



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS- UFNT
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO/DOCTORADO
PROGRAMA PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO

LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA

**DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM
CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO
FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS (2023-2025)**

ARAGUAÍNA-TO
2025

LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA

**DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE *MEMES*: UMA ABORDAGEM
CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO
FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS (2023-2025)**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS) da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, como requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Narrativas Históricas Produção e Difusão

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Vera Lúcia Caixeta

ARAGUAÍNA-TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586d Silva, Luis Rodomilson Pedrosa da.

Descolonizando saberes através de memes:: uma abordagem crítica das questões raciais no ensino de História no Instituto Federal do Tocantins - Campus Colinas do Tocantins (2023-2025) / Luis Rodomilson Pedrosa da Silva. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

232 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientadora: Dra. Vera Lúcia Caixeta.

1. Decolonialidade. 2. Educação Antirracista. 3. Letramento Crítico.

CDD 980

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.


LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA

DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS (2023-2025)


Dissertação apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGHIS)/ Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA. Foi avaliada para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.

Data da aprovação: 23/05/2025

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 VERA LUCIA CAIXETA
Data: 03/07/2025 15:02:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Vera Lúcia Caixeta - Orientadora (UFNT)

Documento assinado digitalmente
 CLAUDIA WASSERMAN
Data: 03/07/2025 15:32:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Claudia Wasserman - Membro(a) externo(a) (UFRGS)

BRAZ BATISTA
VAS:16186956814
Assinado de forma digital por
BRAZ BATISTA VAS:16186956814
Dados: 2025.07.03 15:40:42
-03'00'

Prof. Dr. Braz Batista Vas - Membro interno (UFNT)

ARAGUAÍNA-TO

2025

Aos meus filhos, Luis Henrique Lopes Pedrosa, João Arthur Lopes Pedrosa, Enzo Lopes Pedrosa e Maria Isis Pedrosa Feitosa, minhas maiores inspirações. Os sonhos valem cada esforço, o conhecimento é a herança mais valiosa que podemos construir.

AGRADECIMENTOS

Ao colegiado e à coordenação do programa ProfHistória da UFNT do Campus de Araguaína - TO, meus sinceros agradecimentos. Aos membros que compuseram a ilustre banca avaliadora da minha defesa, especialmente, à minha orientadora, a Professora Dra. Vera Lúcia Caixeta da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins), pelas suas colaborações valiosas e imprescindíveis para o êxito do nosso trabalho. Agradeço por nunca soltar a minha mão nessa caminhada, sempre compreensiva e empática nos meus momentos mais difíceis e dolorosos. Foi uma verdadeira companheira e um farol nessa jornada com seu empenho e dedicação. Obrigado professora Vera por acreditar em mim, mesmo quando eu não acreditava mais.

Assim como sou imensamente agradecido à Prof.^a Dra. Claudia Wasserman, UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), a qual tive o privilégio de ser educando quando cursei uma disciplina como aluno especial (Ensino de História e pensamento decolonial), ofertada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em que a mesma contribuiu muito para ampliar meu arcabouço teórico/metodológico no âmbito da perspectiva decolonial para o ensino de História, que foi tão importante para o desenvolvimento deste trabalho.

Da mesma forma, sou igualmente grato ao Prof. Dr. Braz Batista Vas, da UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins), pela disponibilidade para contribuir tanto no momento da qualificação como na defesa, mesmo com as dificuldades de encontrar tempo e agenda disponíveis. Sempre com considerações pontuais e muito pertinentes. O Professor Braz inclusive já contribui com minha formação desde o tempo da graduação quando chegou ao Estado do Tocantins para lecionar na recém-criada Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Enfim, caro(a)s membros da banca cujas orientações e questionamentos desafiaram-me a refinar esse trabalho e ampliar meus horizontes, suas sugestões desde a banca de qualificação foram decisivas para o aperfeiçoamento dos resultados aqui apresentados.

Agradeço infinitamente em memória eterna aos meus pais, Terezinha Pedrosa da Silva e Luís Ferreira da Silva, alicerces da minha História. À minha mãe, Terezinha, mulher de sabedoria simples e aguçada, que sempre com suas sábias palavras me ensinou que o estudo e a busca incessante pelo conhecimento são

sementes que ninguém pode “arrancar”. Seu exemplo de resiliência e honestidade continua a florescer em cada página que escrevo. Ao meu pai, Luís, que partiu recentemente (10 de abril de 2025), levando consigo suas histórias caladas, mas deixando em mim a força do seu trabalho honesto e o valor do silêncio que fala mais que palavras. Um homem de poucas letras, mas sábio por excelência com suas experiências vividas. Um grande vitorioso - superou o vício com alcoolismo - deixando-me também um exemplo de superação.

À minha esposa e companheira de todas as horas, Sara José Soares, pelo amor, pelo colo nos momentos de desânimo e dificuldades, por sempre ser um refúgio de sorrisos e força nos momentos que mais precisei, pela certeza diária de que não há desafio que não possamos vencer lado a lado.

À minha irmã, Francisca das Chagas Pedrosa da Silva, que em tantos momentos da vida me acolheu com carinho, apoio e cuidados de irmã primogênita.

Ao meu amigo Frank Myron Torres Amorim, companheiro nas horas de alegria e dificuldades, pelo seu suporte amigo e solidário, suas ações e palavras de incentivo foram muito importantes nesse processo.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa de incentivo à qualificação em um primeiro momento. Assim como também agradeço ao IFTO (Instituto Federal do Tocantins), que através do programa PRÓ-QUALIFICAR, também me concedeu uma bolsa de incentivo em um segundo momento. Ambos os auxílios foram de suma importância para manutenção e aprimoramento dos estudos.

Aos meus/minhas educandos(as), que me ensinaram tanto quanto lhes ensinei. Cada dúvida, cada descoberta e cada vitória de vocês reforçaram meu amor pelo ensino e minha crença no poder transformador da educação.

Aos idealizadores do programa ProfHistória, ao colegiado, à coordenação e secretaria do programa na UFNT do Campus de Araguaína-TO enfim, a todos os professores e professoras que cruzaram meu caminho: mestres que, com sua generosidade intelectual e paciência, me mostraram que ensinar é um ato de amor que ultrapassa as salas de aula. Esta conquista é também de vocês, pois grandes educadores plantam sementes que florescem por gerações.

Nenhuma pedagogia que seja verdadeiramente libertadora pode permanecer distante do oprimido, tratando-os como infelizes e apresentando-os aos seus modelos de emulação entre os opressores. Os oprimidos devem ser o seu próprio exemplo na luta pela sua redenção.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho investiga o uso de *memes* como instrumento didático no ensino de História, especialmente no que se refere à abordagem de questões étnico-raciais e à promoção de práticas pedagógicas decoloniais e antirracistas. Compreendidos como gêneros multissemióticos que circulam amplamente nos ambientes digitais, os *memes* apresentam-se como dispositivos eficazes para a articulação entre linguagem, crítica social e engajamento político dos educandos. O referencial teórico fundamenta-se, entre outros, nos estudos de Rojo (2012), Coscarelli (2019), Quijano (2005), Walsh (2009, 2013), Freire (1987, 2013) e hooks (2013, 2014) articulando os conceitos de letramento digital, letramento crítico, educação decolonial, aprendizagem crítica e práticas pedagógicas contra-hegemônicas. A metodologia utilizada foi qualitativa, com enfoque analítico-interpretativo, envolvendo observação participante, produção de *memes* por educandos(as) da Educação Básica e posterior análise discursiva dessas produções. Foram coletados e analisados *memes* produzidos por educando(a)s, com temáticas voltadas à estética negra, às violências do racismo, à crítica à colonização e à problematização de símbolos eurocêntricos. A análise demonstrou que os *memes* atuam como contradiscursos ao currículo tradicional e como práticas de ressignificação histórica, mobilizando saberes escolares e cotidianos em articulação com a cultura digital. Constatou-se que, quando mediados por uma proposta pedagógica crítica e intencional, os *memes* promovem o engajamento do(a)s educandos(as), o letramento crítico e o exercício da cidadania. A pesquisa reforça a importância de práticas educativas que reconheçam as linguagens intertextualizadas como legítimas e que integrem as tecnologias digitais à formação histórica e política dos sujeitos. Por fim, o produto educacional situa-se no sequenciamento de aplicação da experiência, que teve como suporte norteador a ficha didática: *Descolonizando saberes através de memes: uma abordagem crítica das questões raciais, fundamentada em Piconez (2004)*, com a posterior criação da página no instagram @memehistoriado que teve como ponto de partida as postagens dos *memes* produzidos pelo(a)s educando(a)s, com o intuito de fazer desse ambiente um canal de formação crítica e instrumento didático.

Palavras-Chave: Decolonialidade. Educação Antirracista. Ensino histórico. Letramento Crítico. Linguagem memética.

ABSTRACT

This paper investigates the use of *memes* as a teaching tool in History, especially with regard to addressing ethnic-racial issues and promoting decolonial and anti-racist pedagogical practices. Understood as multi-semiotic genres that circulate widely in digital environments, *memes* are effective devices for articulating language, social criticism, and political engagement among students. The theoretical framework is based, among others, on the studies of Rojo (2012), Coscarelli (2019), Quijano (2005), Walsh (2009, 2013), Freire (1987, 2013), and hooks (2013, 2014), articulating the concepts of digital literacy, critical literacy, decolonial education, critical learning, and counter-hegemonic pedagogical practices. The methodology used was qualitative, with an analytical-interpretative focus, involving participant observation, production of *memes* by students in Basic Education and subsequent discursive analysis of these productions. *Memes* produced by students were collected and analyzed, with themes focused on black aesthetics, the violence of racism, criticism of colonization and the problematization of Eurocentric symbols. The analysis demonstrated that *memes* act as counter-discourses to the traditional curriculum and as practices of historical resignification, mobilizing school and everyday knowledge in articulation with digital culture. It was found that, when mediated by a critical and intentional pedagogical proposal, *memes* promote student engagement, critical literacy and the exercise of citizenship. The research reinforces the importance of educational practices that recognize intertextualized languages as legitimate and that integrate digital technologies into the historical and political formation of subjects. Finally, the educational product is situated in the sequence of application of the experience, which was guided by the didactic sheet: Decolonizing knowledge through *memes*: a critical approach to racial issues, based on Piconez (2004), with the subsequent creation of the Instagram page @memehistoriado, which had as its starting point the posts of *memes* produced by the students, with the aim of making this environment a channel for critical formation and a didactic instrument.

Keywords: Decoloniality. Antiracist Education. Historical Teaching. Critical Literacy. Memetic Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Colonialidade do poder	41
Figura 2 -	Print de uma publicação na página do MEC no Instagram	89
Figura 3 -	Alguns exemplos de <i>memes</i> pesquisados no google, na página #MUSEUdeMEMES e no Instagram	106
Figura 4 -	<i>Meme</i> : Fim da Primeira Guerra Mundial	115
Figura 5 -	Interação com as turmas da 3ª série “A” sobre o <i>meme</i> postado	116
Figura 6 -	Interação com as turmas da 3ª série “B” sobre o <i>meme</i> postado	117
Figura 7 -	Intervenções/mediações do professor-pesquisador	119
Figura 8 -	Mapa da microrregião do município de Colinas do Tocantins - TO	123
Figura 9 -	Imagens da cidade de Colinas do Tocantins - TO	124
Figura 10 -	Instalações do IFTO – Campus Colinas do Tocantins	125
Figura 11 -	Aplicação do questionário socioeconômico	128
Figura 12 -	Atividades em sala de aula e no auditório do Campus	136
Figura 13 -	Atividades com materiais pedagógicos disponíveis	136
Figura 14 -	Categoria 1 (Violência, escravidão e racismo)	138
Figura 15 -	Categoria 2 (Resiliência, superação e protagonismo)	139
Figura 16 -	Categoria 3 (esporte, cultura e beleza negra)	140
Figura 17 -	Ficha didática Descolonizando saberes através de <i>memes</i>	145
Figura 18 -	Oficina para produção dos <i>memes</i> com a mediação do professor/pesquisador	151
Figura 19 -	Apresentação do <i>memes</i> produzidos pelo(a)s educando(a)s	153
Figura 20 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 1 a partir do anime Frieren e a Jornada para o Além com o auxílio do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	154
Figura 21 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 2 a partir do do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	158

Figura 22 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 3 a partir de uma imagem retirada da internet e com o auxílio do aplicativo para criação de memes Meme Generator	161
Figura 23 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 4 a partir de uma imagem criada pela IA Copilot e com o auxílio do aplicativo para criação de memes Meme Generator	164
Figura 24 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 5 a partir de um desenho produzido por um do(a)s educando(a)s e com o auxílio do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	167
Figura 25 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 6 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educando(a)s e com o auxílio do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	170
Figura 26 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 7 a partir de imagens gerada a partir da IA ChatGPT e com o auxílio do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	174
Figura 27 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 7 a partir de imagem gerada pela IA ChatGPT e com o auxílio do aplicativo para criação de memes Meme Generator	175
Figura 28 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 8 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educando(a)s e com o auxílio do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	178
Figura 29 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 9 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educandos(as) e com o auxílio da plataforma Canva	181
Figura 30 -	<i>Meme</i> produzido pelo Grupo 10 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educandos(as) e com o auxílio do aplicativo para criação de <i>memes</i> Meme Generator	184
Figura 31 -	Página no Instagram @memehistoriado	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Maneira pela qual a modernidade europeia justifica suas ações coloniais e imperialistas	42
Quadro 2 -	Contribuições decoloniais para o ensino de História.	63
Quadro 3 -	Dissertações que envolvem a temática “ <i>meme</i> ” no ProfHistória no período de 2014 a 2024	110
Quadro 4 -	Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de <i>memes</i> no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 01	188
Quadro 5 -	Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de <i>memes</i> no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 02	190
Quadro 6 -	Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de <i>memes</i> no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 03	190
Quadro 7 -	Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de <i>memes</i> no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 04	190
Quadro 8 -	Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de <i>memes</i> no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 05	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Idade dos sujeitos da pesquisa - Qual a sua idade?	129
Gráfico 2 -	Gênero dos sujeitos da pesquisa - Qual o seu gênero?	130
Gráfico 3 -	Autodeclaração de Etnia/raça dos sujeitos da pesquisa - Com relação à raça/etnia como você se considera?	131
Gráfico 4 -	Proporção da população brasileira - autodeclaração de cor ou raça considerando os censos 1991/2022 (%)	132
Gráfico 5 -	Renda familiar dos sujeitos da pesquisa, considerando o salário-mínimo vigente em 2023 no valor de R\$1.320,00 (Um mil trezentos e vinte reais) - Qual a estimativa de renda da sua família?	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETs	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
GNL	The New London Group (O Grupo de Nova Londres)
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
M/C	Modernidade/Colonialidade
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais (Revisão dos primeiros PCNs)
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEPLAN	Secretaria do Planejamento e Orçamento
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA	31
1.1 O EUROCENTRISMO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA	34
1.1.1 Colonialidade do poder e a necessidade de ‘fraturar’ epistemologias eurocêntricas	37
1.1.2 A importância do feminismo negro para superação do eurocentrismo	42
1.2 QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	46
1.2.1 Racismo	49
1.3 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE	53
1.4 EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	58
1.5 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES E RESPEITO À PLURALIDADE CULTURAL	64
1.6 APRENDIZAGEM CRÍTICA: UM DIÁLOGO COM O LEGADO DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS	66
2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) E A IMPORTÂNCIA DO MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA	74
2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS	76
2.2 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL	80
2.3 LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?	84
2.4 LETRAMENTO DIGITAL	91
2.5 O DINAMISMO SOCIAL, A MULTIPLICIDADE CULTURAL E AS TDICS	95
2.6 O MUNDO DIGITAL	99
2.7 REDES SOCIAIS MEDIADAS PELA INTERNET: OS “MEMES”	102
2.7.1 Os memes nas dissertações do ProfHistória	109
2.7.2 Os memes no ensino de História	113
3 COLINAS - IFTO - O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE NEGRO, NEGRITUDE, ESCRAVIDÃO, RACISMO	122
3.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	127
3.2 A PERCEPÇÃO DO(A) NEGRO(A) A PARTIR DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DESENHOS PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS	137
3.3 OFICINA DE CRIAÇÃO DOS MEMES PELO(A)S EDUCANDO(A)S	144
3.4 AVALIAÇÃO DO(A)S EDUCANDO(A)S SOBRE A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE MEMES E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS	188
CONSIDERAÇÕES FINAIS	195
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS	212
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	213
APÊNDICES	216
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS	217
APÊNDICE II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AO/À ESTUDANTE PARTICIPANTE)	220
APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	222
APÊNDICE IV - QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK - RELATOS E REFLEXÕES DO(A)S	

EDUCANDO(A)S PARTICIPANTES DA PESQUISA	226
APÊNDICE V - FICHA DIDÁTICA - DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS	228

INTRODUÇÃO

Este trabalho situa-se na esfera da educação escolar étnico-racial a partir da utilização de *memes*¹. Para tanto, buscou-se investigar a possibilidade de proporcionar uma aprendizagem de História mais envolvente, atraente e crítica, utilizando a linguagem imagética dos *memes*, tendo em vista que tais mecanismos estão inseridos no universo das tecnologias digitais, e por extensão fazem parte também do cotidiano, sobretudo de jovens educandos do nível médio (foco da pesquisa).

Nessa direção, consideramos que a estratégia de elaboração de *memes* antirracistas, pode contribuir para a superação de padrões pedagógicos tradicionais, que se mostram em descompasso com os avanços de uma sociedade cada vez mais tecnológica e digital. Este estudo procurou reforçar a importância da efetivação aos ditames da Lei 10.639/2003, que foi alterada para a Lei 11.645/2008 e estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país (Brasil, 2008). Nesse sentido, trabalhar as questões raciais através dos *memes* pode contribuir para a promoção de reflexões acerca de alguns temas como: raça, racismo, preconceito e branquitude, reflexos do processo de colonização presentes em nossa sociedade e das epistemologias eurocêntricas.

De fato, o pensamento decolonial nos levou a pensar a articulação entre a história da Modernidade capitalista com a violência colonial, racista, de gênero e de classe. Faz-se necessário repensar o significado da colonização e da racialização impostas pelas relações de poder/saber de controle dos corpos individuais e coletivos, num movimento de valorização das epistemologias não eurocêntricas. Nesse sentido, intelectuais negros e indígenas têm dado centralidade aos seus sujeitos permitindo perscrutar a realidade de dentro para fora, constituindo ao mesmo tempo os sujeitos sofredores e resistentes.

¹ *Memés* são imagens estáticas, vídeos e textos que compartilham ideias, críticas ou apenas piadas. Nos vídeos e imagens estáticas, não há necessariamente uma necessidade do acompanhamento textual, ou seja, muitas vezes apenas uma expressão ou foto se torna um meme viral, sem um apoio textual explicativo. Disponível em: Memes: o que são, origem e mais de 40 exemplos - Brasil Escola (uol.com.br). Acesso em: 29 mar. 2024.

Como sublinha Amílcar Pereira (2021) quando trazemos a discussão da colonialidade para a educação, especialmente para o ensino de História, observamos que o racismo e o colonialismo se retroalimentam. Nesse sentido, há a necessidade de inclusão de outras narrativas nos currículos escolares, em suas palavras:

As memórias e histórias sobre diferentes passados, a 'pluralidade de passados' em que populações negras e indígenas produziram, criaram, lutaram, são fundamentais para a construção de uma perspectiva antirracista e democrática na educação, além de possibilitarem construções identitárias positivas por parte de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Uma identidade cultural e política positiva, por sua vez, é importante para a própria ação humana no presente, em busca de uma construção de 'pluralidade de futuros' (Pereira, 2021, p.52).

A utilização de novas pedagogias educacionais, exige uma reflexão mais apurada sobre a função da educação no contexto contemporâneo, pois Paulo Freire (1987, p. 5), ressalta que: "[...] a pedagogia dominante é a da classe dominante" e que, portanto, uma pedagogia da classe dominante não serve para a libertação dos oprimidos. Assim, pode-se observar o cerne de uma "pedagogia crítica", nas palavras de Freire:

[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando de 'curiosidade epistemológica', sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 2013, p. 26-27).

Partindo da perspectiva de uma aprendizagem crítica, enfrentamos o desafio de promover uma inter-relação entre a prática pedagógica, pesquisa e educação cidadã, a partir das discussões sobre as questões étnico-raciais afro-brasileira, através da linguagem imagética dos *memes*, como forma de enfrentamento da epistemologia eurocêntrica e de construção de epistemologias e pedagogias decoloniais.

Para bell hooks² (2013), as práticas pedagógicas radicais devem ser pensadas a partir das novas teorias, especialmente, as decoloniais e feministas. Ela

² bell hooks, assim mesmo, em minúsculas, é o pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins em homenagem à sua avó. O nome escolhido, grafado em minúscula, é um posicionamento político da recusa egóica intelectual. hooks queria que prestássemos atenção em suas obras, em suas palavras e não em sua pessoa (Caruso, 2024).

questiona as parcialidades (racistas e sexistas) que reforçam os sistemas de dominação a partir da sala de aula. Nesse sentido, é de suma importância, que enquanto professore(a)s de História possamos estar cada vez mais alinhados com essas concepções insurgentes, e assim contribuir para uma educação cada vez mais libertária e cidadã.

O professor que assume um ensino comprometido com a transformação social compreende que a educação não é neutra, ao contrário, trata-se de um ato político. Posicionamento necessário em época de proliferação dos discursos de ódio à educação pública; a perseguição e desvalorização social e simbólica do professor; a falta de reconhecimento do papel intelectual do professor-pesquisador; a extensa jornada de trabalho; a não aplicabilidade da legislação antirracista nas escolas e as práticas racistas na sociedade e na escola.

Assim, nesse momento de enorme crise democrática é preciso mais educação, mais pedagogia crítica (Freire, 2013), na qual os educandos sejam vistos como participantes ativos do ato de aprender e, não apenas como consumidores passivos de informações eurocêntricas fragmentadas. Defende-se aqui que o método histórico (O que? Onde? Como? Por quem? Por quê?) deve ser ensinado para que os educandos tenham condições de “desmontar” as notícias falsas (*fake news*), compreender e se posicionar no mundo.

Compreende-se também que a memória e o esquecimento estão amalgamados na construção da identidade dos grupos sociais e das nações. A memória cimta os grupos, ela pode ser vista como um bem comum que nos une, que nos vincula e nos constitui enquanto sujeitos sociais. Nesse momento histórico, talvez seja necessário pensar na prática da memória dos “vencidos” como uma prática política que pode ajudar na construção de uma sociedade antirracista, mais justa e equitativa.

Sob esse ponto de vista, no campo educacional uma abordagem mais crítica, se faz necessária, ao se considerar a história e memória dos “vencedores”, colonizadores, exploradores para a memória dos subalternizados, colonizados, subjogados com suas vozes insubmissas, resilientes, indispensáveis para não deixar que as memórias dos povos subjogados caiam no esquecimento. Nesse sentido, sendo a História e a memória reconstruções do passado, vai ser reconstruído o que se quer ver ressaltado. Nosso desafio passa pela crítica a história eurocêntrica e a

proposição de metodologias que ajudem no preenchimento das imensas lacunas sobre o povo negro no nosso país, das tradições negro-africanas e afro-brasileiras, confrontando os registros oficiais na luta contra o esquecimento e o racismo.

