenvolvidas.

Autorizo ainda que os conteúdos produzidos (entrevistas, imagens, registros escritos e demais materiais acordados) sejam utilizados em trabalhos acadêmicos, dissertações, artigos, livros, apresentações em eventos científicos, educativos ou culturais, além de possíveis publicações

em meios digitais e redes sociais, sempre vinculados ao contexto da pesquisa e/ou a projetos parceiros que dialoguem com a temática estudada.

Estou ciente de que minha participação é voluntária, que posso solicitar a retirada de qualquer material a qualquer momento e que não haverá fins comerciais no uso da minha imagem ou das informações concedidas.

Cachoeira, ____ de _____ de 2025.

Assinatura da participante