A pesquisa, feita a partir da utilização dos *memes*, pode ser justificada uma vez que vários segmentos sociais na atualidade, têm sido impactados pelas transformações oriundas das tecnologias digitais. Assim, a forma como se aprende e se produz conhecimento também deve estar alinhada com os desdobramentos dos novos tempos. Compreendemos os *memes* - um fenômeno imagético e cultural bastante conhecido na internet³ -, que de maneira muito peculiar consegue deter a atenção, bem como a imaginação de uma variedade de pessoas pela conexão *online*⁴. Estes instrumentos de informação e viralização⁵, que quase sempre trazem um caráter de humor e sátira, têm tido uma função cada vez mais relevante na comunicação digital, e dessa maneira, podendo influenciar diretamente como as pessoas compartilham, interpretam e se apropriam das informações, que por sua vez podem ser absorvidas/utilizadas de forma positiva ou negativa.

Ao se propor a pensar nas possibilidades de utilização dos *memes* no ensino de História, com vistas para uma aprendizagem crítica, no que tange a valorização da História e Cultura Afro-brasileira e das relações étnico-raciais, considera-se a capacidade comunicativa que essas formas de expressões imagéticas têm, elas podem dinamizar as aulas de História, promover a interação entre os educandos e uma aprendizagem crítica e libertadora que leva ao reposicionamento dos educandos. A partir da perspectiva “da educação como prática da liberdade” de bell hooks (2013), compreende-se que o aprendizado pode ser empolgante e que esse

³ O nome internet deriva da junção de duas palavras de origem inglesa, *international network*. Traduzindo para o português, rede internacional. Ou seja, a internet é uma rede mundial de computadores interligados que, por meio dela, dados e informações são transmitidos para qualquer usuário que nela esteja conectado. Disponível em: <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/internet#:~:text=O%20nome%20internet%20deriva%20da,usu%C3%A1rio%20que%20nela%20esteja%20conectado>. Acesso em: 29 out. 2024.

⁴ "Estar online" ou "estar em linha" significa "estar disponível ao vivo". No contexto de um web site, significa estar disponível para acesso imediato a uma página de Internet, em tempo real. Na comunicação instantânea, significa estar pronto para a transmissão imediata de dados, seja por meio falado ou escrito. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/on%20line/internet/#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20On%20line%3A&text=No%20contexto%20de%20um%20web,por%20meio%20falado%20ou%20escrito>. Acesso em: 10 set. 2024.

⁵ De acordo com Torres (2016), viralização é um termo emprestado da biologia, que remete a algo que se espalha de maneira contagiosa, infectando e se disseminando na internet. Essa talvez seja uma das características mais marcantes do fenômeno meme na cultura digital.

entusiasmo em aprender é realizado a partir da criação de uma “comunidade de aprendizado” (um ambiente de sala de aula democrático e participativo), no qual o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo.

Ao considerarmos a possibilidade de fazer uso dos *memes* no ensino de História, refletimos sobre a capacidade de comunicação que essas formas de expressão imagéticas têm. Eles contribuem para que as aulas de História sejam mais dinâmicas, interativas e engajadas, inclusive para abordar temas mais sensíveis. Muitas vezes, quando se trata do uso das novas tecnologias da informação, na educação, algumas vozes mais resistentes se levantam com receio da “bagunça”, da perda da seriedade e do tempo no espaço escolar. Porém, há de se considerar que os educandos estão inseridos no universo das redes sociais e consomem uma infinidade de informações que por ali circulam.

Enquanto professores precisamos considerar que:

Os alunos que hoje frequentam o ambiente escolar trazem consigo as novas linguagens produzidas pelas mídias digitais, as quais se tornaram também objeto de investigação no campo da Educação Histórica. Se antes o professor de História precisava encontrar formas de desafiar os estudantes e motivá-los no processo de construção do conhecimento histórico, hoje esse esforço requer também que pensemos sobre como ensinar História à geração conhecida como nativos digitais⁶, ou seja, crianças e jovens que já nasceram interagindo com as novas tecnologias da informação e utilizam uma nova linguagem ao se comunicarem com professores, familiares e demais sujeitos que não são nativos digitais, mas buscam se adaptar à nova realidade (Silva; Mendes; Nicolini, 2021, p. 106).

Nesse sentido, as redes sociais devem ser utilizadas pelos professores de História para ajudá-los nesse processo de formação crítica. Defendemos, portanto, que uma “educação libertadora” carece da presença mais ativa do professor. Trata-se do professor-pesquisador capaz de criar estratégias alternativas que melhor contribuam para os processos de ensinar e de aprender. E nessa direção, cabe assumir o compromisso ético e político em defesa de uma educação democrática, pública, laica e antirracista. E, ao que parece, isto só é possível através do método histórico.

Ao promover este estudo, buscamos o aporte teórico do grupo modernidade/colonialidade, nas epistemologias negras e nos referenciais da

⁶ Nativos digitais é um conceito elaborado por Marc Prensky (2001), para caracterizar os educandos(as) de hoje, os quais considera como “falantes nativos” da linguagem digital, dos computadores, vídeo games e internet.

educação crítica como proposto por Paulo Freire e bell hooks. Referências que incluem tanto as reflexões do peruano Aníbal Quijano (2005, 2009), Grosfoguel (2008) com sua crítica ao eurocentrismo, Maldonado-Torres (2007; 2009) explorando a colonialidade do ser, Catherine Walsh (2009) com suas análises sobre interculturalidade e a pedagogia decolonial, Walter Mignolo (2003) sobre a colonialidade do saber, entre outros(as).

Para a realização da pesquisa, foi necessário compreender que os *memes* devem ser utilizados no espaço escolar, desde que: 1) ajudem na descolonização dos currículos e como estratégia pedagógica “engajada”, ou seja, como uma prática intelectual insurgente que possibilite aos educadores novas abordagens frente às diversidades étnica, racial, de sexo e gênero existente na sociedade e na escola; 2) contribuam para a historicização das lutas contra o racismo; 3) ajudem na formação das subjetividades emancipatórias; 4) no conhecimento de outras narrativas históricas - de intelectuais, ativistas produtores de conhecimentos e de práticas sociais emancipatórias -, rompendo, portanto, com a História única dos brancos/europeus/colonizadores; 5) ajudem os educandos a ver a sala de aula como espaço de acolhimento e alegria do aprendizado; do direito de conhecer a sua História sem silenciamentos e invisibilidades como sendo sujeitos subalternizados.

Como professor de História, as questões das relações étnico-raciais sempre me trouxeram reflexões na perspectiva de contribuir para uma progressiva descolonização do saber/poder. Primeiro, no sentido de romper com o padrão epistêmico ocidental como única referência de conhecimento (científico, artístico, tecnológico), ou seja, eu desejava desobrigar-me de reproduzir o eurocentrismo compulsório. Em segundo lugar, para uma educação “como prática da liberdade” a partir de Freire (1987) e bell hooks (2014), descolonizar pode significar desvincular-se das pedagogias coloniais e das expectativas estabelecidas com relação aos educandos, muitas vezes, vistos como reprodutores do conhecimento histórico colonial.

Talvez pelo fato de tal temática relacionar-se diretamente com minha própria História e valores adquiridos é que me propus trilhar esse caminho - sou natural do Estado do Acre, filho de uma mulher também acreana preta e pai afro-indígena amazonense.

No início da minha infância, juntamente com minha família morávamos em um seringal⁷ denominado Canadá. Isso pelo final da década de 1970 e primeira metade da década de 1980. Quando a economia de exploração do látex, que já vinha em decadência há algum tempo na região colapsou de vez, então os seringais aos poucos foram sendo desestruturados, os proprietários buscando outros ramos de negócios, os trabalhadores (que já eram explorados), a partir dali sem emprego precisaram buscar novas fontes de renda e sustento para a família. Assim aconteceu com o meu pai Luis Ferreira da Silva - provedor da família - que trabalhava para o seringalista (proprietário do seringal).

Foi então que a nossa família (pai, mãe e mais três irmãs) se deslocou para a cidade (Feijó - AC), em busca de “melhores dias”. Naquele momento (década de 1980) estava acontecendo um verdadeiro êxodo rural na região amazônica em virtude da já mencionada crise da economia extrativista. Já na cidade, cheguei com idade de começar os meus primeiros contatos com as letras e a alfabetização, fazer novos amigos, enfim, ficar familiarizado com a vida na cidade. Lembro-me até hoje com nostalgia e gratidão das minhas primeiras professoras que pegavam na minha mão para me ajudar a fazer as primeiras letras e dos amiguinhos da pré-escola.

Os anos foram passando, minha mãe sempre foi muito religiosa (cristã-católica) e desde cedo também passei a frequentar o ambiente religioso católico. Ir para as missas, me preparar para receber os sacramentos (eucaristia, crisma...). Chegando a se tornar coroinha da paróquia, Enfim, assim como a maioria do(a)s brasileiro(a)s, nasci e cresci em um ambiente familiar profundamente marcado pela herança colonial - a mesma que analisamos e problematizamos no nosso estudo -, que consolidou tradições e valores alicerçados no cristianismo católico, moldando não apenas nossa fé, mas também nossos costumes e visão de mundo. O que com o tempo e com minha caminhada acadêmica pude rever essas concepções.

Não obstante, no período da infância e adolescência fui sempre muito envolvido e atuante naquele contexto religioso, o que contribuiu para que recebesse o convite pelo pároco da cidade para ir estudar no seminário da diocese, que se

⁷ Os seringais são fazendas ou propriedades onde se explora a seringueira e que se encontram mais comumente à margem dos rios. Eram extremamente comuns entre o século XIX e o século XX, época do ciclo da borracha e período de grande ascensão econômica da região Norte.

localizava em outra cidade do Estado (Cruzeiro do Sul - AC). Ao receber o convite não titubeei e dei sinal positivo. O que me fez aceitar? Certeza pela vocação sacerdotal? Curiosidade? Oportunidade em estudar em um excelente estabelecimento de ensino e reconhecido na região?

De fato, era bem difícil ter uma resposta pronta e plausível naquele momento, ainda mais para alguém com apenas 12 anos de idade. Mas o fato é que desde minha tenra idade já pensava em buscar novos horizontes, estudar numa boa escola, conseguir um bom emprego no futuro e poder dar melhores condições de vida para a família, especialmente para a minha mãe, que, quando a comuniquei que havia recebido o convite para ir para o seminário, mesmo eu com tão pouca idade, me apoiou me dando vários conselhos, apesar de saber que sentiríamos muito a falta um do outro.

Meu período no seminário foi de três anos. Primeiro fui em 1991 quando estudei a 6ª série do ensino fundamental, não conseguindo retornar no ano seguinte pois precisei acompanhar minha mãe que foi fazer tratamento de saúde na capital Rio Branco. Depois só retornei no ano de 1996 quando fiz o então 3º ano do ensino médio. De 1997 a 1998 cursei um ano de Filosofia e ao final do ano foi quando decidi interromper minha caminhada rumo ao sacerdócio por entender que realmente não era aquilo que eu almejava.

Já no ano de 1999 recebi um convite para vir morar com a minha irmã Francisca das Chagas Pedrosa da Silva no Tocantins, e rumei para esse novo Estado que passou a figurar no país. No final do mesmo ano fiz e passei no vestibular para cursar História pela Unitins (Universidade Estadual do Tocantins) no ano seguinte (2000) - naquele momento o Tocantins não contava ainda com uma Universidade Federal - O Estado tinha no executivo o governador José Wilson Siqueira Campos, que ficou conhecido por alguns como “Caudilho do Cerrado” e naquele período era partidário do PSD, mas era oriundo da antiga ARENA, e estava em curso um processo de privatização da única universidade pública do Estado, iniciando a partir de então as cobranças de mensalidades.

Foi nesse momento que eclodiu um dos maiores movimentos estudantis do Estado, se não o maior, que ficou conhecido como “S.O.S Unitins” que tinha como lema: “Em defesa do ensino público, gratuito e de qualidade”. O movimento foi liderado por nós estudantes, principalmente os de cursos das humanidades, com

destaque para os líderes que viriam a ser futuros historiadores e professores como esse que agora vos fala. Convido a todo(a)s a conhecer “A História por trás da História da UFT”⁸

Nosso grupo de estudantes chegou até a ser preso, a partir de uma medida arbitrária do governo, tentando pôr fim ao movimento grevista, porém o movimento não declinou, houve um apoio muito forte da sociedade civil organizada, estudantes secundaristas, mobilização em outras cidades do Estado, ao final no dia 23 de outubro de 2000, o Congresso Nacional aprovou a Lei Nº 10.032, que estabelecia a criação da UFT (Universidade Federal do Tocantins).

Ainda no meu período de graduação articulamos um outro movimento grevista, dessa vez por um espaço físico mais adequado, pois o anterior herdado da Unitins não atendia mais às demandas da Universidade Federal recém implantada. O movimento também foi exitoso com a conquista de um novo prédio que é onde funciona a atual UFNT (Universidade Federal do Norte do Tocantins), que foi desmembrada da UFT e criada no ano de 2019, e é onde atualmente funciona também como um núcleo do ProfHistória.

Concluí minha graduação em História em 2004, a partir de então comecei a atuar na área em algumas escolas particulares. Em 2006 fui trabalhar contratado temporariamente pelo Estado atuando na cidade de São Bento do Tocantins, que fica numa região conhecida como “Bico do Papagaio”. Permaneci nessa cidade até o ano de 2010, quando retornei para cidade de Araguaína - TO (cidade que fiz a graduação), onde passei a trabalhar numa escola confessional, bastante tradicional na cidade - o Colégio Santa Cruz, que é vinculado à ordem orionita da Igreja Católica - permanecendo com esse vínculo até o ano de 2014, quando passei em um concurso municipal de Araguaína para o cargo de Professor para Assuntos Educacionais, ocasião em que eu atuei como coordenador de tecnologias, desde então, sempre procurei fazer uso dos mecanismos digitais/tecnológicos nas minhas práticas pedagógicas, assim como alinhei esse aspecto ao nosso trabalho aqui abordado.

⁸ Disponível em:

<https://sip2.uft.edu.br/index.php/en/ultimas-noticias/11044-a-historia-por-tras-da-historia-da-uft>.

Acesso em: 8 mai. 2025.

No ano de 2015, passei no concurso para Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal do Tocantins, onde leciono atualmente, e em 2023 fiz novamente a seleção para o ProfHistória, já que numa seleção anterior não consegui finalizar o curso a tempo hábil, tendo em vista alguns problemas particulares e de saúde, bem como as implicações da pandemia, ocorrida de 2020 a 2023.

Ao externar um pouco sobre minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, procuro demonstrar que o meu perfil é de um homem que, desde muito jovem foi idealista, filho de um ex “soldado da borracha⁹” que partiu recentemente para a eternidade, e que agora lacrimo com o vazio da lembrança e de uma mulher preta, incomodado e insurgente com as injustiças sociais, evidenciadas com as sobreposições hegemônicas do poder e do ser herdadas do processo de colonização e das imposições do capital.

Nessa direção, procuramos com esse trabalho servir instrumento de transformação social, a partir da sala de aula, procurando desenvolver mecanismos pedagógicos inovadores, que interagem e dialogam com os sujeitos dos novos tempos. Já que os tempos são novos, mas muitas práticas ainda permanecem atreladas a um passado de opressão.

Metodologicamente, esta dissertação resulta da interação entre professor-pesquisador e educandos da educação básica. A pesquisa qualitativa foi desenvolvida por meio de oficinas e rodas de conversas, com os educandos da 2ª série do Ensino Médio integrado ao curso de Informática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins - Campus Colinas do IFTO.

Considerando-se que sou professor do Ensino Médio Integrado ao Curso Técnico em Informática do IFTO, Campus Colinas do Tocantins, ao ingressar no ProfHistória percebi a possibilidade de contribuir para uma educação mais crítica e participativa, para a superação de alguns entraves que ainda permeiam as relações étnico-raciais, principalmente em relação ao(a) negro(a). Isso sendo evidenciado

⁹ Os soldados da borracha foram os brasileiros que entre 1943 e 1945 foram alistados e transportados para a Amazônia pelo Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA), com o objetivo de extrair borracha para os Estados Unidos da América (Acordos de Washington) na II Guerra Mundial. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Soldados_da_borracha. Acesso em: 8 mai. 2025.

muitas vezes, a partir de visões estereotipadas, preconceituosas e racistas que ainda se fazem presentes em sala de aula e na sociedade como um todo.

Ademais, percebi na utilização de *memes* da internet (*international network*), a possibilidade de romper com a apatia e desinteresse por conteúdos históricos, bem como fornecer instrumentos canalizadores para uma melhor análise e compreensão das nuances inerentes à sociedade em que vivemos, principalmente àquelas concernentes ao racismo e sua superação.

Para tanto, os mecanismos imagéticos dos *memes* durante as aulas de História e Cultura Afro-brasileira apresentam-se como instrumentos bastante eficazes para uma progressiva educação mais participativa e emancipatória, já que esses mecanismos trazem consigo características peculiares que podem ser usadas como canais potencializadores para o processo de aprendizagem. A saber: acessibilidade e familiaridade, engajamento e motivação, desconstrução de estereótipos, expressão criativa, inclusão e representatividade.

A presente pesquisa foi conduzida a partir dos seguintes questionamentos: De que forma os *memes* da internet podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para o ensino histórico, em especial sobre a História e Cultura Afro-brasileira? Ao fazer uso dos *memes* em sala de aula, como contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos acerca do povo negro? Quais os prováveis desafios e limitações que podem ser encontrados ao se utilizar *memes* como ferramenta pedagógica no ensino de História? Ou ainda, de que forma a linguagem imagética dos *memes* pode auxiliar para que se promova a construção de uma aprendizagem histórica insurgente entre os educandos do ensino médio, em especial no que tange à História e Cultura Afro-brasileira?

Nessa perspectiva, e a partir dessas perguntas geradoras, demos início ao percurso da pesquisa. A mesma teve como procedimento metodológico principal adotado a pesquisa-ação, que de acordo com Thiollent (1986) é um método investigativo que busca a promoção de mudança ou a resolução de problemas práticos em determinado contexto social. Ao utilizar essa metodologia, os pesquisadores e os participantes da pesquisa estão envolvidos de forma colaborativa e participativa na identificação, análise e solução de problemas específicos.

A pesquisa-ação é um método de investigação que tem como objetivo promover mudanças ou resoluções práticas de problemas em determinado contexto social Thiollent (1986).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

O referido modelo metodológico permite grande interação entre o professor-pesquisador e os participantes pesquisados. Como oficinas, rodas de conversas, análise e produção dos *memes* e socialização dos mesmos. Incentivá-los a aprender de forma crítica, colaborativa, participativa, bem como assumirem o protagonismo da sua formação crítica e antirracista. Além do método qualitativo da pesquisa-ação, também recorreremos à técnica da aula-oficina¹⁰, que de acordo com Barca (2004), é uma abordagem que incentiva a autonomia do educando, ao mesmo tempo que enfatiza o trabalho colaborativo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Além de promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, onde os educandos não apenas recebem informações, mas também participam ativamente de sua construção e interpretação, o que fortalece a compreensão crítica dos conteúdos históricos, nessa perspectiva, a pesquisa-ação aliada à aula-oficina foi uma fusão perfeita para o sequenciamento e concretude do estudo aqui abordado.

A importância deste trabalho, pode ser compreendida pelo fato de propor procedimentos educacionais para o ensino de História, que possibilitem aos educandos e educandas do Instituto Federal do Tocantins, investigar como os *memes* influenciam a abordagem pedagógica, considerando-se as possíveis contribuições para uma compreensão mais aprofundada das questões raciais na atualidade. Cabe, portanto, ao professor de História, explorar como essas novas

¹⁰ “A expressão aula-oficina, portanto, foi adotada para estabelecer uma demarcação em relação às aulas meramente expositivas, que se aproximam do modelo praticado pelo ensino tradicional ou até mesmo pelo não-diretivo, em cuja dinâmica o aluno acaba tão somente repetindo informações que o professor oferece de forma centralizadora. Ao contrário dessa imposição, a aula-oficina permite a exploração e análise de ideias prévias dos alunos e do conseqüente processo de construção do pensamento histórico em aula, cujo ambiente é marcado pela perspectiva construtivista” (Silva; Mendes; Nicolini, 2021, p. 106).

formas de mídia podem sistematicamente contribuir para um ensino de História mais crítico, inclusivo e insurgente, que reconhece, mas também desafia as concepções do eurocentrismo ainda presentes nas escolas, na educação e no meio social de forma geral.

Nessa perspectiva buscou-se um aporte legal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas pela Resolução CNE/CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018, corroborando com o exposto ao trazer, no Art. 8º que:

Art. 8º As propostas curriculares do ensino médio devem:

[...]

II - garantir ações que promovam:

[...]

b) cultura e linguagens digitais, pensamento computacional, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, das tecnologias da informação, da matemática, bem como a possibilidade de protagonismo dos estudantes para a autoria e produção de inovação;

c) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; (Brasil, 2018a, p.4)

Ao explorar a interseção entre mídia digital, narrativas históricas e educação para as relações étnico raciais, este estudo contribui para uma compreensão mais abrangente de como as tecnologias digitais podem ser utilizadas de maneira crítica e reflexiva no ensino de História. Ao mesmo tempo, destaca a necessidade de abordagens pedagógicas que reconheçam e integrem diversas formas de conhecimento e expressão, promovendo uma aprendizagem histórica¹¹ que seja verdadeiramente mais inclusiva, decolonial e antirracista.

Este enfoque abre caminhos para reexaminar a narrativa histórica dominante e suas implicações na identidade e memória coletiva. Incentiva-se a crítica às representações históricas unidimensionais e propõe uma pedagogia que valorize múltiplas perspectivas, especialmente aquelas marginalizadas pelo discurso histórico tradicional. Tal abordagem não apenas enriquece o entendimento dos educandos sobre a complexidade das questões históricas, mas também os capacita a participar de maneira mais informada e crítica na sociedade contemporânea.

Nosso estudo está estruturado em três seções. Na primeira abordaremos a decolonialidade e seus desafios no âmbito do ensino de História, com um enfoque

¹¹ “A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois pólos, ou seja, por um lado, um pretexto objetivo das mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo” (Rüsen, 2010, p. 82).

na superação do eurocentrismo. Nesta será abordado como o eurocentrismo delineou a sociedade brasileira e nesse contexto exploraremos a importância de desconstruir as epistemologias eurocêntricas.

Na segunda seção trataremos do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), enfatizando o letramento digital no ensino de História. E nessa perspectiva discutiremos a importância dos *memes* como suporte pedagógico, considerando suas potencialidades para promover o engajamento dos educandos, com vistas para a promoção de uma aprendizagem crítica.

Já na terceira seção nos detemos no *locus* da pesquisa e os sujeitos participantes, em que abordamos o contexto do trabalho, considerando o percurso metodológico para a coleta e análise de dados, a aplicação efetiva da experiência (produção e análise dos *memes* produzidos) e as percepções detectadas ao final do processo.

1 POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

Há muitas gerações, diversos pensadores e estudiosos, de diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, Hegel, conforme será visto no item 1.1, formularam teorias que supostamente se aplicariam a toda a humanidade. Para esses intelectuais, a educação e a aprendizagem, incluindo as metodologias pedagógicas e o currículo escolar, só poderiam ser entendidas a partir do modelo europeu de saber. Esse modelo era considerado o único caminho para alcançar uma humanidade plena; por isso, deveria ser disseminado para o restante do mundo. Uma concepção eurocêntrica naturalizada como universal.

Um dos méritos do grupo modernidade/colonialidade (M/C)¹² foi o de sistematizar as ideias sobre a “colonialidade do poder” e colocar em primeiro plano de explicação a importância da raça e do gênero como dimensão estruturante do sistema-mundo-moderno-colonial (Quijano, 2005). O grupo, surgido após a queda do muro de Berlim, é constituído por pensadores latino-americanos e busca explicar o princípio constitutivo que organiza, a partir da América, todas as relações de dominação da modernidade. A raça tem um papel tão determinante na hierarquização social, no passado e no presente que, a partir dela, organiza-se uma linha divisória entre os que têm direito a viver, a receber salário, a ter acesso à educação e saúde de qualidade e os que não os têm. Mas o racismo também é um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo “eurocentrismo”, daqueles que não o podem (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2019).

Esse processo de imposição do conhecimento europeu sobre os demais resultou na subordinação de outros saberes, tanto dentro da própria História

¹² “O Grupo Modernidade/Colonialidade foi sendo paulatinamente estruturado por vários seminários, diálogos paralelos e publicações. Ainda no ano de 1998, um importante encontro apoiado pela CLACSO e realizado na Universidad Central de Venezuela, reuniu pela primeira vez Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. A partir deste, foi lançada em 2000 uma das publicações coletivas mais importantes do M/C: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. No mesmo ano de 1998, Ramon Grosfoguel e Agustín Lao-Montes reuniram em Binghamton, para um congresso internacional, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano e Immanuel Wallerstein. Nesse congresso foi discutida pelos quatro autores a herança colonial na América Latina, a partir da análise do sistema-mundo de Wallerstein (...). (Ballestrin, 2013, p.97).

européia quanto nos contextos colonizados. A diversidade de conhecimentos locais foi desvalorizada em favor de um saber alegadamente universal e neutro, construído e mantido através de uma lógica de poder que excluía epistemologias não ocidentais (Grosfoguel, 2008). Ainda sobre isso:

Eis que se torna importante distinguir 'lugar epistêmico' e 'lugar social'. O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. As perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vindo de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas. Não estou a reivindicar um populismo epistêmico em que o conhecimento produzido a partir de baixo seja automaticamente um conhecimento epistêmico subalterno. O que defendo é o seguinte: todo o conhecimento se situa, epistemicamente, ou no lado dominante, ou no lado subalterno das relações de poder, e isto tem a ver com a geopolítica e a corpo-política do conhecimento. A neutralidade e a objectividade desinserida e não-situada da geopolítica do conhecimento é um mito ocidental. (Grosfoguel, 2008, p. 119).

Enrique Dussel, enriquece nossa discussão ao tratar de como a Europa, ao “descobrir” as Américas, não apenas conquistou territórios, mas impôs uma visão de mundo que silenciou e encobriu as epistemologias dos povos nativos. “A ‘colonização’ ou domínio do corpo da mulher índia é parte de uma cultura” de conquista e domínio corporal, estabelecida na América colonial e possui traços vigentes na sociedade hodierna no que se refere às relações varão/mulher (Dussel, 1993, p. 58).

Para Dussel, essa conquista foi marcada por um "encobrimento" que transformou o "Outro" — os povos colonizados — em sujeitos invisíveis e subalternos. Ele argumenta que “a violência colonial fomentou o encobrimento dos povos não europeus. Os colonizadores passaram a narrar e escrever a história dos territórios como suas epopeias, o começo absoluto, invisibilizando os diversos povos que, há milhares de anos, os habitavam” (p.374).

Ao ser tratado como o único saber legítimo, as reflexões educacionais originadas na Europa acabaram por subordinar outros conhecimentos, tanto dentro da própria história europeia quanto nos territórios colonizados. O objetivo era substituir a diversidade dos saberes locais por um conhecimento alegadamente universal e neutro.

Contudo, a educação, de modo geral, tem experimentado o desafio de revelar outros saberes outrora considerados locais, inferiores e primitivos. De forma especial, os movimentos sociais e os intelectuais negros e indígenas passaram a reivindicar não apenas reconhecimento e inclusão nos padrões eurocêntricos, mas também a questionar a própria construção histórica dessa relação de saber, baseada na subordinação, exteriorização e invisibilização dos seus conhecimentos. Dessa forma, este capítulo examina a urgência de abrir espaço para novas formas de pensamento e saberes que não estejam atrelados a uma perspectiva universalista no ensino de História.

Dentro dessas abordagens, os estudos decoloniais latino-americanos como do pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (Ballestrin, 2013) ganham destaque, especialmente no que tange às questões sobre interculturalidade, dos movimentos raciais, sobretudo negros e indígenas, bem como dos trabalhos mais recentes sobre a educação voltada para a sustentabilidade planetária, conforme promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em sua Agenda 2025 (ONU, 2023).

O multiculturalismo denuncia que a figura do primitivo foi utilizada para marginalizar o “outro”, a atual noção de “subdesenvolvido” (ou “em desenvolvimento”, “emergente”, “em vias de industrialização”) serve para justificar intervenções baseadas em uma visão de ponto de partida zero, tanto no conhecimento quanto na justiça, moralidade e felicidade. O multiculturalismo oficial (praticado pelos Estados e organismos multilaterais) também adota uma postura que, aparentemente, defende os saberes locais, mas, ao não questionar as relações coloniais, acaba por reforçar a hierarquização de pessoas e conhecimentos. Nesse contexto, surgem novos conteúdos a serem abordados no ensino de História, incluindo saberes locais.

Para compreender a questão social brasileira, é imprescindível reconhecer a interligação entre o patriarcado, o racismo e o eurocentrismo, levando em consideração elementos histórico-econômicos que explicam como esses componentes se estruturaram na formação social brasileira.

1.1 O EUROCENTRISMO NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Antes de discutir o eurocentrismo é preciso conceituar o termo etnocentrismo que se refere à “[...] tendência de cada grupo étnico a elaborar o seu centro, valorizar sua cultura e entender o mundo de sua própria perspectiva” (Nascimento, 2012, p. 51). Contudo, uma supervalorização da cultura própria em desfavor das outras pode materializar-se, inclusive, em comportamentos agressivos e hostis ante “a total desconstituição do outro como ser merecedor de respeito. Pode, também, se manifestar através de discriminação e do proselitismo” (Marconi; Presotto, 2019, p. 32).

Iglésias (1992, p. 34–35), comentando a obra “Lições sobre a filosofia da história universal”, de Hegel, transcreve várias passagens onde evidencia a produção intelectual da Europa à época do Brasil Colonial, demarcando a evidente posição eurocêntrica daquele autor. Dentre essas passagens, há quando Hegel reconhece como “[...] o Mediterrâneo o eixo da História Universal”, excluindo a Ásia remota e a Europa setentrional; ou, ainda, “[...] o que entendemos propriamente por África é algo isolado e sem História”; e para arrebatá-la “[...] a América não nos interessa”.

O termo eurocentrismo pode parecer, em princípio, um revanchismo exagerado por parte dos ex - colonizados, tendo em vista que o etnocentrismo é um fenômeno natural e onipresente dos povos nativos do terceiro mundo e dos próprios europeus, mas, assim não pode ser entendido. Elisa Nascimento apresenta dois argumentos consistentes para afastar algum tipo de discurso contra a expressão “eurocentrismo”:

a) inicialmente, ela não se refere a uma única etnia; e b) não se pode minimizar esse processo apenas como um sistema de dominação, exatamente por isso trata-se de um etnocentrismo muito específico. Quanto ao primeiro argumento, ele é explicado ante o conceito de civilização ocidental europeia, abstraindo elementos comuns de muitos grupos e generalizando essa base a uma referência clássica, isto é, à herança Greco-romana (Nascimento, 2012, p. 52).

Já quanto ao segundo argumento, tem relação proporcional ao extremismo de visão imperialista das grandes potências do Velho Mundo, ignorando qualquer

sentimento de alteridade, e impondo particularidades repulsivas, tais como: os seus meios violentos e coação psicológica, assim bem articulado:

O aparato bélico repressivo do sistema colonialista, mobilizado contra os povos dominados, constituiu exemplo extremo dessa violência, perpetrada durante séculos. A imposição do modelo europeu como universal, por meios violentos e não violentos de dominação, diferencia-o fundamentalmente de outras formas de etnocentrismo (Nascimento, 2012, p. 52).

Dada essas primeiras explicações, procura evidenciar a opção pelo termo eurocentrismo no presente estudo, ao invés da pura locução etnocentrismo europeu. Com isso, importa lembrar que a denominação “índio” é uma expressão depreciativa, mesmo que passado séculos desde a conquista de nosso país pelos europeus, inclusive, ela foi, na literatura do Velho Continente, substituída pelos termos “selvagem”, “pagão”, dentre outros (Quijano, 2005).

Conforme Darcy Ribeiro (1995), quando da chegada do europeu em terras da Ilha de Vera Cruz, praticamente desprezou os povos aqui instalados, percebendo-os como seres subumanos, desprovidos de alma e mais próximo de um ser animalizado, motivo da sua escravidão. Somente em 1537, através da *bula papal Veritas ipsa*, do Papa Paulo III, é que os índios foram reconhecidos como verdadeiros homens e livres (Marras, 2011).

Logicamente, em decorrência de todos os interesses envolvidos na época dos descobrimentos e seu período da instalação das colônias pelos povos europeus conquistadores, o próprio Papa Paulo III iria flexibilizar a questão da escravidão. Ainda, cabe referir que até pouco tempo antes da bula papal de 1537, era notória a escravidão de povos conquistados, em especial os povos pagãos e muçulmanos, baseada principalmente no antigo direito e costume romano, tudo no suposto afã de espalhar a fé católica (Burns, 2007).

Salienta-se que, apesar de parte de estudiosos nos trazer a notícia da existência da escravidão de tribos vencidas já na própria África – antes mesmo da descoberta das Américas, exatamente para justificar a escravidão realizada pelos europeus, em decorrência de suas guerras e ódios locais (Prandi, 2000) – há questionamentos sobre essa maneira de expor a escravidão que lá existia.

Ainda, mesmo na época mais corrente do tráfico dos africanos escravizados, por volta do ano de 1555, houve um frade dominicano de nome Fernando Oliveira que, em sua obra “Arte da Guerra do Mar”, recriminava duramente a escravidão,

alegando que não se poderia utilizar o argumento de que os africanos já comercializavam entre si escravos, para sustentar o desrespeito da comunidade ibérica com os cativos africanos e seu aprisionamento para o comércio. Sustentava esse autor, que somente existiam africanos vendedores em razão da existência de europeus compradores (Machado, 2010).

Consideramos que os portugueses que dominaram os povos indígenas brasileiros, e depois impuseram a escravidão aos africanos, apenas seguiram a doutrina conquistadora da época, assim sintetizada:

Onde se deparam com altas civilizações, seus povos são sangrados, contaminados, decapitados de suas chefaturas, para serem convertidos em mera energia animal para o trabalho servil. [...] No Brasil, de índios e negros, a obra colonial de Portugal foi também radical. Seu produto verdadeiro não foram os ouros afanosamente buscados e achados, nem as mercadorias produzidas e exportadas. Nem mesmo o que tantas riquezas permitiram erguer no Velho Mundo. Seu produto real foi uma povoação, aqui plasmado principalmente pela mestiçagem, que se multiplica prodigiosamente [...] (Ribeiro, 1995, p. 68).

Hannah Arendt, quando descreve a relação entre racismo e imperialismo, retrata bem a situação do eurocentrismo:

Dois novos mecanismos de organização política e de domínio dos povos estrangeiros foram descobertos durante as primeiras décadas do imperialismo. Um foi a raça como princípio da estrutura política; o outro, a burocracia como princípio do domínio no exterior. Sem a raça para substituir a nação, a corrida para a África e a febre dos investimentos poderiam ter-se reduzido – para usar a expressão de Joseph Conrad – à desnorteada “dança da morte e do comércio” das corridas do ouro. Sem a burocracia para substituir o governo, a possessão britânica da Índia poderia ter sido abandonada à temeridade dos “infratores da lei na Índia” (Burke), sem que isso alterasse o clima político de toda uma época. Ambas as descobertas foram realizadas no Continente Negro. A raça foi uma tentativa de explicar a existência de seres humanos que ficavam à margem da compreensão dos europeus, e cujas formas e feições de tal forma assustavam e humilhavam os homens brancos, imigrantes ou conquistadores, que eles não desejavam mais pertencer à mesma comum espécie humana. Na ideia da raça encontrou-se a resposta dos bôeres à “monstruosidade” esmagadora descoberta na África – todo um continente povoado e abarrotado de selvagens – e a justificação da loucura que os iluminou como “o clarão de um relâmpago num céu sereno” no brado: ‘Exterminemos todos esses brutos!’ Dessa ideia resultaram os mais terríveis massacres da história: o extermínio das tribos hotentotes pelos bôeres, as selvagens matanças de Carl Peters no Sudeste Africano Alemão, a dizimação da pacata população do Congo reduzida de uns 20 milhões para 8 milhões; e, o que é pior, a adoção desses métodos de “pacificação” pela política externa europeia comum e respeitável (Arendt, 2013, p. 215).

Não somente nos Estados Unidos houve segregação racial, no sentido de espaços físicos separados para brancos e negros. No Brasil Colônia, mais forte a partir do século XVIII, também houve esse tipo de separação. Foi uma época em que as cidades estavam em desenvolvimento. Também era época em que já havia muitos negros alforriados e mesmo mestiços, filhos de negros e brancos – normalmente filhos entre senhores de escravos e suas escravas, que as esposas preferiam ver longe de “seus olhos” a prova das escapadelas de seus maridos, pressionando que aqueles fossem mandados embora, mesmo que alforriados. O mais chocante dessa história era que esses mestiços formavam uma classe intermediária, não possuindo nem a simpatia dos demais negros, muito menos, a dos brancos (Silva, 2005).

Para isso, convertidos em católicos, os escravizados e a população mestiça possuíam o direito de frequentar a mesma igreja nas missas realizadas para os brancos, contudo, permaneciam separados e em pé, em espaços reservados para eles. Já as famílias brancas, conforme seu poder e riqueza, iam se distribuindo pela igreja, onde as mais abastadas ficavam mais perto do altar principal (Silva, 2005).

Da mesma maneira, em cotejos religiosos havia divisões para que os brancos, negros e mulatos desfilassem separadamente. Ainda ao final do Brasil Colônia, com o aumento do número de negros libertos, mulatos e escravos urbanos, foram constituídas moradias coletivas dessa parcela da sociedade. Essas moradias coletivas transformaram-se em verdadeiros pontos de encontros e da prática do culto africano, pois se resguardavam de maior interferência da polícia (Silva, 2005).

1.1.1 Colonialidade do poder e a necessidade de ‘fraturar’ epistemologias eurocêntricas

Para compreender os caminhos seguidos no Brasil, é necessário primeiramente entender o discurso do "desenvolvimento" que, a partir de meados do século XX até os dias atuais, passou a ser amplamente difundido. Esse discurso sugere que existe um padrão universal de desenvolvimento, sempre estabelecido pelas nações que foram colonizadoras ao longo dos séculos.

Dessa forma, a noção de desenvolvimento e seu oposto, o subdesenvolvimento, contribuíram significativamente para perpetuar a hierarquia de

superioridade entre diferentes povos, resultando na marginalização de determinados saberes, considerados "locais". Inicialmente, os "outros" foram rotulados como selvagens, bárbaros e primitivos; após a Segunda Guerra Mundial, essa classificação dicotômica evoluiu para a ideia de desenvolvimento versus subdesenvolvimento, modernos versus tradicionais, Primeiro Mundo versus Terceiro Mundo, Norte versus Sul, avançados versus atrasados (ou emergentes).

Essas classificações baseiam-se na crença de que o sujeito universal e deslocalizado do conhecimento, estando em um estágio superior de civilização, possui uma obrigação ética e moral de "ajudar" outros povos, levando a eles, conforme o contexto histórico, o cristianismo, a "civilização", o "desenvolvimento" e o "progresso".

A figura do "selvagem" e do "bárbaro", vista pelos colonizadores ao chegarem ao Brasil, representou a alteridade durante a conquista da América. Posteriormente, a figura do "primitivo" foi associada à antropologia e à ciência no colonialismo do século XVIII em diante. Da mesma maneira, a ideia de "subdesenvolvido" (ou "em desenvolvimento", "emergente", "em vias de industrialização") tornou-se, após a Segunda Guerra Mundial, uma das principais representações do "outro" e justifica projetos de intervenção, frequentemente disfarçados em discursos multiculturalistas (Munanga, 2019).

Em seu discurso de posse como presidente dos Estados Unidos, em 20 de janeiro de 1949, Harry Truman apresentou ao mundo seu conceito de "tratamento justo". Um componente essencial desse conceito era o apelo para que os Estados Unidos e o mundo resolvessem os problemas das "áreas subdesenvolvidas" do planeta (Colaço; Damázio, 2018).

A partir da década de 1970, houve uma mudança nas políticas de desenvolvimento, com o Banco Mundial e agências da ONU adotando programas voltados para a "redução da pobreza". Isso marcava a transição do subdesenvolvimento para o desenvolvimento, por meio de um progresso linear que prometia melhorias econômicas, sociais e culturais.

O conhecimento sobre os povos e suas culturas foi novamente transformado em uma ferramenta de administração, servindo à subordinação daqueles considerados vítimas do "desenvolvimento". A presença de especialistas em antropologia foi utilizada para tornar as intervenções realizadas por organizações

multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, mais "humanas". Essas intervenções, justificadas em nome do progresso, combate à pobreza e analfabetismo, entre outros, passaram a ser vistas como necessárias (Colaço; Damázio, 2018).

Embora as práticas contemporâneas de "desenvolvimento" levem em consideração os interesses dos grupos "beneficiados", é certo que, em muitas ocasiões, ao definir e construir os sujeitos dessas intervenções, acentuam-se práticas paternalistas, naturalizando certos processos de exclusão.

Além disso, conforme Shiva (2003),

o 'saber ocidental moderno' tenta ocultar sua relação com o projeto de desenvolvimento econômico, tornando-se assim parte de um processo de legitimação mais eficiente para a homogeneização do mundo e a erosão de sua riqueza ecológica e cultural. A tirania e os privilégios hierárquicos que sustentam o impulso do desenvolvimento também fazem parte do saber globalizante, no qual o paradigma do desenvolvimento está enraizado e do qual deriva sua argumentação e legitimação. O poder que o saber dominante exerce sobre os demais o torna exclusivista e antidemocrático. (Shiva, 2003, p. 81).

Portanto, nota-se que há uma imaginação geopolítica que molda o significado do "desenvolvimento". Essa imaginação está ligada à produção de diferenças, subjetividades e ordens sociais, mantendo uma relação entre História, Geografia e modernidade que persiste na contemporaneidade em relação ao "Terceiro Mundo", apesar das mudanças significativas trazidas pelas geografias pós-modernas.

Por este ângulo, concordamos com Mignolo (2003), quando aborda que o conceito de "desenvolvimento" é uma invenção ocidental vinculada à matriz colonial do poder, pois a ideia de que certas sociedades "precisam se desenvolver" é herdeira da missão civilizatória colonial, que justificou a dominação sobre povos não europeus. Dessa forma, o chamado "desenvolvimento" é baseado numa narrativa linear (pré-moderno - moderno - pós-moderno) que desqualifica outros modos de vida, pois apaga saberes e temporalidades não ocidentais. A saber: cosmovisões indígenas, africanas ou asiáticas por exemplo.

O discurso do desenvolvimento criou um vasto mercado de solidariedade ou compaixão, cujos "clientes" (os beneficiários) são os povos considerados subdesenvolvidos, tradicionais, atrasados ou emergentes do Sul, que supostamente precisam (ou desejam) desenvolver-se e modernizar-se. Esse discurso coloniza os

imaginários coletivos das populações alvo dessas intervenções (aquelas localizadas do outro lado da linha do desenvolvimento, e que, portanto, "precisam desenvolver-se").

Além disso, esse discurso permite a articulação de um complexo institucional interligado (o aparato do desenvolvimento), que gera modelos teóricos e diretrizes práticas de intervenção, orientando, financiando e avaliando o processo dialético de ação, reação e mudança por ele mesmo estimulado. Nesse sentido, os estudos educacionais também passaram a refletir essa nova perspectiva, especialmente no que diz respeito aos estudos do multiculturalismo¹³ e dos direitos das minorias, com destaque para negros e indígenas.

Para compreender toda essa dinâmica, Aníbal Quijano, em 1989, define o conceito de colonialidade do poder:

Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo. Esse eixo tem, portanto, origem e caráter colonial, mas provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, consequentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico (Quijano, 2005, p. 107).

Acrescenta-se, ainda que para Quijano (2005, p.108): “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”. Nesse sistema-mundo, a diferença entre colonizadores e colonizados foi codificada a partir da ideia de raça e do gênero, mas elas acabaram sendo naturalizadas. De acordo com Quijano:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da

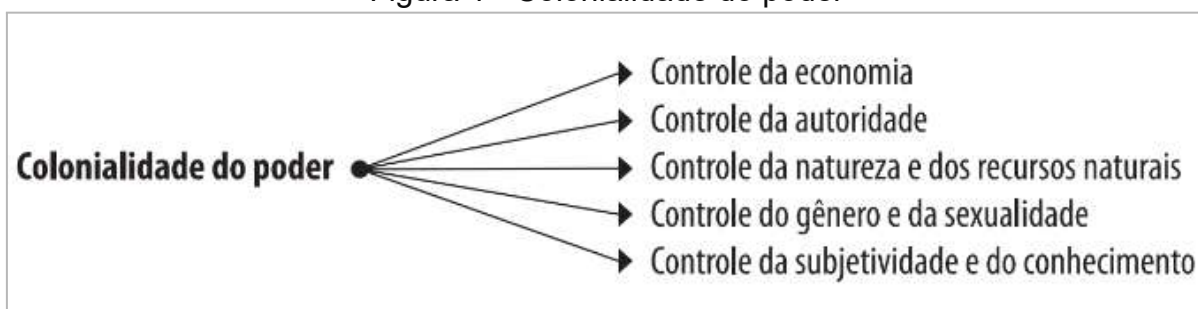
¹³ Para uma melhor entendimento sobre o conceito de multiculturalismo consideremos a distinção feita por Hall (2003) entre multicultural e multiculturalismo.

“Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade ‘original’. Em contrapartida, o termo ‘multiculturalismo’ é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais” (Hall, 2003, p. 52).

perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (Quijano, 2005, p. 118).

Em outra definição, temos que a “colonialidade do poder” refere-se a um processo que continua a estruturar o sistema-mundo, mesmo após o fim formal do colonialismo, descrevendo, portanto, como os países periféricos e as populações não europeias continuam a ser explorados e subordinados dentro de uma hierarquia global que articula a economia, a raça e a migração (Ballestrin, 2013), conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Colonialidade do poder



Fonte: Ballestrin (2013, p.100)

Mas, qual seria a diferença entre colonialismo e colonialidade? Essa pergunta é bem respondida por Oliveira e Candau (2010) que afirmam:

[...] o colonialismo é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. O que esses autores mostram é que, apesar do fim dos colonialismos modernos, a colonialidade sobrevive (Oliveira; Candau, 2010, p. 18).

Quijano, por sua vez, sublinha a acentuada interação entre colonialidade e classificação social no mundo capitalista, com início datado historicamente, a partir do evento da chegada à América, mas que, demonstrou sua eficácia durável como instrumento de dominação social universal. Esse padrão de poder capitalista sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica e de gênero da população mundial. Assim: “Os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços

fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais” (Quijano, 2005, p. 118).

Para finalizar, apresenta-se o Quadro 1, a partir das ideias de Dussel (1993), sobre a colonialidade do poder:

Quadro 1 - Maneira pela qual a modernidade europeia justifica suas ações coloniais e imperialistas

Características	Descrição
1. Superioridade autodescrita	A civilização moderna se vê como mais desenvolvida e superior, sustentando uma posição eurocêntrica.
2. Obrigação de desenvolver	A superioridade impõe a obrigação de desenvolver os mais primitivos como uma exigência moral.
3. Desenvolvimento unilinear	O caminho educativo de desenvolvimento deve seguir o modelo europeu, refletindo a falácia desenvolvimentista.
4. Uso de violência	Se o bárbaro resiste, a violência é justificada para remover obstáculos à modernização.
5. Produção de vítimas	A dominação causa vítimas, que são vistas como sacrifícios necessários para a civilização; o colonizado, o escravo e outros grupos são transformados em holocaustos de um sacrifício considerado salvador.
6. Culpa do bárbaro	O bárbaro é visto como culpado por resistir, permitindo à modernidade se apresentar como inocente e emancipadora dessa “culpa”.
7. Sacrifícios inevitáveis	Os sacrifícios e sofrimentos dos povos considerados atrasados são vistos como custos da modernização dos povos “atrasados” e de outras raças ou gêneros considerados inferiores.

Fonte: Elaboração própria a partir do ideário proposto por Dussel (2013).

1.1.2 A importância do feminismo negro para superação do eurocentrismo

O feminismo negro desempenha um papel fundamental na compreensão das posições sociais e das experiências vivenciadas pelas mulheres negras dentro de nossa sociedade moldada pelo patriarcado e pelo machismo, estes excluíram essas mulheres do centro dos debates políticos, econômicos e sociais. Segundo bell hooks (2015), o silenciamento das mulheres negras está enraizado na opressão e dominação no mundo moderno/capitalista/machista/misógino. Passo em revista algumas ideias das intelectuais negras porque elas ajudam a pensar a partir de um lugar específico, o das mulheres de cor negra.

Historicamente, as mulheres negras, aos olhos de seus proprietários, elas não eram realmente mães; eram apenas instrumentos que garantiam a ampliação da

força de trabalho escravo (Davis, 2016). Essa violência que as mulheres negras escravizadas sofriam fazia parte dessa exploração e dominação, as mulheres negras eram desumanizadas e toda essa exploração fundada no racismo. Para a autora é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para a análise.

O feminismo negro surge da necessidade e insurgência contra as pautas do feminismo hegemônico que representavam interesses apenas de mulheres brancas e de classe média.

As mulheres brancas podem ser vitimizadas pelo sexismo, mas o racismo lhes permite atuar como exploradoras e opressoras de pessoas negras. Ambos os grupos têm liderado os movimentos de libertação que favorecem seus interesses e apoiam a contínua opressão de outros grupos. O sexismo masculino negro prejudicou a luta para erradicar o racismo, assim como o racismo feminino branco prejudica a luta feminista. Enquanto definirem a libertação como a obtenção de igualdade social com os homens brancos da classe dominante, esses dois grupos, ou qualquer outro, terão um grande interesse na exploração e opressão continuada de outros (hooks, 2015, p. 208).

As mulheres negras lutam pela representatividade de gênero e raça contra o racismo estrutural, institucional e o sexismo:

Entre as mulheres lésbicas: eu sou negra; e entre as pessoas negras, eu sou lésbica. Qualquer ataque contra as pessoas negras é um problema para lésbicas e gays, porque eu e milhares de outras mulheres negras somos parte da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é um problema para pessoas negras, porque milhares de lésbicas e homens gays são negros. Não existe hierarquia de opressão (Hollanda *et al.*, 2019, p. 235).

Enquanto isso, “a branquitude, termo que também é utilizado na Teoria Racial Crítica para tratar sobre raça e racismo” (Ferreira, 2014, p. 238), buscava direitos que as mulheres negras não tinham, por exemplo, o direito de ter um cabelo com características naturais africanas (estilo afro) que não siga o padrão eurocêntrico. Segundo Lélia Gonzalez (1984), desde a época colonial aos dias de hoje, percebe-se a existência de uma evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominantes e dominados. Portanto, as lutas e objetivos são diferentes.

É necessário entender a nossa história para não reproduzirmos o passado e lutar para alterar as estruturas sociais que inferiorizam as mulheres negras. Essas mulheres ocupam papéis destinados pela estrutura social desde a escravidão, história que continua se perpetuando nos dias de hoje, por exemplo: nos trabalhos domésticos (Hollanda *et al.*, 2019).

O racismo demarca as possibilidades de vida das populações negras no Brasil de tal forma que os índices de desenvolvimento humano são diferentes para brancos e negros dado indicativo da coexistência no mesmo território, de dois países apartados (Carneiro, 2019, p. 148).

A estrutura social reproduz uma relação de poder que incide de forma particular sobre pessoas com perfil específico, como os negros e mulheres. Tal relação está pautada na ocupação de espaços sociais e nas suas raízes históricas que persistem na sociedade contemporânea. No caso da população negra, é preciso visualizar que existe uma reprodução do racismo estrutural na sociedade que pode ser entendido como um produto da escravidão, bem como de mecanismos de segregação racial, que dominaram em diferentes períodos históricos da constituição do Estado brasileiro. Nessa direção, é possível nitidamente notar a desigualdade no espaço social, com menor inserção de negros em espaços de destaque em esferas econômicas, em vagas de empregos de melhores salários, em gestão de empresas ou em cargos políticos.

Quanto à mulher, as estruturas patriarcais historicamente designaram a elas papéis relacionados ao trabalho doméstico e cuidado, perpetuando estereótipos de gênero e desvalorizando essas atividades. É importante ressaltar que o trabalho doméstico e de cuidado, embora essenciais para a reprodução social¹⁴, muitas vezes não é reconhecido como trabalho remunerado, o que contribui para a desvalorização econômica e a invisibilidade dessas mulheres.

Ao abordar o tema, é possível estabelecer uma mediação entre o trabalho produtivo e o trabalho reprodutivo, destacando a importância de ambos para o funcionamento da sociedade. O trabalho produtivo refere-se às atividades remuneradas que ocorrem no mercado de trabalho, enquanto o trabalho reprodutivo abrange as tarefas de cuidado, como o trabalho doméstico, o cuidado com crianças, idosos e pessoas dependentes. Ambos são essenciais e interdependentes, mas historicamente o trabalho reprodutivo tem sido subvalorizado e desvalorizado (Melo, Castilho 2009).

¹⁴ Para Federici (2017), a reprodução social é um conceito fundamental que se refere à maneira como a sociedade é mantida e reproduzida, incluindo a produção de bens materiais e a reprodução da força de trabalho. Ela destaca a importância do trabalho doméstico e reprodutivo, frequentemente invisibilizado, como essencial para a existência e reprodução da sociedade, incluindo a sociedade capitalista.

A reprodução da estrutura social existe por uma relação de dominação, que é explicitada de forma mais profunda com o indivíduo que tiver um perfil específico de negro e mulher. A relação está nas ocupações de espaços sociais e suas raízes históricas que estão presentes até os dias atuais. No caso de negros, é necessário compreender que a sociedade é reprodutora das relações de racismo estrutural, que pode ser caracterizado pela continuidade histórica do racismo, com a herança da escravidão, assim como uma lógica de segregação racial, que ainda prevalecem em diferentes momentos da formação do Estado brasileiro (Munanga, 2019).

Ângela Davis (2016) ressalta que somente um sujeito que vivencia situações históricas e enfrenta dificuldades de aceitação, busca por uma vivência mais igualitária na questão da raça e do gênero, mesmo os privilegiados. Ela afirma que quando as mulheres negras lutam pela liberdade, elas representam todas as comunidades negras, indígenas e pobres, que sofrem exploração econômica, opressão de gênero e violência racial.

O enegrecimento é um conceito e um processo social amplo que vai além da valorização da identidade e cultura negra. Trata-se de uma abordagem que busca promover a inclusão e a equidade racial em todas as esferas da sociedade, transformando as estruturas e as relações de poder que perpetuam a marginalização e a discriminação da população negra.

Segundo Lélia Gonzalez (1984), o enegrecimento é um movimento que implica em "reconhecer-se negro e, a partir desse reconhecimento, enfrentar o racismo e buscar a construção de uma sociedade mais justa e igualitária". Nesse sentido, o enegrecimento envolve tanto a valorização das características físicas e culturais da negritude, como também a luta por direitos e igualdade racial.

No âmbito político, o enegrecimento busca a representatividade política da população negra, conforme defendido por Sueli Carneiro (2019) que destaca a necessidade de ampliar a presença de pessoas negras nos espaços de poder e decisão política. Isso envolve a criação de políticas públicas afirmativas que garantam a participação e o empoderamento da comunidade negra.

No contexto social, o enegrecimento tem como objetivo combater as desigualdades raciais presentes na sociedade. Para Abdias do Nascimento (2016), o enegrecimento é uma estratégia de enfrentamento ao racismo e à exclusão social, que busca a superação das discriminações e a valorização da cultura afro-brasileira.

É um movimento que visa à construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

O enegrecimento é um movimento que visa a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, por meio da afirmação e do fortalecimento da identidade e dos direitos da população negra. Ele enfatiza a importância de uma maior representatividade e participação dos negros em todas as esferas da sociedade, incluindo políticas públicas, instituições de poder e espaços de tomada de decisão (Nascimento, 2016).

Além disso, o enegrecimento também busca resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira, reconhecendo sua contribuição para a formação do país e combatendo estereótipos negativos e discriminatórios. Isso envolve a valorização da história, das tradições, das religiões e das expressões culturais afro-brasileiras, promovendo uma maior visibilidade e respeito pela diversidade cultural (Machado, 2019). Nesse sentido,

Pensar a cultura nos terreiros é pensar a reterritorialização de negras e negros africanos no Brasil. Naturalmente que o terreiro de candomblé não é um espaço físico africano, entretanto o espaço sacralizado pela presença imanente das ancestralidades não é apenas o espaço simbólico-cultural, é a matriz e é exatamente o lugar de origem e o que representa. É o sagrado lugar das entidades protetoras da casa e das pessoas. As práticas religiosas escapam às dimensões restritas do sagrado e invadem todas as esferas do cotidiano. Na impossibilidade de trasladar suas instituições sociais, os afrodescendentes recriaram os terreiros como sínteses de várias instituições sociais africanas (Machado, 2019, p. 149).

Ao aprofundar o entendimento sobre o enegrecimento, é importante destacar a necessidade de políticas e ações afirmativas na educação que promovam a igualdade de oportunidades para a população negra, como cotas raciais, programas de inclusão social e combate ao racismo estrutural. Além disso, é fundamental educar e conscientizar a sociedade sobre a importância do respeito à diversidade racial e da desconstrução de preconceitos e estereótipos através de uma educação intercultural.

1.2 QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Ao elaborar o conceito de classe social, Marx abordou amplamente as questões relacionadas à pobreza e às desigualdades sociais em suas obras. Ele

desenvolveu uma teoria crítica do capitalismo, na qual argumentava que o sistema econômico capitalista, por sua própria natureza, leva ao aumento da pobreza e das disparidades sociais. A relação fundamental de exploração, capital *versus* trabalho, gera desigualdades sociais e concentração de riqueza nas mãos de uma minoria privilegiada. Marx via a pobreza como uma característica inerente ao funcionamento do sistema capitalista (Nalesso; Rizzotti, 2018).

A questão social diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais nas relações econômicas estabelecidas no processo de acumulação de capital, extração da mais-valia e pela luta de classes. Iamamoto (2021) pontua que a questão social:

A questão social expressa, portanto, *disparidades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais*, colocando em causa as relações entre amplos segmentos da sociedade civil e o poder estatal (Iamamoto, 2021, p.17).

No Brasil existe um conjunto de particularidades na formação social forjada no interior de uma sociedade escravista implicou um “trato predominante repressivo às manifestações da “questão social” (Santos, 2017, p.147). José Paulo Netto (2018) pontua que a questão social é um conjunto de problemas políticos, sociais e econômicos que surge na transição do capitalismo concorrencial para o capitalismo monopolista. Essa formação está relacionada com o processo de expropriação de terras, escravidão, racismo estrutural e superexploração da força de trabalho, que vão além da sociabilidade capitalista.

Walter Mignolo (2009) argumenta que a questão social não é apenas uma questão econômica, mas também epistêmica e ontológica, moldada pela lógica da modernidade e colonialidade que classifica e subjuga povos e conhecimentos não ocidentais. Destaca, ainda o autor, a necessidade de uma epistemologia fronteiriça e da descolonialidade, que busca desafiar e desconstruir essas hierarquias, propondo uma nova maneira de pensar e agir que rompe com as narrativas universais impostas pelo Ocidente.

O processo de colonização, exploração e escravização dos sujeitos foi um elemento que marcou e ainda marca a História do Brasil. Para alcançar seus objetivos econômicos, os colonizadores estabeleceram um sistema de exploração

baseado na escravidão. Essa prática cruel e desumana resultou em séculos de opressão e sofrimento para os indivíduos escravizados e suas comunidades.

Por sua vez, os povos indígenas, que originalmente habitavam essa terra, foram desde o início incorporados pelos colonizadores como uma fonte de mão-de-obra útil, para atender às necessidades do processo de colonização. Por outro lado, a população negra, que representa o grupo étnico mais significativo nessa miscigenação que resultou no povo brasileiro, além de lidarem com o preconceito racial, eles também sofrem com a discriminação social, que afeta diretamente seu processo de integração. Portanto, trata-se de uma estrutura social desigual, mediante o tratamento dispensado aos escravos tidos como propriedade absoluta e ilimitada do senhor.

Partimos da compreensão de que não existe capitalismo sem racismo e que o aprofundamento do segundo garante condições perversas de exploração da força de trabalho. A ação colonialista no Brasil é reforçada pelas relações que sustentam o capitalismo dependente e toda sua organização voltada à superexploração do trabalho, em um país que sai da sociedade escravista para uma sociedade capitalista dependente. O Estado que controla mão de obra escrava, aprofunda a sua estratégia de violência na sociedade capitalista, onde se torna mais sofisticada pela elaboração das políticas de segurança pública (Botelho; Ferreira; Lemos, 2022, p. 2).

É de extrema relevância falar sobre a questão social e suas diversas expressões, associando a questão racial e ao patriarcado, pois estes identificam as diversas configurações de opressão e repressão existentes em nossa sociedade, para assim não cairmos na armadilha da responsabilização das questões sociais atribuindo aos indivíduos por suas dificuldades, como um problema isolado perdendo-se a dimensão coletiva e isentando a sociedade de classes da responsabilidade na produção das desigualdades sociais (Iamamoto, 2021).

Conforme já vimos, a colonialidade do poder explica como as hierarquias raciais e sociais estruturadas durante a colonização continuam a moldar as relações de poder, onde a elite econômica exerce controle sobre os recursos e os meios de produção, sobre o Estado, marginalizando as populações negras, indígenas e pobres. A epistemologia decolonial revela que o racismo e o patriarcado se estruturam para a manutenção das desigualdades, já que o sistema capitalista dependente do Brasil se sustenta na exploração de populações historicamente subjugadas.

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção. Apresentando-se como uma opção, o decolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.). Não é que as epistemes e os paradigmas estejam alheios ao pensamento descolonial. Não poderiam sê-lo; mas deixaram de ser a referência da legitimidade epistêmica (Mignolo, 2009, p. 15).

Os estudos decoloniais de autores como Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres, Quijano e Meneses demonstram que são as estruturas de poder que perpetuam a exploração e a marginalização, mostrando que a questão social no Brasil está enraizada na História colonial, escravocrata e patriarcal. Pela leitura realizada dos autores, notamos que o racismo, patriarcado e capitalismo, geram exclusão e violência contra corpos subalternizados, especialmente mulheres negras, que enfrentam discriminação e exploração em diversas esferas da vida, conforme demonstrado por (Lima; Chagas; Sousa, 2022).

Esses autores argumentam que a colonialidade continua a moldar as sociedades contemporâneas, sustentando as desigualdades estruturais e a hierarquia global de raça e classe, o que exige um repensar da questão social para além das abordagens tradicionais, incluindo uma crítica radical à persistência dessas dinâmicas de dominação. Portanto, “o debate sobre o problema da colonialidade do saber é um dos mais comuns dentro do grupo M/C” (Lima; Chagas; Sousa, 2022).

1.2.1 Racismo

Para se compreender o racismo no Brasil é preciso entender em como ao longo do tempo o racismo se estruturou, Munanga (2010) diz que o racismo tem uma grande complexidade, além de ser muito dinâmico no tempo e no espaço, ele é múltiplo e diversificado, portanto, não existe uma única definição. O autor aponta que para se discutir sobre o racismo é necessário discutir sobre raça.

Segundo Munanga (2004) o conceito de raça etimologicamente vem do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. O conceito de raça na história das ciências naturais foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais.

Este conceito hoje não é mais utilizado, no entanto é utilizado para validar relações de dominação entre classes sociais. Sobre isso,

Há grande controvérsia sobre a etimologia do termo raça. O que se pode dizer com mais segurança é que seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos. A noção de raça como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 19).

O sentido de raça está atrelado às circunstâncias históricas em que se é utilizado, não é um termo estático, por trás deste termo sempre há contingência, conflito, poder e decisão (Almeida; Ribeiro, 2019). De qualquer forma, raça é um marcador social determinante de desigualdades econômicas, a desigualdade racial e de gênero partem de um sistema que funciona em base de perfis raciais e preconceitos institucionalizados (Almeida; Ribeiro, 2019). Isso explica o fato das diferenças salariais, das alocações em trabalhos precários e mal remunerados, maiores taxas de desemprego entre outras, que aflige a população negra, especialmente, a feminina. Sueli Carneiro (2011) aponta que a questão racial permanece sendo um dos maiores tabus da sociedade brasileira e todas as ações desenvolvidas historicamente pelo movimento negro buscam romper a conspiração do silêncio que envolve o racismo e a discriminação racial nesta sociedade.

Nesse sentido, o racismo pode ser definido como um sistema de opressão e discriminação baseado em características raciais, em que certos grupos são considerados superiores ou inferiores com base em sua origem étnica (Campos, 2017):

Embora o racismo seja encarado como um dos principais males da modernidade, o estudo de suas causas, dinâmicas e consequências ainda esbarra em obstáculos metodológicos e teóricos. Isso reflete não apenas a natureza do fenômeno, cuja expressão pública costuma ser interdita na maior parte do globo, mas também a pluralidade de definições analíticas para o termo. A carga política embutida no conceito e a sua dependência em relação a acepções contextuais do que é entendido por “raça” são dois fatores que também dificultam o seu emprego como uma categoria analítica. Como resultado, vivemos um momento em que quase todos reconhecem que o racismo permanece operando de forma efetiva no mundo, mas poucos são capazes de identificar claramente suas dinâmicas (Campos, 2017, p. 1).

O racismo se materializa enquanto discriminação racial e é definido pelo seu caráter sistêmico, trata-se de um processo de condições de subalternidade e de

privilégio que se distribuem entre grupos raciais e que se reproduzem nos âmbitos da política, economia e relações cotidianas e articula-se a segregação racial. Convencionalmente, três são as concepções de racismo: individualista, institucional e estrutural. Sobre a concepção individualista:

Sob este ângulo, não haveria sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas, que agem isoladamente ou em grupo. Desse modo, o racismo, ainda que possa ocorrer de maneira indireta, manifesta-se, principalmente, na forma de discriminação direta. Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 25).

De certo, não dá para tratar do racismo individual e cotidiano sem referência ao racismo institucional e estrutural. O racismo institucional “[...] não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 26). Nessa direção, o racismo institucional é a materialização do racismo estrutural nas organizações e práticas do Estado, do mercado e de outras instituições (como escolas, hospitais, sistema judiciário). Ele opera de forma sistêmica e não necessariamente intencional, mantendo hierarquias raciais mesmo sem indivíduos explicitamente racistas.

O domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, servindo para manter uma hegemonia do grupo racial que está no poder, “[...] isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 27).

O conceito de racismo estrutural trata-se da parte da ordem social, constituído por um processo que se reproduz na organização política, econômica e jurídica da sociedade, “[...] sob a perspectiva estrutural, pode ser desdobrado em processo político e processo histórico” (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 35). O racismo:

[...] como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 34).

Partindo destas reflexões é possível analisar como as desigualdades de gênero e raça se ancoram na divisão do trabalho, uma vez que as relações de poder instituídas na sociedade são de ordem patriarcal e racista. Outro ponto é sobre como o racismo é uma ideologia e este molda o social, já que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.

O branqueamento e a assimilação cultural não passam de armadilhas construídas pela modernidade/colonialidade contra os negros e negras, pois numa sociedade estratificada e hierarquizada como a nossa, o que se perde é apenas o sentido da luta coletiva, uma vez que o racismo não só permanece estruturante na sociedade brasileira, como atinge todos os níveis sociais independentemente dos novos acessos à bens materiais e serviços (Lima; Chagas; Sousa, 2022, n.p).

Diversas são as expressões e manifestações do racismo ao longo da História, no Brasil um fato marcante que até hoje se sustenta na visão político-ideológica é o mito da democracia racial. Este discurso demonstra o momento em que a cultura popular e a ciência fundem-se em um sistema de ideias que fornece um sentido amplo para práticas racistas já presentes na vida cotidiana, este mito se sustenta pelo discurso da meritocracia, a ideologia da democracia racial:

[...] consiste em afirmar a miscigenação como uma das características básicas da identidade nacional, como algo moralmente aceito em todos os níveis da sociedade, inclusive pela classe dominante. Assim, ao contrário de países como os Estados Unidos, nunca se instalara no Brasil uma dinâmica de conflitos baseados na raça (Almeida; Ribeiro, 2019, p. 109).

A democracia racial brasileira é uma estratégia de dominação e legitimação do racismo que envolve questões políticas, ideológicas, sociais e econômicas, produz um discurso que legitima a violência e desigualdades raciais persistentes, é uma visão que compactua com o *status quo*. O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos aos indivíduos, e não é apenas uma simples ação individual da vontade de um indivíduo (Pereira, 2021).

É importante compreender e analisar a interseccionalidade¹⁵ entre o racismo e o patriarcado, reconhecendo que as opressões não são experienciadas de forma

¹⁵ A interseccionalidade é um conceito teórico que destaca a maneira como diferentes formas de opressão e discriminação, como raça, gênero, classe social, orientação sexual e outras identidades, se entrelaçam e se influenciam mutuamente. No contexto do sistema de formação brasileira e da questão social, a interseccionalidade nos permite compreender como o racismo e o gênero se manifestam e se entrelaçam nessas esferas (Lima; Chagas; Sousa, 2022).

isolada, mas sim de maneira interligada e interseccional, afetando diferentes grupos de forma complexa (Pereira, 2021). A interseccionalidade é principalmente, uma terminologia cunhada pelo pensamento feminista negro, que apesar de não ser impassível a críticas, precisa ser mais bem demarcado, definido e reafirmado (Lima; Chagas; Sousa, 2022).

A luta contra o racismo e o patriarcado deve ser articulada, buscando dismantelar essas estruturas de opressão e promover uma sociedade mais justa e igualitária para todos. No Brasil, a estrutura do sistema de formação, que inclui a educação básica, o ensino superior e a formação profissional, não é imune às desigualdades raciais e de gênero presentes na sociedade. A interseccionalidade, classe, raça e gênero, nos ajuda a perceber que as experiências de discriminação não são isoladas, mas sim moldadas por uma combinação de fatores interligados (Pereira, 2021).

No que diz respeito ao racismo, a interseccionalidade permite observar como a raça e a etnia podem afetar o acesso à educação, a qualidade do ensino recebido e as oportunidades de emprego e ascensão social. A exemplo dos desafios na obtenção de uma educação de qualidade, temos as taxas de evasão escolar das populações negras. Além disso, há uma sub-representação significativa de professore(a)s negro(a)s nas instituições de ensino, o que influencia a falta de referências e o enfrentamento de estereótipos racistas no cotidiano escolar.

No que se refere à questão de gênero, a interseccionalidade nos ajuda a entender como as mulheres enfrentam desafios adicionais na formação e na inserção profissional, especialmente as mulheres negras. Elas podem enfrentar discriminação baseada em estereótipos de gênero e raça, além de enfrentarem barreiras adicionais para acessar cargos de liderança e oportunidades de emprego com melhor remuneração.

1.3 MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDADE

Os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade têm sido amplamente debatidos pelas ciências sociais, especialmente ao tratar das relações culturais e das tensões que surgem da convivência entre diferentes grupos étnicos e sociais. A

distinção entre essas duas abordagens é fundamental para entender suas implicações nas práticas sociais, políticas e educacionais.

O multiculturalismo, como conceito, surgiu inicialmente para descrever sociedades em que diferentes culturas coexistem sem, necessariamente, integrar suas práticas e saberes. De acordo com Hall (2003), o multiculturalismo é mais um conjunto de práticas e estratégias políticas voltadas para a gestão da diversidade, mas que não implica, por si só, um compromisso com a transformação das relações de poder que sustentam as desigualdades culturais. Este conceito tem sido particularmente associado a modelos de convivência que respeitam as diferenças culturais, mas dentro de uma estrutura liberal e eurocêntrica que muitas vezes ignora as relações de poder subjacentes e não questiona as estruturas hegemônicas que mantêm essas diferenças.

A crítica ao multiculturalismo surge principalmente de sua versão liberal e institucional, que, embora celebre as culturas diversas, frequentemente o faz de maneira superficial. Segundo Santos e Nunes (2003), o multiculturalismo é acusado de ser um conceito eurocêntrico, que pretende administrar a diversidade sem questionar a dominação histórica e as desigualdades que permeiam as relações culturais globais. Isso pode ser observado na maneira como as políticas multiculturais são implementadas, muitas vezes sem um envolvimento mais aprofundado com as culturas subalternizadas, limitando-se a uma tolerância formal que não desafia as estruturas de poder existentes.

Por outro lado, a interculturalidade, particularmente a interculturalidade crítica, oferece uma alternativa ao multiculturalismo, propondo uma relação mais aprofundada entre as culturas. A interculturalidade é vista como um processo dinâmico de interação e aprendizado entre culturas, em condições de respeito mútuo e igualdade, como descrevem Walsh (2009) e Fornet-Betancourt (2007).

Ao contrário do multiculturalismo, que pode ser entendido como uma forma de reconhecimento passivo das diferenças, prossegue Walsh (2009), a interculturalidade busca uma transformação ativa nas relações de poder e conhecimento entre culturas. Isso se reflete na maneira como se valoriza o conhecimento tradicional, não apenas como uma cultura “exótica” a ser apreciada, mas como uma fonte legítima de saber que deve ser respeitada e integrada ao diálogo global.

Em um sentido amplo, pode-se afirmar com Silva e Rebolo (2017), a aprendizagem intercultural diz respeito como se interage para aprender sobre outras culturas e a própria, como se aprende e nos comunica em contextos culturais e como se aprende culturalmente.

Dos três conceitos-chave mencionados acima, ou seja, “interação”, “contexto cultural” e “aprendizagem cultural”, o primeiro está relacionado aos meios (diálogo), o terceiro está relacionado às consequências (capacidade de aprendizagem cultural). O "contexto cultural" é o elemento central que estrutura a interação e a aprendizagem cultural no processo intercultural, conforme Silva e Rebolo (2017). Ele não é apenas o "cenário" onde as trocas acontecem, mas o conjunto dinâmico de significados, histórias, normas e relações de poder que estabelecem como indivíduos e grupos se compreendem e se comunicam. Dessa forma, a interação só é verdadeiramente intercultural quando reconhece e negocia os contextos culturais distintos dos participantes. A aprendizagem só é efetiva quando há consciência do contexto cultural próprio e do outro.

A competência intercultural, pretende Candau (2020), engloba uma série de diferentes habilidades e atitudes, incluindo o conhecimento do conteúdo cultural dos demais, habilidades de interpretação e associação, habilidades de descoberta e/ou interação e atitudes para lidar com os outros. Assim como atitudes críticas à consciência cultural, ou seja, relativizar-se e valorizar os significados, crenças e comportamentos dos outros.

O diálogo intercultural é amplamente definido como o intercâmbio de pontos de vista e opiniões entre diferentes culturas. Essa definição ampla implica uma distinção entre aspectos ênicos (de cultura específica) e éticos (ou seja, cultura geral) da consciência ou sensibilidade cultural, com foco explícito no último (Candau, 2020).

Essa visão é adotada pelo campo recentemente desenvolvido da pragmática intercultural, onde a cultura é vista como um conjunto socialmente constituído de vários tipos de estruturas de conhecimento que os indivíduos recorrem à medida que as situações relevantes permitem, habilitam e geralmente incentivam (El-Hani *et al.*, 2007.)

A sociedade está em constante transformação porque é composta de diversidade, pluralismo e multiculturalismo, mas as pessoas desses grupos seguem

conjuntos, valores, culturas e crenças diferentes, muitas vezes definidas por espaços de contenda e preconceito. Uma instituição de ensino é um lugar onde se desenvolve um conjunto de condutas e regulamento para atender crianças e jovens de diferentes origens (El-Hani *et al.*, 2007).

Walsh (2009) propõe uma pedagogia decolonial que busca a construção de outras formas de pensar e produzir conhecimento, além de denunciar as amarras coloniais. Essa pedagogia não se limita necessariamente a uma transição do colonialismo para um estado não colonial, mas envolve uma luta contínua contra a lógica da colonialidade.

A interculturalidade crítica, como pretende Walsh (2009), também é destacada como parte dessa pedagogia, buscando a transformação das relações de poder, conhecimento e ser, reconhecendo e fortalecendo os grupos historicamente subalternizados.

A decolonialidade vai além da transformação da descolonização, envolvendo também a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. O pensamento-outro, caracterizado como decolonialidade, se expressa na diferença colonial, que reordena a geopolítica do conhecimento ao criticar a subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e ao se mostrar como uma nova modalidade epistemológica na interseção entre a tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas pelo ocidentalismo e eurocentrismo (Oliveira, 2010).

A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial são conceitos que têm impacto no campo educacional. A interculturalidade crítica questiona a ciência como um dos fundamentos do projeto Modernidade/Colonialidade, que contribui para a manutenção da ordem hierárquica racial em que os brancos europeus permanecem como superiores. A pedagogia decolonial pode ser utilizada para aprofundar os debates sobre interculturalidade e questionar a relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica (Maldonado-Torres, 2007).

Dussel (2016) faz uma distinção importante entre o diálogo multicultural e o diálogo intercultural. O primeiro, segundo ele, impõe a aceitação de princípios ocidentais sem questioná-los, enquanto o segundo visa a transformação das relações de poder e a construção de um diálogo verdadeiramente horizontal, onde as vozes do Sul Global, historicamente marginalizadas, têm a oportunidade de serem ouvidas e respeitadas. O diálogo intercultural, portanto, não é apenas uma

troca de ideias entre culturas diferentes, mas uma luta por justiça social e a descolonização do conhecimento, que desafia o paradigma eurocêntrico dominante.

A proposta de interculturalidade crítica vai além de um simples reconhecimento da diversidade cultural. Ela propõe uma ruptura com o modelo hegemônico que subordina as culturas do Sul Global, em uma perspectiva que tem suas raízes na crítica pós-colonial. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica não é apenas um conceito, mas uma prática política e social contra-hegemônica que visa a transformar as estruturas de poder que mantêm as desigualdades entre culturas. Isso é particularmente relevante no contexto latino-americano, onde os movimentos indígenas e outros grupos historicamente marginalizados têm utilizado a interculturalidade como uma ferramenta para reivindicar seus direitos e lutar contra a colonialidade interna.

Em termos educacionais, a interculturalidade crítica oferece uma base para uma educação decolonial, que busca valorizar as culturas e saberes locais, promovendo uma compreensão crítica dos processos históricos e sociais que resultaram nas desigualdades entre culturas. A decolonização do conhecimento, proposta por autores como Quijano (2005), é fundamental para entender como a colonialidade continua a influenciar a produção de saber e a organização social, mesmo após o fim do colonialismo formal. Nesse sentido, a interculturalidade crítica se apresenta como uma abordagem essencial para a construção de uma educação que não apenas respeite, mas também valorize a diversidade cultural, contribuindo para a emancipação dos povos subalternizados.

A prática da interculturalidade crítica não se limita a um reconhecimento simbólico das culturas diversas, mas envolve mudanças estruturais nas relações sociais e educacionais. Tais como: desconstrução de hierarquias culturais e epistêmicas, transformação do currículo e inovações metodológicas e práticas pedagógicas, bem como a desconstrução da autoridade epistêmica. Ao trabalhar com uma perspectiva decolonial, o(a)s educadore(a)s podem promover uma compreensão mais aguçada das dinâmicas de poder que moldam as identidades culturais e sociais, e, assim, criar um espaço para o diálogo genuíno entre diferentes saberes e práticas culturais (Ramos *et al.*, 2020).

Além disso, a interculturalidade crítica, prosseguem os mesmos autores, desafia a ideia de que a convivência entre culturas deve ser baseada na aceitação

passiva da diferença. Ao contrário, ela exige uma postura ativa de engajamento, onde as culturas não são simplesmente toleradas, mas entendidas, respeitadas e integradas de maneira a contribuir para uma sociedade mais justa e equitativa. Como defendem Ramos *et al.* (2020), a interculturalidade crítica deve ser vista como uma estratégia de transformação social, que contribui para a construção de uma sociedade livre das desigualdades e preconceitos gerados pela colonialidade.

Portanto, a interculturalidade crítica, pode-se dizer, é mais do que uma ferramenta para a convivência pacífica entre culturas, ela é um instrumento essencial para a transformação das relações de poder e para a promoção de uma educação que respeita e valoriza a diversidade cultural de forma autêntica. Ao contrário do multiculturalismo, que pode ser uma forma de gestão da diferença sem questionar as estruturas de poder, a interculturalidade crítica propõe uma verdadeira mudança, desafiando o *status quo* e oferecendo uma alternativa decolonial que visa a justiça social e a emancipação dos povos historicamente marginalizados (Nunes; Santos, 2023).

1.4 EM DIREÇÃO À EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Diante da grande importância da educação, cabe questionar: Será que a educação brasileira começou mesmo com a chegada dos europeus (padres jesuítas) a partir do século XVI, como durante muito tempo foi difundido? Consideramos que não. Pois é necessário levar em consideração que os mais diferentes povos nativos que habitavam onde hoje é o território brasileiro tinham dentro das suas comunidades aquilo que atualmente podemos chamar de educação. Ainda que fosse uma educação informal, era um processo educacional, um processo de ensino, possível de ser observado nessas comunidades (Saviani, 2021).

É interessante perceber que, dentro de tais comunidades, desses povos nativos, nas mais diferentes regiões do Brasil colonial, a educação estava presente. Não havia escolas institucionalizadas ou distinção de classe. Ao contrário, todos tinham acesso igual à educação, pois era a forma pela qual as futuras gerações dessas comunidades tribais conseguiam levar adiante os seus aspectos culturais e principalmente os conhecimentos necessários para a continuidade da vida social de cada grupo.

O aprendizado acontecia no dia a dia com o exercício da prática, da imitação sistemática, da experiência e do conhecimento, transmitidos pelas pessoas mais velhas. Nessa organização social as crianças acompanhavam os adultos em seus afazeres, seja na caça, na pesca, nos afazeres da agricultura, isto é, acompanhavam os adultos, observavam como as tarefas eram executadas e iam aprendendo, enquanto os adultos faziam as devidas mediações e direcionamentos para as mais variadas atividades. Esse era o modelo educacional básico que aqui existia anteriormente à chegada dos europeus. O que conceitualmente pode ser denominado de educação difusa.

Sobre a caracterização da educação difusa, Aranha (2006) argumenta que:

Nas comunidades tribais as crianças aprendem imitando os gestos dos adultos nas atividades diárias e nos rituais. Tanto nas tribos nômades como naquelas que já se sedentarizaram, para se ocupar com a caça, a pesca, o pastoreio ou a agricultura, as crianças aprendem "para a vida e por meio da vida", sem que ninguém esteja especialmente destinado para a tarefa de ensinar (Aranha, 2006, p. 34-35).

O conhecimento não era exclusividade de um grupo ou de uma classe social, pois isso não existia nessas comunidades por serem coletivas. O conhecimento pertencia ao grupo como um todo, e em razão disso, todo membro dessas comunidades era, também, um professor (usando a terminologia atual), ou seja, a comunidade assumia tarefas de educar as suas crianças e jovens e as futuras gerações.

Homens e mulheres, todos participavam desse processo educacional, desde os adultos mais jovens até os anciãos. Um fator importante ocorria todas as noites, quando as crianças e a comunidade se reuniam em torno dos anciãos, e estes as remontavam ao seu passado e ao seu legado de forma oral. Assim eram reproduzidos e perpetuados os ensinamentos ao longo das gerações. Além disso, as festas e rituais também tinham um caráter pedagógico, pois ensinavam os aspectos culturais e os costumes para as futuras gerações. Pode-se concluir que essas comunidades de povos nativos já praticavam, de certa forma, o que poderíamos denominar de ensinamento, de educação, como nós conhecemos hoje, porém nos moldes adequados à realidade da época.

Com a chegada dos europeus iniciou-se um novo processo educativo brasileiro, a partir de 1530, e foi incrementada principalmente a partir de 1549, com a chegada dos primeiros Jesuítas e nesse caso, leia-se, a chegada do primeiro jesuíta, Manoel da Nóbrega. Em seguida chegaram outros e dentre eles, o padre espanhol José de Anchieta, que também participou ativamente desse processo.

Com relação ao processo educacional é importante registrar que o modelo pedagógico que os jesuítas aplicavam, principalmente nos seus colégios que começaram a ser criados em todo o território da América Portuguesa, desde o Nordeste até a região sul, era chamado abreviadamente de *Ratio Studiorum* que, do latim traduzindo para o português, significa a ordem dos estudos (Saviani, 2021).

Extremamente bem montado, o plano apresentava uma rígida e eficiente estrutura, na qual se determinam não apenas ideias, mas todo o arcabouço educacional, catequético, doutrinário, hierárquico e administrativo. A Companhia de Jesus se assemelhava a uma ordem militar por sua rígida estrutura, e o *Ratio Studiorum* determinou não apenas o plano de estudos, mas toda sua condução (Aranha, 2006).

O pensamento de formação era moldar o ser humano para que ele se tornasse mais próximo do criador, exigindo a perfeição humana através do desenvolvimento de suas virtudes, negando aos nativos sua identidade e sua cultura. Essa ideia perdurou até a segunda metade do século XVIII, quando os jesuítas foram expulsos do território brasileiro, a partir da chegada do novo primeiro-ministro português - o Marquês de Pombal - muito influenciado pelas ideias do iluminismo, sendo inclusive considerado um déspota esclarecido.

O fato de o Estado Português não ter se preocupado com a estruturação e democratização da educação tornou-se explícito, tanto na metrópole, quanto na colônia, pois não se observou ações nesse sentido. Haja vista, que os mais abastados recorriam a professores particulares, enquanto o restante da população permanecia sem qualquer tipo de instrução formal.

Percebe-se que até então a educação brasileira, que se desenvolveu no período colonial, não era uma educação estruturada, do ponto de vista institucional, pois ainda era voltada principalmente para os interesses da coroa e da elite colonial que se formou naquele período. Dentre todas as dificuldades que o Brasil enfrentou no campo educacional desde a época colonial (século XVI, XVII e início do XVIII),

muitas persistiram no século seguinte com a transferência da família real portuguesa para o território brasileiro, persistindo as características influentes do eurocentrismo.

No ano de 1823, surge a primeira constituição brasileira e durante os debates da assembleia constituinte havia na pauta temas sobre as políticas educacionais. Entretanto essa assembleia não teve seus trabalhos concluídos, sendo dissolvida por D. Pedro I, e no ano seguinte, 1824, o próprio imperador outorgou uma nova constituição, feita à medida de seus interesses.

Outro aspecto importante na educação brasileira, já na Primeira República (1889- 1930), são os debates educacionais que se fazem presentes nesse período. De acordo com o historiador da educação Jorge Nagle, dois movimentos importantes no sentido do debate público se dão durante esse período – o primeiro é chamado de entusiasmo pela educação¹⁶ e o segundo, otimismo pedagógico¹⁷. O entusiasmo pela educação veio primeiro, mas ao longo das décadas vai alternar com o otimismo pedagógico (Warde, 2000).

Um dos grandes expoentes desse debate, e que se tornou referência no Brasil, foi Anísio Teixeira (1900-1971), pedagogo, filósofo e educador, foi responsável pela difusão das ideias pragmatistas de John Dewey¹⁸ no Brasil, e tinha como meta a democratização da educação. Para tanto, John Dewey defendia “[...] a instalação da escola pública, universal, leiga, gratuita e unitária. [...]” (Aranha, 2006, p. 334) como um direito de todos.

O manifesto era contra o ensino privado, pago, religioso, tradicional, teórico e fortemente elitista, que ainda vigorava nas escolas brasileiras e mantinha analfabeta e despreparada boa parte da população.

Os pioneiros buscavam, ainda, a reformulação dos princípios do ensino tradicional pela didática progressiva. Ou seja, era necessária uma escola que permitisse a apropriação dos conhecimentos científicos, porém, de maneira a

¹⁶ De acordo com Ghiraldelli Jr. “O entusiasmo pela educação teve um caráter quantitativo, ou seja, em última instância resumiu-se na ideia de expansão da rede escolar e na tarefa de desanalfabetização do povo.” Ghiraldelli Jr. (2001, p. 15). Disponível em: [Historia_da_Educacao.pdf](#). Acesso em: 07 nov. 2024.

¹⁷ De acordo com Ghiraldelli Jr. “O otimismo pedagógico insistiu na otimização do ensino, ou seja, na melhoria das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar.” Ghiraldelli Jr. (2001, p. 15). Disponível em: [Historia_da_Educacao.pdf](#). Acesso em: 07 nov. 2024.

¹⁸ John Dewey (1859-1952) foi um pedagogo e filósofo norte-americano que exerceu grande influência no movimento de renovação da educação em várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, baseado na experimentação e na verificação. Disponível em: https://www.ebiografia.com/john_dewey/. Acesso em: 07 nov. 2024.

proporcionar aos educandos(as) a elaboração de projetos que exigiriam reflexão, e que levariam à conquista da autonomia e da responsabilidade do educando.

Pretendia, nesse período da educação brasileira, suprir as necessidades do país, que se tornava cada vez mais urbano e industrializado, se confrontando à educação tradicional, dirigida por diferentes tendências teóricas como os escolanovistas, a pedagogia do oprimido, pedagogia histórico-crítica e as teorias construtivistas.

O delineamento histórico traçado permite pensar a difícil trajetória da educação no Brasil, na grande parte das cidades e suas vilas, assim como no país como um todo. Isso traz à reflexão o processo de institucionalização do sistema educacional brasileiro, pois muitas das dificuldades que se tem hoje são carregadas desde séculos atrás, o que gera um pensamento pedagógico e uma cultura educacional, pois tudo que é vivenciado hoje é fruto de formações e da herança recebida desde o início do processo colonial.

No entanto, a educação como direito de todos está positivado no Brasil desde a Constituição Federal de 1988. A “Educação”, do ponto de vista jurídico, conceitua-se como um direito superior e essencial à convivência humana, o que leva a necessidade do desenvolvimento da formação humanizada que aborda elementos dos direitos humanos, da cidadania, da empatia e demais valores sociais e humanos. Essa “educação” ou “formação de nível superior” trata-se, pois, de um direito venerável de todo ser humano, por ser causa e condição do desenvolvimento pleno das capacidades física, intelectual e moral do homem. Daí a obrigação de ser respeitada por todos, pois é nessa obrigação que reside o próprio fundamento jurídico e moral da Educação. É possível considerar a Educação como um “supra direito” (ou sobre direito), pois, por meio dela, há de se garantir a concretização daquelas ações moralmente necessárias à realização da Cidadania.

Aprender para viver com os outros homens com quem o mundo é compartilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros (Charlot, 2000, p. 53).

É por meio do Direito à Educação, que os demais direitos serão reconhecidos e concretizados. Haja vista, que a Educação é um direito que decorre do direito da personalidade e do princípio da dignidade humana. É um direito humano e fundamental, assim previsto no art. 205 da Constituição Federal: um direito de todos, e um dever do Estado (Duarte, 2007).

A educação trata-se, pois, de um direito humano (de segunda geração ou dimensão), fundamental e social, de ordem pública e de interesse geral, felizmente, consagrado num conjunto de normas e dispositivos, que, fazem parte dos ordenamentos jurídicos internacional e nacional: um direito humano que, como dissemos, condiciona a edificação da consciência e a concretização da dignidade, da ordem e da justiça social (Soledade; Anjos, 2017).

Todavia, o Direito à Educação pode ser dito de premissa e condição dos demais direitos e garantias fundamentais consagrados no artigo 5º da Constituição Federal, dispositivo onde se prescrevem: a liberdade de pensamento e consciência, e o acesso à informação etc. Vê-se, ainda, a Educação como um direito social, também, previsto no artigo 6º da própria Constituição Federal, prescrição que autoriza a exigir do Estado prestações positivas e materiais para a garantia de cumprimento desse direito (Ranieri; Alves, 2018).

Paim e Pereira (2018) desenvolveram um dossiê que apresenta os principais autores que contribuem para a compreensão dos avanços da educação no sentido de discutir as implicações da colonialidade na educação, sendo estes, autores essenciais para repensar o papel do professor de História no contexto contemporâneo, especialmente em um ambiente educacional que ainda carrega muitas das marcas do eurocentrismo e da colonialidade. Essas contribuições podem ser vistas no Quadro 2.

Quadro 2 - Contribuições decoloniais para o ensino de História.

Autor	Contribuição para o Ensino de História
Ramón Grosfoguel (2008)	Critica o eurocentrismo e propõe descolonizar o ensino, incluindo narrativas de povos colonizados.
Nelson Maldonado-Torres (2007; 2009)	Explora a "colonialidade do ser", destacando o impacto do racismo na identidade dos colonizados.
Maria Paula Meneses (2009)	Enfatiza as resistências e saberes locais, propondo uma educação que valorize a diversidade.
Luiz Fernandes de Oliveira e Vera Maria Candau (2010)	Destacam a pedagogia decolonial e antirracista, desafiando as metodologias tradicionais.
Boaventura de Sousa Santos	Propõe uma ecologia de saberes, rompendo com as

(2009)	hierarquias epistemológicas.
Aníbal Quijano (2009)	Introduz o conceito de "colonialidade do poder", mostrando como o colonialismo molda as estruturas atuais.
José de Souza Silva (2013)	Apresenta a pedagogia do "buen vivir", que valoriza a harmonia com a natureza e os saberes tradicionais.
Catherine Walsh (2009)	Discute a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial como formas de resistência e re-existência.

Fonte: Elaboração própria a partir da literatura de Paim e Pereira (2018).

A partir do conhecimento dessas literaturas, como professor passei a repensar o ensino de História como um ato de poder. Nós, professores-pesquisadores, não podemos cair na armadilha de nos deter em “transmitir” conhecimentos hegemônicos, eurocentrados. Nosso papel é o de contribuir para a formação de sujeitos críticos, cidadãos do século XXI que, no mínimo, deveriam colocar em questão as epistemologias e as hierarquias sociais perpetuadas pela colonialidade. O papel do professor é, portanto, o de facilitador de um ensino crítico, que inspire os educandos a questionar, resistir e transformar as narrativas que moldam suas vidas e o mundo ao seu redor.

1.5 DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES E RESPEITO À PLURALIDADE CULTURAL

Malgrado o empenho das políticas públicas brasileiras nas últimas décadas no sentido de garantir o acesso de crianças e jovens brasileiros à escola, ainda permanece a necessidade de se garantir uma educação de qualidade e reduzir as desigualdades, já que os grupos mais vulneráveis da população continuam a enfrentar a dificuldade de ter garantido o direito de aprender.

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos¹⁹, passando pelos Objetivos do Milênio, até o Plano de Desenvolvimento da Educação no Brasil, a Unicef²⁰ defende a universalização do direito de acesso de crianças e jovens

¹⁹ A Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, foi um evento internacional que reuniu 157 países com o objetivo de promover o acesso universal à educação e combater o analfabetismo. A principal conclusão da conferência foi a necessidade de priorizar a educação para todos e de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://acesse.one/wQKJS>. Acesso em: 22 mai. 2025.

²⁰ O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) é um fundo da ONU que atua em 190 países e territórios com o objetivo de fomentar a proteção, a defesa de direitos e o desenvolvimento das

brasileiros à escola. Essa premissa básica não tem sido suficiente para mudar a realidade da não escolarização ou do insucesso da aprendizagem na escola para muitos meninos e meninas brasileiro(a)s.

A escola precisa criar uma pedagogia para a diversidade, isto é, um fazer pedagógico que apresente diferentes possibilidades para ensinar, que contemple o aprendizado de todas e cada uma das pessoas, num processo amplo de formação humana. Esse conceito rompe paradigmas escolares tradicionais, em que os educadores acreditavam na ideia equivocada de que o “normal” do processo educativo é acompanhado do “homogêneo”.

A diversidade e a educação podem ser fatores de coesão na medida em que respeitam a liberdade de desenvolvimento dos indivíduos; do contrário, carregam concepções de mundo opostas, mostrando-se fatores de exclusão social. Delors, no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (2010, p. 54), esclarece que o respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental, que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino standardizado.

Assim, o ensino de História deve, em primeiro lugar, identificar as possíveis perspectivas equivocadas do(a)s educando(a)s, a fim de evitar a legitimação das ideias enviesadas, que prejudicam a essência do processo de ensino-aprendizagem. Seguidamente, convém substituí-las por imagens procedentes dos conhecimentos científicos. Esta diligência põe, por conseguinte, os educandos e os professores em posição de investigação, conduzindo-os a uma investigação-ação, a partir das quais o educando forja a sua personalidade, confrontando-se com situações e problemas, assumindo uma postura que não esteja assentada na crença voltada à obediência, mas na compreensão dirigida à ação.

A BNCC reconhece que o acesso aos bens coletivos é desigual, uma vez que aqueles que possuem mais recursos financeiros, cujas famílias podem arcar com os custos da educação, têm acesso privilegiado a bens comuns como universidades públicas, cultura, saúde e segurança. Dessa forma, os mais abastados conseguem usufruir de benefícios superiores, criando um cenário em que o comportamento oportunista se torna prevalente. Oportunismo é um comportamento caracterizado

pela busca de interesses pessoais de maneira astuta, frequentemente envolvendo escolhas imorais e riscos à ética (Silva; Freitas, 2015).

Conforme os mesmos autores, é fundamental que as diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) sejam plenamente executadas, pois elas têm um papel essencial no desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Um dos objetivos centrais do PNE é garantir que tanto os educadores quanto os gestores escolares recebam o suporte adequado para implementar com sucesso os conteúdos de aprendizagem planejados.

Conforme Silva e Freitas (2015), para alcançar essa meta é imprescindível que as escolas disponham da infraestrutura necessária, além de recursos materiais suficientes, de modo que o ambiente escolar se torne propício ao processo de ensino-aprendizagem. A implementação completa dessas condições demandará tempo, e somente com o cumprimento dessas etapas estruturais será possível observar melhorias significativas nos indicadores educacionais, como por exemplo o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), refletindo o impacto positivo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no cenário educacional brasileiro.

1.6 APRENDIZAGEM CRÍTICA: UM DIÁLOGO COM O LEGADO DE PAULO FREIRE E BELL HOOKS

Motivada pelos escritos de Paulo Freire (2008) no início de sua carreira, bell hooks (2017) defendia uma abordagem pedagógica crítica e comprometida, capaz de promover a verdadeira libertação. Para ela, a educação que liberta pressupõe que os educandos(as) identifiquem os mecanismos de opressão inseridos no sistema escolar. Assim, compreender essa estrutura e utilizar o diálogo como ferramenta de resistência podem construir uma prática educativa que se opõe não apenas à opressão, mas também à exploração e à desigualdade. Esses valores, alinhados com os de Freire, constituem o núcleo de suas reflexões acerca da educação contemporânea.

O pensamento pedagógico de bell hooks tem suas raízes no final do século XX, quando a mobilização social para combater o racismo estrutural envolveu um conjunto de questões sobre o lugar da educação nos processos de emancipação das comunidades negras. Nos anos sessenta, os Estados Unidos viveram um

processo conflituoso de integração racial, no qual as comunidades negras deixaram de estar confinadas nos guetos criados para elas após a abolição da escravidão. Em particular, crianças e jovens negros que começaram a frequentar escolas racialmente mistas encontraram uma instituição que sustentava a supremacia branca e promulgava a filosofia colonial da inferioridade biológica das pessoas negras.

bell hooks estudou em um sistema educacional que não promovia o pensamento crítico, mas inculcava uma mentalidade colonial, onde as pessoas negras eram representadas como seres sem intelecto e disciplina. Esta educação para a dominação visava derrotar psicologicamente as pessoas negras, convencendo-as de sua inferioridade e perpetuando as injustiças raciais. A educação chegava às casas negras não só através do discurso escolar, mas também pela televisão. Em seu ensaio "Ensinando resistência: Políticas raciais dos meios de comunicação", hooks comenta:

Com a televisão ligada, os brancos estavam e estão sempre conosco, suas vozes, valores e crenças ecoam em nossas mentes. É essa presença constante da mentalidade colonizadora passivamente consumida que mina nossa capacidade de resistir à supremacia branca por meio do cultivo de olhares opostos (hooks, 1995, p. 110).

bell hooks fez parte de uma geração de intelectuais anticoloniais que lutaram para silenciar essa voz branca dominante que governava os corações e mentes das pessoas negras. Para ela, era importante resgatar uma educação a serviço da liberdade, que permitisse aos grupos colonizados se afirmarem como "pensadores independentes, sujeitos que não estão subordinados à interpretação da realidade feita pela palavra que os subjugou, explorou e oprimiu" (hooks, 2013, p. 96).

hooks destaca que sua maior inspiração pedagógica veio de suas professoras primárias, mulheres negras que, no período da segregação racial, se interessavam afetivamente pelo bem-estar das crianças negras e ensinavam a resistir por meio do cultivo do intelecto e do amor pela comunidade. A autora honra o trabalho político de suas professoras: "Embora minhas professoras não definissem ou expressassem essas práticas em termos teóricos, estavam desenvolvendo uma pedagogia revolucionária de resistência profundamente anticolonial" (hooks, 1994, p. 24).

Em sua busca por uma prática educativa libertadora, hooks encontrou na obra de Paulo Freire um suporte para sua luta. O pensador brasileiro foi uma importante

fonte de inspiração que permitiu a hooks encontrar um novo vocabulário para ler sua própria experiência e questionar as práticas autoritárias da educação tradicional. Em seu ensaio intitulado "Paulo Freire" (hooks, 1994), ela relata que a pedagogia do oprimido foi como "água viva", que a permitiu se refletir nas histórias de luta dos camponeses brasileiros e na descolonização do povo da Guiné-Bissau, que Freire relatou com maestria. Nos diálogos que hooks teceu com os fios de Freire, formou-se um horizonte compartilhado de fazer da educação um ato de compromisso libertador com os sujeitos historicamente excluídos.

Na trilogia pedagógica de hooks, há uma referência constante à noção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1967). Nesse contexto, a sala de aula é vista como um espaço de formação de subjetividades de resistência, mas também como um local para afirmar a necessidade de "ser mais", ou seja, de reivindicar a humanidade tanto do(a)s educando(a)s quanto do(a)s professore(a)s. Esse ímpeto de transformar o trabalho educativo em um lugar de revitalização e pensamento crítico acompanha boa parte da obra de bell hooks, que não apenas retoma essas ideias, mas também as realocaliza a partir de sua própria experiência, expandindo e enriquecendo-as a partir dos posicionamentos epistêmicos da pedagogia feminista.

hooks elogiou constantemente o trabalho de Freire e reconheceu nele um verdadeiro intelectual comprometido em praticar o que sua teoria pregava; uma pessoa aberta a admitir as contradições de sua teoria e a assumir uma postura não defensiva diante das críticas. A relação entre eles foi mediada pela escuta amorosa e rigorosa. hooks pensou com Freire e além de Freire, e essa disposição de discordar sem destruir faz parte de seu legado pedagógico.

Talvez o ponto mais notório de dissenso entre eles esteja na crítica que bell hooks faz ao sexismo linguístico da pedagogia do oprimido. Ela afirma: "Não houve um único momento lendo Freire em que não tenha sido consciente não só do sexismo da linguagem, mas também da maneira como ele constrói um paradigma falocêntrico de libertação, onde a liberdade e a experiência de masculinidade patriarcal estão sempre ligadas, como se fossem uma única e mesma coisa" (hooks, 1994, p. 71).

A crítica feminista ao paradigma de libertação de Freire levou bell hooks a compreender que não pode haver prática educativa emancipatória sem um

compromisso com o feminismo. Não se trata de adotar as bandeiras feministas como um tema exclusivo das mulheres, mas de educar no feminismo como uma política revolucionária que não busca a igualdade liberal entre homens e mulheres, mas sim derrubar as estruturas sexistas, racistas e heteronormativas que definem posições sociais de hierarquia, privilégio e opressão. Trata-se de fazer da educação um espaço transgressor dos marcos masculinos, brancos e capitalistas que descartam outras formas de conhecer o mundo, isto é, transformar a sala de aula feminista em um lugar de perturbação das relações de dominação que determinam quais histórias e conhecimentos são legítimos para serem ensinados. hooks conclui:

Grande parte da formação acadêmica incentiva os professores a acreditar que devem estar “certos” o tempo todo. Em vez disso, proponho que os professores estejam abertos o tempo todo, e devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical com a abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação. Esse compromisso exige muita coragem e imaginação. (hooks, 2020, n.p.)

A partir de sua experiência, hooks percorre o caminho que une teoria e prática, usando uma linguagem simples e direta, já que está determinada a fazer uma teoria que se transmita oralmente e a visibilizar a ideia de que todo(a)s entendam o que dizemos, não apenas os especialistas (mesmo que critiquem), para tornar essa teoria mais acessível. Desde seu começo em uma escola segregada, onde se alimentava seu desejo de aprender e ser livre; passando pelo ensino médio predominantemente branco e integrado, forçada a assistir; e sua carreira acadêmica até seu doutorado em literatura na Universidade da Califórnia, ela se embebeu das práticas de seus professores, às vezes desfrutando delas, outras criticando e questionando. Isso a levou a conceber uma pedagogia que precisa do envolvimento da comunidade para alcançar mais longe.

bell hooks rompe o teto de vidro que às vezes ameaça as mulheres para trazer o conhecimento científico "das altas esferas" à realidade da sala de aula, onde não hesita em assumir riscos e se envolver para lutar pela mudança, traçando as chaves para educar como prática da liberdade. "Ensinando a transgredir" entrelaça um conjunto de ensaios que permitem entender a educação desde essa perspectiva. Um dos aspectos centrais do livro é a construção do conceito de 'pedagogia comprometida', tal forma de entender a educação se forma como resultado da confluência da pedagogia crítica de Paulo Freire, do antirracismo, do feminismo e de

uma abordagem holística do aprendizado em que, além do cognitivo, há espaço para o emocional, o espiritual e os desejos do(a)s educando(a)s.

Outro tema que aparece é o multiculturalismo, e são discutidos, em primeiro lugar, os principais desafios que enfrentamos em uma sala de aula multicultural e as chaves para construir espaços educativos que convidem à troca de experiências e medos. Por outro lado, questiona-se a educação bancária, baseada no saber como depósito e na comunicação unidirecional e vertical. Para bell hooks, não é suficiente mudar o conteúdo dos currículos, é imprescindível modificar hábitos e atitudes.

A autora também defende a necessidade de unificar teoria e prática, mostrando como teorizar a partir da dor pode ajudar na libertação do coletivo. Com exemplos pessoais, hooks revela como as crianças podem ser grandes teóricas, questionando aspectos que tendemos a naturalizar na vida adulta, como o sexismo e o racismo. Além disso, ela incita a compartilhar as teorias tanto oralmente quanto por escrito para tornar o feminismo acessível a mais pessoas.

Como professor de História, aplicar as ideias de Paulo Freire e bell hooks na prática pedagógica significa criar um ambiente de aprendizado que vai além da simples transmissão de conteúdo. Na sala de aula, é necessário adotar uma abordagem dialógica, onde o conhecimento é construído em conjunto com o(a)s educando(a)s. Essa prática envolve trazer suas experiências pessoais, culturais e sociais para o centro das discussões, reconhecendo a importância das vozes historicamente marginalizadas e criando espaço para que todo(a)s se sintam representado(a)s.

É de suma importância incorporar essas teorias ao desenvolver atividades que incentivam o pensamento crítico, como debates sobre temas históricos que conectam o passado com questões contemporâneas, como racismo, colonialismo e desigualdade social. Em vez de uma aula expositiva tradicional, utilizar metodologias que incentivam a participação ativa do(a)s educandos(as), como rodas de conversa, análise de fontes históricas sob diferentes perspectivas e trabalhos que desafiam as narrativas dominantes. Esse tipo de abordagem não só enriquece o ensino de História, mas também empodera o(a)s educando(a)s a entenderem seu papel na sociedade e a reconhecerem que o conhecimento é uma ferramenta de transformação.

Fui justamente, partindo das contribuições desses autores (Freire e hooks), e somando-se ao aporte teórico do grupo modernidade/colonialidade, que percebemos a possibilidade de contribuir para uma pedagogia decolonial, no âmbito do ProfHistória, a partir da utilização dos *memes* de internet, e assim ajudar no longo processo de descolonização do poder/ser ainda presentes nas estruturas da nossa sociedade.

Vale salientar também que essa perspectiva teórica tem contribuído para o reconhecimento das diferentes experiências do sexismo e para a importância de desafiar conjuntamente os sistemas de opressão, construindo alianças para a transformação social com base em objetivos políticos comuns, e não pela circunscrição de políticas identitárias (Viveiros, 2016). Embora bell hooks não se refira diretamente à interseccionalidade em seus livros, ela aborda a categoria de "sistema patriarcal capitalista supremacista branco" (hooks, 2020, 2021) com a intenção de transmitir ao público a compreensão de que essas denominações estão interligadas e produzem formas de privilégio e opressão que estruturam o mundo social. Visionariamente, hooks compreendeu que a resistência a esse sistema depende de um forte trabalho educativo, que deve nos conduzir a desaprender as formas dominantes de ser, presentes tanto nas instituições quanto nos corpos.

Precisamos de movimentos políticos de base que convoquem os cidadãos desta nação a sustentar a democracia e o direito de todos a serem educados, e a trabalhar para acabar com a dominação em todas as suas formas; a trabalhar pela justiça, mudando nosso sistema educacional de tal maneira que nossas escolas não sejam lugares onde os estudantes são doutrinados para sustentar o patriarcado capitalista imperialista supremacista branco ou qualquer outra ideologia, mas que sejam lugares onde aprendam a abrir suas mentes, se envolver em estudos rigorosos e pensar criticamente (hooks, 2021, n. p.).

Consideramos que o legado de bell hooks é transgressor porque nos convida a teorizar, praticar e sentir a docência como um ofício capaz de desafiar os discursos de controle e subordinação característicos das práticas pedagógicas tradicionais. Sua proposta vai além da aquisição de uma consciência crítica; ela vê a educação como um tecido integral que envolve o corpo, as emoções e a biografia do(a)s educandos(as) na busca de conhecimento emancipatório e de bem-estar. hooks nos ensina a transgredir através de uma pedagogia emocional crítica que liga preocupações com amor, autoestima e autorrealização como elementos

fundamentais para descolonizar a sala de aula. Seu legado é composto por um conjunto de *sentipensares*²¹ feministas que vivem o conhecimento como ferramenta para transformar a vida cotidiana, formar comunidades e fomentar a resistência à dominação.

Podemos dizer ainda, que a obra de bell hooks, além das contribuições teóricas para o trabalho aqui tratado, nos suscita para reflexões, que transcendem os campos acadêmico e profissional, principalmente ao considerar o lugar de privilégio que as figuras masculinas sempre tiveram na sociedade. Assim, enquanto homem (machista em desconstrução), consideramos e permitimos que mais vozes femininas pudessem ecoar no nosso estudo. Vozes essas tantas vezes silenciadas e subalternizadas no transcurso da História.

Como professor de História, vejo a sala de aula como um espaço oportuno para o rompimento com a visão eurocêntrica que tradicionalmente domina o ensino da disciplina. Pensamos, um currículo decolonial que vai além de simplesmente adicionar novas vozes; trata-se de valorizar e integrar as histórias, conhecimentos e experiências de povos que foram historicamente silenciados, como os africanos, indígenas e outros grupos marginalizados.

Defendemos que adotar uma abordagem decolonial nas aulas de História, significa trazer para o centro do debate as resistências e contribuições desses povos, reconhecendo a colonialidade como uma estrutura que ainda molda nossa sociedade. Buscamos, portanto, questionar as estruturas de opressão como o racismo, o patriarcado e o capitalismo, mostrando aos educandos que a História não é apenas sobre o que foi conquistado pelo Ocidente, mas também sobre as lutas e saberes que revelaram-se a partir das resistências ao colonialismo.

Ensinar com um currículo decolonial é uma forma de empoderar o(a)s educando(a)s, permitindo que ele(a)s vejam a si mesmos e suas culturas representadas nas histórias que estudam. É uma educação que promove a reflexão crítica, questiona as hierarquias de poder e incentiva o(a)s educando(a)s a

²¹ Orlando Fals Borda (sociólogo colombiano) define *sentipensar* como a capacidade de combinar sentimento e pensamento para entender e interagir com o mundo de forma mais completa, em oposição à abordagem puramente racional e cartesiana que caracteriza a tradição ocidental. Em suas palavras, o conceito nasce de uma fusão entre o conhecimento racional e o saber emocional, como uma forma de compreensão mais profunda e conectada com a realidade das comunidades e do contexto cultural latino-americano (Borda, 2015).

compreenderem o mundo de forma mais complexa e inclusiva, reconhecendo a riqueza das múltiplas trajetórias históricas que compõem a humanidade.

Enfim, por meio de práticas pedagógicas com propósitos definidos é possível personalizar o ensino para as necessidades locais, atendendo às necessidades educacionais dos indivíduos, instigando-os a perceber sua real posição social, e assim, como diria Freire (2008), conscientizá-los da real desigualdade social em que vivem, e, por isso, inspirá-los a buscar melhores condições de vida através do término da educação básica e iniciação a outras modalidades do ensino.

2 AS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TDICs) E A IMPORTÂNCIA DO MULTILETRAMENTO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A capacidade de adaptação à mudança torna-se essencial na voracidade da sociedade da informação²² em que estamos imersos, em uma sociedade que avança em velocidades vertiginosas, rompendo as barreiras de acesso ao conhecimento e convidando, de forma uníssona, à abertura para novas práticas docentes.

Diante das inúmeras mudanças pelas quais a sociedade passou e vem passando, o aumento das possibilidades de comunicação e de interação entre os seres humanos foram das mais perceptíveis. As maneiras com que interagimos verbalmente e de como construímos sentidos nessas interações se modificaram bastante com o passar do tempo, muito por causa do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Nos séculos XX e XXI, sobressaíram, portanto, as tecnologias de informação e comunicação, as TDICs, através dos computadores, internet, celulares, smartphones, entre outros meios midiáticos. A adoção dessas tecnologias, produziram um impacto na sociedade, que já é considerada por muitos estudiosos como a sociedade da informação, tendo em vista que a maior parte dos fluxos de informação da sociedade, econômicos, governamentais ou culturais, acontecem via internet (Cecatto, 2019, p. 26).

Essas mudanças afetaram inúmeros aspectos da comunicação e da interação verbal; mudaram os suportes para os gêneros, hoje possuímos inúmeros dispositivos e interfaces²³ que possibilitam a leitura/escrita, a fala/escuta dos gêneros que não tínhamos há algumas décadas, percebemos também uma mudança na forma como construímos os discursos, utilizando agora imagens, sons, vídeos... dependendo do suporte que estamos utilizando, mas não apenas pelo suporte, hoje até os discursos impressos em papel, nas revistas e os jornais trazem

²² Sociedade da Informação é um termo que surgiu no século XX, no momento em que a tecnologia teve grandes avanços. Após o "boom" das telecomunicações e informática na década de 1970, a sociedade apresentou novas condições para o processamento de informação. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/a-sociedade-da-informacao/1179723178>. Acesso em: 30 mai. 2025.

²³ Lévy define o termo "interfaces" como sendo todos os aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário (Lévy, 2010, p. 37).

consigo uma mistura de linguagem verbal e não verbal de uma maneira bem mais constante.

Um dos grandes espaços para as interações nesses novos tempos são as redes sociais na internet, que são mediadas pelos dispositivos tecnológicos digitais. Nas redes sociais podemos observar inúmeras possibilidades de interação: curtir, comentar, compartilhar, conversar... e dentro desse universo digital alguns gêneros discursivos circulam com maior amplitude e alcance entre os seus usuários (Medeiros, 2022).

As interações nesses ambientes são cada vez mais comuns no cotidiano das pessoas, ter um perfil em uma rede social na internet é quase que essencial para as relações entre os sujeitos nesta era da modernidade. O perfil nos serve para muitas coisas, uma delas é poder adentrar à rede social e assim ter contato com outros sujeitos com os mesmos interesses que os nossos ou não, ter acesso à informações e notícias de variados temas, uma vez que as redes sociais estão repletas de páginas de órgãos governamentais, por exemplo, que vão do nível federal ao municipal, de órgãos de imprensa, de empresas de comunicação, tudo reunido em um único lugar e disponível ao usuário a qualquer momento, desde que esteja conectado a uma rede de internet.

Essas interações verbais nesses ambientes digitais, possuem em sua grande maioria, uma característica multimodal²⁴ nos gêneros, eles apresentam-se muitas vezes com uma mistura de linguagem verbal e não verbal, que exige dos sujeitos novas capacidades de interpretação e de leitura dos discursos.

Essas novas capacidades envolvem também a leitura crítica dos discursos, algumas produções podem parecer ingênuas, mas diante da possibilidade de se espalhar e se multiplicar nas telas dos usuários, podem se tornar um discurso de ódio contra alguém ou alguma entidade.

²⁴ As características multimodais no ambiente digital referem-se à combinação de diferentes formas de comunicação, como texto, imagem, áudio, vídeo e gráficos, para enriquecer a experiência do usuário. Essa integração permite uma apresentação mais dinâmica e interativa das informações, engajando os usuários de maneira sensorial e cognitiva. No contexto digital, a multimodalidade oferece uma experiência mais completa e acessível, adaptando-se às preferências e necessidades individuais, e é comumente utilizada em *sites*, aplicativos e plataformas educacionais para facilitar o aprendizado e a interação (Kleiman, 2005).

2.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS

As transformações sociais e as inúmeras mudanças pelas quais a sociedade passou e passa, porque é uma relação humana e essas são instáveis por natureza, marcaram de diferentes modos as maneiras como os indivíduos se relacionam. O quarto de século citado por Citelli (2014) que serve como introdução a esse texto, transformou as relações sociais:

As profundas transformações ocorridas no mundo no último quarto de século tiveram tal abrangência e intensidade que afetaram praticamente todos os segmentos da vida, desde as organizações e reorganizações dos modelos de gerenciamento dos Estados nacionais, passando pelo desenvolvimento tecnológico e indo às fronteiras das novas indagações éticas trazidas à luz pela possibilidade da clonagem humana (Citelli, 2014, p. 18).

O desenvolvimento tecnológico mudou drasticamente as relações sociais e os modos de interação entre os indivíduos. No campo da mobilidade urbana as viagens e os deslocamentos tornam-se cada vez mais rápidos devido ao desenvolvimento de transportes cada vez mais rápidos. No campo da medicina já se faz transplantes de órgão com mais facilidade e taxa de aproveitamento muito maior devido aos equipamentos e tecnologias envolvidas. Na área da comunicação observamos que os dispositivos, velocidade e capacidade de transmissão de informação são cada vez maiores, um aparelho celular de 20 anos atrás é tido como um “dinossauro” na época atual.

Além disso, ainda observando a afirmação que serve de introdução para o nosso texto, as relações entre as pessoas e o modo como enxergamos as questões éticas também mudaram bastante. Algumas questões que sequer imaginávamos que fôssemos debater algum dia, como a clonagem de humanos, o uso de células troncos, para ficar apenas nesses dois pontos, já trazem muitas discussões éticas que não tínhamos há poucas décadas.

O modo como entendemos o mundo mudou devido a grande quantidade de informações que temos acesso, a internet nos possibilitou ter acesso a muitas informações em tempo real e a muitos conteúdos que se fazem necessários em um determinado instante, no entanto, não precisamos guardá-los na nossa casa ou na nossa estante para outro momento, podemos apenas usar a informação e descartar,

porque depois podemos ter acesso a mesma informação com um ou dois *clicks* (cliques) na tela de um celular.

Com o acesso a informações em tempo real e instantâneas as formas de produção e de trabalho também mudaram, agora um sujeito pode perder bilhões de dólares de um dia a outro apenas por causa de um *twitter/X*²⁵ de algum investidor, ou alguma piada de um presidente de uma grande empresa ou uma fala sem pensar de um chefe de Estado, coisa que há pouco tempo era improvável.

Já observamos, em noticiários e jornais, as muitas denúncias de disseminação de notícias falsas nas redes sociais que podem interferir em um processo eleitoral, claro que o fato da calúnia e da mentira não são novos, mas a disseminação em massa nos aparelhos celulares e nas várias comunidades sociais digitais é uma prática contemporânea que talvez ainda demoremos bastante tempo para superar.

As literaturas que discutem as influências das tecnologias na sociedade dão alguns nomes para esse momento que estamos vivenciando; Adam Schaff (1995) chama esse período de “Sociedade Informática” devido às mudanças de relacionamento e de convívio social. O autor, Walter Longo (2019) para referenciar a realidade vivenciada com a onipresença das tecnologias digitais e seus impactos nas relações humanas e comunicativas utiliza o termo era pós-digital²⁶.

É fundamental que o(a)s professore(a)s se adaptem a esse novo contexto, buscando atualização constante e desenvolvendo habilidades para criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e inclusivos. Isso requer flexibilidade para reconhecer e atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos educandos, bem como para explorar novas abordagens e metodologias de ensino. Em suma, o(a)s

²⁵ O Twitter é uma antiga rede social que agora tem o nome de X. Este site foi criado para ajudar usuários a migrarem para a nova plataforma. O Twitter (X), é uma das mais populares redes sociais do mundo, onde milhões de pessoas compartilham ideias, notícias e opiniões todos os dias. Disponível em: <https://twitter.com.br/>. Acesso em: 8 mai. 2025.

²⁶ O especialista em inovação Walter Longo assim define o que ela chama de era pós-digital: “A era pós-digital é a realidade em que vivemos hoje, na qual a presença da tecnologia digital é tão ampla e onipresente que, na maior parte do tempo, nem notamos que ela está lá. Só percebemos sua existência quando falta. Essa total ubiquidade da tecnologia digital provoca impactos em todos os aspectos da vida e isso se traduz em novos desafios para os líderes de empresas e para os gestores de comunicação, marketing e propaganda.” Disponível em: <https://vendamais.com.br/na-era-pos-digital-as-regras-mudaram-aprenda-a-jogar-o-novo-jogo/>. Acesso em: 29 mai. 2025.

educadore(a)s devem estar abertos a repensar suas práticas e a se reinventar em resposta às demandas do mundo contemporâneo.

Além disso, uma das principais necessidades do(a)s educando(a)s e da escola é ampliar o trabalho em sala de aula com as novas tecnologias, no entanto, o(a)s professore(a)s que estavam em sala durante as transformações sociais ligadas à tecnologia tiveram que aprender a manusear as ferramentas ao mesmo tempo que os seus/suas educando(a)s, causando, talvez, um certo desconforto e insegurança na utilização dos meios de comunicação e das tecnologias de informação nos seus planejamentos pedagógicos.

Com este pensamento, lembra-nos Jesús Martín-Barbero (Barbero, 1996, p. 19):

Os meios de comunicação e as tecnologias da informação significam para a escola em primeiro lugar isto: um *desafio cultural*, que torna visível a distância cada dia maior entre a cultura ensinada pelos professores e aquela outra aprendida pelos alunos. Pois os meios não só descentram as formas de transmissão e circulação do saber como também constituem um decisivo âmbito de socialização através dos mecanismos de identificação/projeção de estilos de vida, comportamentos e padrões de gosto.

Neste ponto, deparamo-nos com uma questão discutida nos PCNs, a discussão sobre a incorporação na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir o(a)s professore(a)s em muitas circunstâncias. Questões como essas são cada vez mais suscitadas principalmente na atual conjuntura, com a efervescência do uso da inteligência artificial (IA)²⁷.

O uso de IA no contexto educacional, inclusive, mereceria um capítulo à parte neste estudo, dada a complexidade do tema. No entanto, por questões de organização e recorte, não nos deteremos nessa temática nesse percurso, porém faremos uma breve abordagem sobre a história da inteligência artificial na subseção seguinte.

²⁷ A Inteligência Artificial é a capacidade que soluções tecnológicas têm de simular a inteligência humana, realizando determinadas atividades de maneira autônoma e aprendendo por si mesmas, graças ao processamento de um grande volume de dados que recebem de seus usuários. Disponível em:

<https://www.tableau.com/pt-br/learn/articles/ai#:~:text=A%20Intelig%C3%Aancia%20Artificial%20%C3%A9%20a,que%20recebem%20de%20seus%20usu%C3%A1rios>. Acesso em: 14 set. 2024.

Durante uma etapa das oficinas para a produção de *memes*, o(a)s educando(a)s foram orientados para que, quem quisesse recorrer à IA para criar imagens contextualizadas com a temática da pesquisa, assim o fizessem. E assim foi feito. Uns fizeram desenhos autorais, outros utilizaram imagens pré-existentes nos aplicativos geradores de *memes*, outro(a)s pesquisaram imagens na internet, já outros como sugerido recorreram à inteligência artificial para gerar as imagens.

Retomando a discussão anterior, pontuamos que ainda existe o medo da máquina/tecnologia como se ela tivesse “vida própria”. Esse mito, ainda assusta alguns professores e algumas professoras, principalmente aqueles ou aquelas de gerações mais distantes da chamada era da informação, mas é necessário entender que a máquina/tecnologia vem auxiliar e criar novas possibilidades para a sala de aula, criando espaços novos, campos de visão que antes não o tínhamos, mas esse mito não se sustenta “se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo” (Moran; Masetto; Behrens, 2013, p. 12).

Talvez por esse receio, ainda exista um desalinhamento entre escola e as tecnologias digitais, citada anteriormente como desafio cultural, é notório quando apreciamos algumas metodologias que ainda hoje são empregadas pelas salas de aula de todo país. Copiar textos de livros, aulas exclusivamente expositivas tendo apenas o(a) professor(a) como centro da aula e exercícios de memorização de datas históricas ou regras gramaticais, são apenas alguns exemplos de atividades que são realizadas diariamente nas salas de aula por todo o Brasil.

Talvez a escola ainda não esteja preparada ou ainda não compreendeu que os conteúdos agora estão a um *click* de distância, não há a necessidade de o(a)s educando(a)s decorarem um conjunto de regras, datas e nomenclaturas que talvez vão utilizar poucas vezes no seu cotidiano. Apenas como observação, não estamos querendo dizer que não seja importante compreender a periodização/datação histórica, por exemplo, estamos nos referindo aqui a práticas pedagógicas obsoletas, que não fazem contextualização dos conteúdos para que façam sentido para o(a)s educando(a)s. Em todo caso, essas questões merecem um aprofundamento maior, discussões mais embasadas e contextualizadas e aqui não nos propomos a ter essa discussão, os exemplos foram apenas para ilustrar o descompasso existente muitas vezes, entre a escola e as novas tecnologias.

Cabe então destacar, ainda que brevemente, algumas informações acerca da IA, tecnologia que também foi incorporada para este trabalho.

2.2 A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Antes de se discutir de que forma a Inteligência Artificial pode ser encarada como uma ferramenta educacional, vale percorrer, primeiramente, o seu percurso histórico.

A história da inteligência artificial (IA) remonta a milhares de anos, quando filósofos e matemáticos antigos começaram a especular sobre o pensamento humano e sua possível aplicação em máquinas. Contudo, a materialização da IA como a conhecemos hoje só ocorreu no século XX, quando avanços na matemática, lógica e ciência da computação começaram a convergir para a criação de sistemas que imitavam a capacidade cognitiva humana (Russel; Norvig, 2013).

Um dos primeiros trabalhos reconhecidos como pioneiros no campo da IA foi realizado por Warren McCulloch e Walter Pitts em 1943. Esses cientistas demonstraram que qualquer função computável poderia ser calculada por meio de uma rede de neurônios conectados, além de mostrar que os conectivos lógicos (como “e”, “ou” e “não”) poderiam ser implementados por estruturas de redes simples. Eles também sugeriram que, se devidamente definidas, essas redes poderiam aprender com o tempo. Essa ideia de simular o funcionamento do cérebro humano foi um grande passo na direção do desenvolvimento da IA, pois estabeleceu a base para o uso de redes neurais, uma das tecnologias mais utilizadas em IA até os dias de hoje (Russel; Norvig, 2013).

Na década de 1950, Alan Turing foi um dos principais cientistas da computação do século XX. Ele já lecionava sobre o assunto desde 1947 e, em um dos seus artigos, propôs a famosa questão: “As máquinas podem pensar?”. Essa pergunta foi o impulso para o desenvolvimento do chamado “Teste de Turing”, uma maneira de determinar se uma máquina pode exibir comportamento inteligente equivalente ou indistinguível de um ser humano. O teste de Turing, que ainda é amplamente discutido nos dias atuais, destacou a importância de investigar a

capacidade das máquinas de realizar tarefas cognitivas de maneira humana (Russell; Norvig, 2013).

Em 1982, prosseguem os mesmos autores, ocorreu um avanço significativo no campo com o desenvolvimento do primeiro sistema bem-sucedido de IA, o R1, da *Digital Equipment Corporation*. O R1 foi um sistema de *expert* (ou especialista) desenvolvido para ajudar a configurar computadores complexos e é considerado o primeiro sistema comercial de IA a ser amplamente utilizado. A partir de então, a IA começou a ser aplicada de forma mais ampla em indústrias, sendo utilizada para otimizar processos e resolver problemas que antes eram exclusivos dos seres humanos.

Na era contemporânea, a IA se tornou uma tecnologia essencial para diversos setores da economia e da vida cotidiana. Atualmente, a IA é usada em áreas como reconhecimento de voz, tradução automática, veículos autônomos, planejamento logístico, combate ao *spam*, e até no desenvolvimento de robôs para jogos.

Além de assistentes de voz e sistemas de atendimento ao cliente, a IA também é amplamente empregada em “*chatbots*” ou “*chatterbots*”, que são programas projetados para simular conversas com humanos. Esses sistemas são treinados com grandes quantidades de dados, o que lhes permite aprender a linguagem humana e interagir de maneira natural. Muitas empresas utilizam *chatbots* para realizar atendimentos automatizados, sendo que algumas dessas IAs são tão avançadas que os usuários muitas vezes não percebem que estão conversando com máquinas, ao invés de pessoas reais. Essa tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia, e demonstra o quanto a IA tem se aproximado da vida cotidiana, facilitando tarefas e otimizando processos em diversas áreas (Russel; Norvig, 2013).

A história da inteligência artificial é marcada por avanços significativos desde suas primeiras concepções teóricas até as aplicações práticas atuais. Desde os experimentos pioneiros de McCulloch e Pitts, passando pela revolucionária contribuição de Alan Turing e o seminário de Dartmouth, até os sistemas modernos de IA, a IA tem evoluído constantemente, tornando-se uma ferramenta essencial para a sociedade contemporânea. O futuro da IA promete ainda mais inovações, à medida que cientistas e engenheiros continuam a explorar o potencial dessa

tecnologia para transformar o modo como vivemos e interagimos com o mundo ao nosso redor.

A inteligência artificial, dizem Silva *et al.* (2024), está rapidamente se tornando uma ferramenta determinante também no campo educacional, transformando tanto o ensino quanto o aprendizado. No Brasil, a IA oferece a possibilidade de personalizar o aprendizado, adaptando o conteúdo às necessidades de cada educando(a) por meio de tutores virtuais e plataformas de aprendizado adaptativas. Essas inovações podem aumentar o engajamento e a eficiência, permitindo que o(a)s educandos(as) avancem no seu próprio ritmo e recebam *feedback* direcionado.

Além da personalização do ensino, prosseguem os mesmos autores (Silva *et al.*, 2024), a IA também melhora a gestão escolar, automatizando tarefas administrativas e liberando tempo do(a)s professore(a)s para se concentrarem nas atividades pedagógicas. A implementação dessas tecnologias pode aumentar a organização e a eficiência das escolas, além de contribuir para um melhor acompanhamento do desempenho do(a)s educandos(as).

Apesar dos benefícios, diz Oliveira (2020), a implementação da IA enfrenta desafios significativos, como a infraestrutura tecnológica insuficiente, especialmente em áreas periféricas ou de difícil acesso. Muitas escolas no Brasil ainda carecem dos recursos necessários para integrar efetivamente as ferramentas de IA, o que limita sua capacidade transformadora. Além disso, a formação contínua do(a)s professore(a)s é fundamental para que ele(a)s possam utilizar essas tecnologias de forma eficaz e ética.

A resistência à mudança por parte do(a)s educadore(a)s é outro obstáculo. Para Oliveira (2020), muitos temem que a IA substitua o seu papel na sala de aula ou que a tecnologia seja difícil de integrar às suas práticas pedagógicas. Para superar isso, é necessário promover programas de capacitação que mostrem os benefícios da IA e sua utilização como aliada no processo de ensino e aprendizagem.

A privacidade e a segurança dos dados do(a)s educandos(as) também são questões críticas na adoção da IA na educação. Conforme Silva *et al.* (2024), as ferramentas de IA coletam grandes volumes de dados para personalizar o ensino, o que levanta preocupações sobre como essas informações são armazenadas e utilizadas. É essencial que as escolas implementem políticas seguras de proteção

de dados, garantindo que o(a)s educandos(as) possam se beneficiar da tecnologia sem comprometer sua privacidade.

Além disso, a IA pode promover a inclusão educacional, destaca Oliveira (2020), atendendo às necessidades de educandos(as) com dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Ferramentas como sistemas de aprendizado adaptativo e materiais didáticos acessíveis podem oferecer suporte adicional a esse(a)s educando(a)s, ajudando-o(a)s a superar barreiras educacionais e alcançarem suas potencialidades. Isso exige um planejamento cuidadoso e uma abordagem inclusiva por parte do(a)s educadore(a)s.

No campo da avaliação, a IA pode contribuir para o processo de medição do desempenho do(a)s educandos(as), permitindo uma análise em tempo real e oferecendo uma visão mais precisa das habilidades do(a)s educandos(as). Isso proporciona aos professores uma maneira mais eficaz de ajustar suas abordagens pedagógicas e melhorar o aprendizado (Oliveira, 2020).

Nesse sentido, as escolas, e particularmente o(a)s professore(a)s de História necessitam ampliar seus horizontes e direcionar o olhar para além dos seus “muros”, um olhar multidimensional que abarca o “mundo real do(a)s educandos”, que é marcado por redes sociais (com algoritmos de recomendação do Tik Tok²⁸ e Instagram por exemplo), por assistentes virtuais (Alexa²⁹, Siri³⁰) e ferramentas de

²⁸ O TikTok é um aplicativo de compartilhamento de vídeos que permite aos usuários criar e compartilhar vídeos de 15 segundos sobre qualquer tema. Os usuários podem adicionar efeitos, como filtros, música de fundo e figurinhas, para criar vídeos inusitados e divertidos, normalmente com uma coreografia. Disponível em: <https://www.kaspersky.com.br/resource-center/preemptive-safety/is-tiktok-safe>. Acesso em: 30 mai. 2025.

²⁹ Alexa é uma assistente virtual desenvolvida pela Amazon e lançada em novembro de 2014. Ela serve para auxiliar na execução de tarefas do dia a dia, como, por exemplo, definir alarmes, pesquisar na internet e até mesmo controlar a sua casa conectada. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/07/27/tira-duvidas/alexa-o-que-e-para-que-serve-e-como-usar/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

³⁰ Trata-se de um sistema de inteligência artificial que pode ser usado para fazer pesquisas na internet, enviar mensagens, ligar para outras pessoas e muito mais. A assistente também é capaz de responder a perguntas sobre o tempo, a localização e outras informações. O sistema de inteligência artificial da Siri também permite que ele seja usado como um assistente pessoal, ajudando as pessoas a lembrarem de compromissos e tarefas. Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2022/07/28/dicas-e-tutoriais/o-que-e-e-como-funciona-a-siri/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

busca inteligente como ChatGPT e Google Gemini³¹. E tal “mundo”, se conecta com as nuances da sociedade que se movimenta.

A IA está presente no "mundo real dos estudantes" tanto como ferramenta educacional quanto como parte de sua realidade social e digital. Pesquisas como as de Silva et al. (2024), demonstram que, se usada de forma crítica e regulada, a IA pode ampliar o acesso ao conhecimento histórico e promover a inclusão, mas exige reflexão sobre privacidade e letramento digital.

Neste contexto, da era digital, a educação precisa ser reestruturada e, conseqüentemente, o ensino de História carece de ser repensado, levando em consideração a forma de produzir conhecimento histórico e sua relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação. Esta é uma demanda dos profissionais da História e, por isso, as experiências docentes podem se tornar um ponto de partida para refletir e elaborar um aporte teórico e metodológico próprio do campo de pesquisa em Ensino de História (Silva, 2020, p. 15).

A partir das discussões que se desenvolvem sobre este entendimento de reconsiderar as formas de abordagens em sala de aula, em especial, no que tange à disciplina de História em que as regras e normas dão o lugar de centralidade na sala de aula para o desenvolvimento de habilidades para utilização desses modos de usos das linguagens, chegamos ao termo letramento, que no nosso entendimento e de autore(a)s como Magda Soares (2012), Marcuschi (2008), Rojo (2012) entre outro(a)s, envolve justamente o desenvolvimento da capacidade do sujeito conseguir agir socialmente através dos seus conhecimentos históricos, não um conhecimento referente apenas a termos e as composições das histórias, mas um conhecimento ligado às várias maneiras e possibilidades de utilizar a língua, para satisfazer os seus anseios na interação verbal. Nessa perspectiva, passamos também a tratar o letramento no campo digital na subseção a seguir.

2.3 LETRAMENTO OU LETRAMENTOS?

De acordo com Soares (2003) e Kleiman (2005) o termo letramento surge no

³¹ O Google Gemini é uma ferramenta de IA Generativa capaz de gerar informações aos usuários a partir de comandos que podem ser feitos em diferentes formatos como texto, imagem, áudio e códigos de programação. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-o-google-gemini-entenda-para-que-serve-e-como-funciona-a-i-a-do-google/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

Brasil e também em outros países como França, Portugal e Estados Unidos, guardada as nomenclaturas individuais de cada país, para designar práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, mas que são muito mais complexas do que as que eram ensinadas na escola. As práticas de leitura e escrita envolvidas pelo termo letramento abrangem aspectos sociais e culturais das sociedades. Segundo Soares (2003),

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Assim, na França e nos Estados Unidos, para limitar a análise a esses dois países, os problemas de *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita (Soares, 2003, p. 6).

Essa peculiaridade também foi percebida no Brasil, notou-se que indivíduos mesmo conhecedores do código linguístico não conseguiam realizar algumas atividades mais complexas envolvendo a escrita, dizemos mais complexas no sentido dos processos cognitivos que envolvem a utilização e compreensão dos sentidos que estão envolvidos no processo de interação verbal, esses indivíduos não conseguiam produzir um bilhete em um ambiente doméstico por exemplo. Tanto que podemos observar a utilização de certos termos como “Analfabeto Funcional” para definir essa parte da população, tanto na mídia como na crítica especializada.

A utilização desse termo destaca um posicionamento que foi tomado no Brasil que diferenciou a forma como o letramento foi tratado aqui em comparação com os demais países em que o termo surgiu simultaneamente. Ainda de acordo com Soares (2003, p. 8) aqui no nosso país o termo manteve uma relação muito próxima com o termo alfabetização “[...] o que tem levado à concepção equivocada de que os dois fenômenos se confundem, e até se fundem.” Essa confusão com os termos, talvez tenha causado problemas estruturais quando imaginamos os dois processos, é preciso que a diferença entre os termos seja clara para o(a) professor(a), uma vez que a alfabetização entendida como a apropriação, pelo sujeito, do código linguístico é fundamental para uma interação por meio da escrita em uma coletividade, mas difere muito do entendimento de letramento. Tanto que a

definição para letramento ainda é motivo de debate e discussões, não se chegou a uma definição para esse termo que seja unânime entre os estudiosos, o certo é que encontramos algumas posições que se assemelham em torno de dois campos semânticos, como diz Terra (2014),

Controvérsias sobre a definição de letramento podem ser observadas, por exemplo, a partir de certas posições teóricas de pesquisadores e estudiosos que consideram o letramento como uma questão social e política e, portanto, ideológica mesmo admitindo a existência de aspectos políticos, sociais e cognitivos envolvidos no letramento, veem esse fenômeno como linguístico (Terra, 2014, p. 31).

Sabedores dessa diferença, situamos o(a) leitor(a) que o nosso posicionamento quanto ao letramento é entendê-lo com uma prática social e ideológica, uma vez que entendemos a língua como reflexo das suas sociedades. Mas quanto ao termo esclarecemos como Costanzo (1994, p.11, *apud* Marcuschi, 2008, p. 24) que o “letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão”.

Consideramos importante tratar desse tema aqui porque imaginamos a nossa pesquisa na perspectiva de uma ferramenta de apoio aos professores de História, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento do letramento amplo dos seus educandos, e infelizmente concordamos com Soares (2003) quando ela diz que no Brasil as discussões acerca do letramento sempre surgem enraizadas ao conceito de alfabetização, e é necessário que essa ideia seja desfeita e as discussões sobre o letramento possam seguir em outras direções.

É importante desfazer essa confusão de conceitos para que o(a) professor(a) de História possa situar a sua prática em sala de aula em aspectos que estejam relacionados à vida do(a)s educando(a)s, tornando as aulas de História algo mais que a apreciação de um código linguístico que serve apenas para meios de comunicação. Entendemos a língua como algo que serve ao indivíduo em todas as suas realizações na sociedade, e apesar de já possuir uma literatura vasta sobre esse termo, achamos importante dedicar um espaço para aprofundarmo-nos um pouco nas considerações que são feitas sobre o letramento. Pensamos em consonância com as afirmações de Magda Soares sobre o tema, nas quais o letramento caracteriza-se pelo pleno desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, para que o(a)s educandos(as) possam interagir com sabedoria e senso

crítico na sociedade.

Para Soares (2012, p. 47), “[...] letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Ainda, conforme essa autora, “Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (Soares, 2012, p. 72).

Percebemos em algumas práticas escolares, principalmente nas aulas de História, uma descontextualização dos textos e escritas, as produções são retiradas dos seus contextos de produção e utilizadas em sala de aula como material para trabalhar regras linguísticas como se estivéssemos ensinando um idioma estrangeiro para o(a)s nosso(a)s educandos(as), Kleiman (2005) nas suas considerações devido ao insucesso escolar do grande público da escola que não provém de famílias letradas diz que está claramente na hora de as inserirmos dentro dos fazeres analíticos as práticas sociais de outras instituições que provém o *corpus* de análise.

Para contextualizar a fala sobre situar o texto nas práticas de produção e como a escola trata isso, trazemos um exemplo dito por Kleiman (2005, p.27):

O que se diz em tom de brincadeira, a esse respeito, é que muito provável que às 16 horas de uma terça-feira do mês de abril, uma criança no semiárido nordestino e uma outra numa favela da cidade do Rio de Janeiro estejam, ambas, copiando a palavra “gato” do quadro-de-giz na sala de aula de 1ª série de uma escola da região onde moram.

O exemplo, apesar de já ter se passado mais de uma década da sua publicação, ainda é bastante atual, percebemos uma descontextualização nas aulas de História em relação a situar o texto e o(a) educando(a) em espaços equivalentes de produção. Possibilitar o encontro do(a) educando(a) com o sentido da produção e os motivos da interação é na nossa compreensão um papel essencial ao professor de História. Quanto a isso, se o intuito da escola for desenvolver os letramentos, precisamos compreender que o termo abrange muito mais do que as habilidades de ler e escrever, está ligado também às práticas sociais que envolvem o homem em sociedade.

Segundo Street (2014, p. 17) “[...] a tendência tem sido no rumo de uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa

perspectiva transcultural.” Sendo assim, o termo estaria ligado a várias práticas e ao desenvolvimento de múltiplas habilidades. Consideramos, assim, o termo letramento, entendido como prática única e ligada apenas a uma área de conhecimento, um tanto quanto ultrapassado, uma vez que damos conta em inúmeras literaturas da presença do termo letramento em diferentes situações que envolvem não apenas a leitura e a escrita, mas sim a língua como parte essencial do processo de compreensão e apreensão de determinadas habilidades. Quanto a isso Terra (2014, p. 32) fez um apanhado de autores que esclarecem as muitas utilizações deste termo:

À luz dessa ideia, torna-se fundamental reconhecer, entre outros aspectos, que não há apenas um ‘letramento’ e sim ‘letramentos’ (Street, 2003, 2001, 1995, 1984; McKay, 1996/2001, 1993; Gee, 2000, 1990/1996; Hamilton, Barton & Ivanic, 1993; Rojo, 2001b; Soares, 2004; Marcuschi, 2000/2001 etc.).

O letramento, como é entendido hoje, é um conjunto de práticas sociais e não apenas o fato do indivíduo ser letrado ou não o letrado. Já observamos nas literaturas termos como “letramento literário”, “letramento visual”, “letramento político”, “letramento digital”, “letramento racial”, dentre outros. Essa nova percepção direciona para um ensino de língua materna muito mais ligado às práticas do cotidiano, valorizando as grandes mudanças nas relações entre os componentes semióticos do texto. Kleiman (2005, p.5) faz uma constatação clara da realidade dos discursos que são disponibilizados nas mídias quando diz que “O texto comum na mídia hoje é um texto multissemiótico ou multimodal: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral”, uma constatação feita em 2005, um período no qual ainda não tínhamos vivenciado o ápice das redes sociais.

Quando pensamos nessa afirmação nos tempos atuais ela se torna cada vez mais assertiva, os dispositivos tecnológicos possibilitaram inúmeras maneiras de comunicação e interação, as redes sociais estão repletas de ferramentas e ícones que representam emoções e opiniões. Esses ambientes virtuais estão sendo ocupados cada vez mais por instituições que desejam chegar de maneira mais rápida aos indivíduos, percebemos que as próprias organizações governamentais e muitas além delas já se fazem presentes nesses ambientes, utilizando as plataformas e as ferramentas que são disponibilizadas, vejamos o exemplo de uma

postagem (Figura 2) do Ministério da Educação (MEC) em sua página oficial na rede social *Instagram*³²:

Figura 2 - Print de uma publicação na página do MEC no Instagram



Fonte: Página oficial do Ministério da Educação na plataforma digital Instagram (2025)

Como demonstrado na figura 2, podemos perceber uma mistura de linguagens que envolve a publicação. Temos aí textos e imagens que dialogam para construir o sentido. Ainda podemos observar a possibilidade de interação do leitor por meio dos comentários, que também são construídos com textos e imagens e com a possibilidade de marcar a informação com um botão de aprovação, representado por um coração ou outro *emoji*³³ que representa outro tipo de

³² Instagram é uma rede social gratuita para compartilhamento de fotos e vídeos. Nela, também é possível seguir usuários, curtir, comentar e compartilhar as publicações, além de dispor de várias funcionalidades, como Stories, Reels, live e Instagram Shopping. Disponível em: <https://www.nuvemshop.com.br/blog/o-que-e-instagram/>. Acesso em: 8 mai. 2025.

³³ Os emojis e emoticons são representações gráficas usadas para transmitir uma ideia, uma emoção ou um sentimento. Esses símbolos são muito populares em comunicações on-line, como redes sociais, SMS e aplicativos de comunicação instantânea, como o *WhatsApp*. Disponível em: <https://www.significados.com.br/emojis-emoticons/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

sentimento. Essa imagem nos serve apenas para exemplificar a riqueza de linguagens que compõem as relações verbais nas mídias e redes sociais, a análise do processo de construção de sentido nesse tipo de discurso vamos discutir mais adiante. O exemplo ratifica o que tratamos até aqui, da importância do trabalho com outras linguagens na escola, com linguagens do cotidiano, observem que a postagem é do MEC, se ele faz uso desse tipo de linguagem porque então a escola, muitas vezes ainda tende a categorizar essa forma de comunicação como sendo de segundo plano?

Embora a escola privilegie o letramento com foco na linguagem verbal, não faz sentido relegar a um segundo plano os conhecimentos sobre textos multimodais, que a maioria dos alunos já tem, assim como faz todo sentido ensinar o aluno a interpretar a linguagem imagética, para ler também nas entrelinhas de algumas imagens que só tentam vender, manipular, banalizar e reproduzir o pior que a sociedade tem a oferecer (Kleiman 2005, p. 50).

Dentro dessa afirmação encontramos outro problema que cabe também a escola tentar resolver, como podemos ensinar o(a)s nosso(a)s educandos(as) a interpretar inúmeras produções que são construídas com essa nova linguagem, que é de mais rápido acesso e compartilhamento, que tentam manipular e constranger as pessoas, esse é um problema sério que infelizmente está presente na nossa sociedade e em tantas outras mais.

Diante dessa nova peculiaridade que rodeia a sociedade, e das inúmeras possibilidades de letramento, achamos necessário dizer e discorrer um pouco sobre o que pensamos ser uma emergência na educação brasileira, as nossas discussões estão intimamente ligadas ao “Letramento digital” e aos “Multiletramentos”. O primeiro compreende as relações que constituímos com as novas tecnologias de informação e comunicações (TDICs), como a escola pode orientar o(a) educando(a) para essa nova ordem social ligada às informações e às tecnologias digitais. O segundo trata das múltiplas linguagens que percorrem os discursos nas mídias digitais, esclarece ou tenta esclarecer, como são construídas as relações de sentido nessas produções.

2.4 LETRAMENTO DIGITAL

Ao entendermos que é necessária uma mudança na abordagem dos conteúdos em sala de aula, e achamos necessário um maior diálogo entre escola e sociedade, tentaremos agora sintetizar o porquê de o letramento digital merecer destaque na nossa discussão. Iniciamos com a afirmação de Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) que advertem:

Estamos preparando estudantes para um futuro cujos contornos são, na melhor das perspectivas, nebulosos. Não sabemos que postos de trabalho existirão. Não sabemos quais novos problemas sociais e políticos emergirão. Mesmo assim, estamos começando a desenvolver um retrato mais claro das competências necessárias para eles poderem participar de economias e sociedades pós-industriais digitalmente interconectadas.

Nesse sentido, já entendemos que a sociedade mudou as formas de interação e de produção. Como relatam os autores, o(a)s educando(a)s precisam ser orientados para uma sociedade totalmente diferente da que vivenciamos, muito mais ligada às tecnologias digitais. Hoje já conseguimos realizar por exemplo quase todos os serviços bancários pelo celular, criamos uma comunidade de amigos, defendemos uma dissertação de mestrado ou uma tese de doutorado por uma webconferência, mais que isso, hoje podemos conseguir diversos empregos ligados à essa área e construir relações significativas.

Nessa perspectiva é extremamente importante o desenvolvimento de habilidades que promovam a efetividade do verdadeiro letramento digital, principalmente entre as crianças e jovens que estão presentes nas escolas, e que futuramente serão adultos agentes da sociedade em que vivem.

Nessa direção, concordamos com as contribuições de Lima Neto e Carvalho (2022), quando caracterizam o letramento digital com suas respectivas dimensões, quando argumentam que,

[...] nessa interseção tríplice, a **dimensão técnica** relaciona-se às habilidades operacionais de utilização de ferramentas digitais tanto em contexto educacional como no cotidiano; a **cognitiva**, às habilidades para analisar criticamente as informações que derivam de ambientes digitais; e a **socioemocional**, por sua vez, à capacidade de os sujeitos utilizarem as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) de maneira ética, responsável e colaborativa.

[...] Em outras palavras, as habilidades e as competências socioemocionais não são apenas as capacidades éticas no uso das ferramentas, mas também as emoções que delas surgem, positivas e negativas. É por isso que os autores reiteram a necessidade de se decolonizar os estudos sobre Letramento Digital, admitindo estruturas e relações de poder, já que, por exemplo, emoções negativas são mais facilmente relatadas em contextos de “minorias”, como em relatos de pessoas negras e pobres (Lima Neto; Carvalho, 2022, p. 3-4).

Foi referenciando esse entendimento, que procuramos alinhar esse trabalho, haja vista, que a turma pesquisada (foco da pesquisa), são jovens que no período da pesquisa estudavam no ensino médio integrado ao curso técnico em informática e que em tese já traziam consigo o domínio da dimensão técnica, porém, procurou-se promover uma maior investigação para as possíveis promoções das dimensões cognitiva e sócio emocional, tão importantes também para o desenvolvimento de uma educação cidadã que contribua para a promoção de uma convivência social mais harmoniosa e salutar.

É nesse direcionamento para a promoção de um letramento histórico-digital entre o(a)s educando(a)s que o nosso estudo se situa. Seguindo esse viés, subscrevemos com Silva (2020), quando argumenta que:

O estudante letrado histórico-digitalmente deve elaborar questões históricas, problematizar o cotidiano considerando o tempo e espaço, precisa ter aprendido a selecionar, analisar e interpretar fontes históricas e a se comunicar por meio da competência narrativa, utilizando-se das tecnologias digitais de forma crítica, relacionando-as ao contexto no qual foram produzidas, reconhecendo seus impactos nos processos de construção do conhecimento e nas relações sociais (Silva, 2020, p. 97).

Para que o(a) educando(a) possa realmente desenvolver um senso crítico e participativo na sociedade atual é necessário que ele tenha oportunidade de conhecer e desenvolver o letramento digital, afinal ele está inserido neste momento e convive diariamente com essas tecnologias. Alguém pode argumentar que alguns educandos não tenham acesso à internet ou a aparelhos celulares, mas o ponto que defendemos aqui não é a questão de o sujeito possuir ou não algum aparelho digital ou estar conectado à rede de internet, o que estamos enfatizando e voltamos mais uma vez a dizer é que a sociedade atual já é “informatizada”. Um grande número de relações e de interações sociais já são feitas quase que exclusivamente por via dessas novas tecnologias. A esse respeito, Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p. 17) afirmam:

Em vista de se envolverem plenamente com as redes sociais, ter acesso a vagas de emprego nas economias pós-industriais de conhecimento e assumir papéis como cidadãos globais confortáveis em lidar com diferenças interculturais, nossos estudantes carecem de um conjunto completo de letramentos digitais a sua disposição.

Para uma melhor compreensão do que estamos discutindo, a nível de contextualização, segundo os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.17), entende-se que “Letramentos digitais: habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente nos canais de comunicação digital.” Então entendemos que essas habilidades necessárias ao pleno desenvolvimento na sociedade atual carecem de um protagonismo na sala de aula que talvez a escola não esteja dando.

Conforme Fernandes e Cruz (2017, p. 81):

No atual contexto da cibercultura os processos de comunicação requerem dos sujeitos conhecimentos específicos para operar com diferentes meios, tecnologias, dispositivos e suportes e com diversos modos de interação, gêneros e linguagens, transitando entre diferentes contextos, práticas culturais e eventos em que os letramentos digitais se desenvolvem.

Apesar de ser visível o impacto das redes sociais e das tecnologias de comunicação na vida das pessoas, como por exemplo a velocidade que uma notícia circula entre os usuários de uma determinada rede impactando um grupo de pessoas rapidamente e tendo a possibilidade de mudar opiniões ou influenciar em decisões, a escola ainda está, ao nosso ver, alheia a essa capacidade de orientação que as tecnologias de comunicação e informação possuem.

Percebemos o tamanho dessa capacidade quando observamos o problema que é a questão das notícias falsas em todo o mundo. É algo que se tornou uma questão global por influenciar as pessoas a tomarem decisões baseadas em calúnias, fraudes, discursos de ódio e com isso tentam influenciar nas escolhas das pessoas, inclusive em eleições de candidatos a chefes de Estados em muitos países.

O que percebemos nos textos que circulam nesses meios digitais é que eles fogem ao padrão normal da escrita, e talvez por esse motivo a escola ainda não dê a devida importância a essas produções. De acordo com Gomes (2016, p. 82) “[...] no meio digital, os alunos acabam produzindo gêneros textuais não privilegiados na

escola, utilizando, em algumas situações, formas de escrita não convencionais e linguagens não escolarizadas, como a audiovisual ou multimídia, por exemplo.”

É importante que percebamos que apesar de fugir ao convencional, às regras impostas para “um melhor falar”, estes textos que se encontram principalmente nas redes sociais e são construídos fora dos padrões convencionais, também são discursos e o(a)s nossos educando(a)s estão interagindo com essas formas muito tempo de suas vidas. Precisamos inovar, levar esses textos para sala de aula e junto com o(a)s educando(a)s debater e procurar compreender os discursos que ali estão presentes. Relativo a essa busca pela inovação no trabalho com linguagens em sala de aula, Ribeiro (2016, p. 119) reflete:

Não dá para ficar apenas no oral/escrito. Há muito mais o que se pensar e fazer, com outras semioses e modulações dentro delas. E o mais importante é criar, planejar, selecionar recursos que vão do lápis ao computador de último tipo. O que realmente importa é conhecer linguagens e modos de dizer, sem tirar os olhos dos efeitos de sentido desejados.

Na perspectiva de Bakhtin (2016), todas as relações humanas são intermediadas pela interação verbal, então é necessário e direito do(a)s educandos(as) que eles tenham acesso à inúmeras possibilidades de gêneros discursivos para mediar as suas interações com os outros indivíduos. Sejam esses gêneros formais, consagrados ou não, ainda mais quando os gêneros menos consagrados fazem parte do cotidiano deste(a)s educandos(as) e influenciam as suas opiniões e visões de mundo por meio dos discursos que ali estão presentes.

A partir da análise da base de dados do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PPGEHIST) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), percebemos que, para o ensino de História, é necessário integrar essas novas formas de linguagem e discurso em nossas práticas pedagógicas para conectar mais efetivamente o conteúdo escolar à realidade digital do(a)s educando(a)s. Moura (2018) por exemplo, percebeu ao adotar a metodologia *WebQuest*³⁴, que esta pode favorecer a aprendizagem colaborativa e o

³⁴ WebQuest significa, literalmente, uma demanda na web, e é definida por seu autor, Bernie Dodge (1995), da seguinte maneira: "uma WebQuest é uma atividade orientada para a pesquisa em que alguma, ou toda, a informação com que os alunos interagem provém de recursos na internet, opcionalmente suplementados por videoconferência". (apud WebQuest Escola do Futuro – USP. Disponível em: <https://www.cpt.com.br/cursos-metodologia-de-ensino/artigos/webquest-o-que-significa-e-qual-a-sua-importancia-para-a-educacao#:~:text=WebQuest%20significa%2C%20literalmente%2C%20uma%20demanda,na%20internet%2C%20opcionalmente%20suplementados%20por>. Acesso em: 14 set. 2024

desenvolvimento de habilidades críticas entre o(a)s educando(a)s, ampliando o acesso a diversas fontes históricas por meio da internet, tornando assim o ensino histórico mais interativo e envolvente.

Esse novo espaço de interação que se construiu através das tecnologias digitais proporciona muitas possibilidades de construção de sentido, e para essas possibilidades e como trabalhar esses discursos em sala, abordaremos o conceito de multiletramentos a partir das contribuições de Rojo (2012).

2.5 O DINAMISMO SOCIAL, A MULTIPLICIDADE CULTURAL E AS TDICS

Antes de iniciarmos as discussões sobre os multiletramentos é preciso esclarecer o conceito, já que anteriormente falamos sobre os múltiplos letramentos e as suas relações com as práticas sociais, ao falarmos em multiletramentos talvez o(a) leitor(a) menos afeito com a temática acabe confundindo alguns conceitos. A diferença mais importante que é necessária para o entendimento das discussões e propostas nesta área, nós encontramos em Rojo (2012):

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos — é bom enfatizar — aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo, 2012, p. 13).

É importante compreendermos que o conceito multiletramentos possui uma relação muito próxima com as possibilidades de comunicação e interação da sociedade, se diferenciando do conceito letramentos múltiplos que caracteriza a riqueza com que o termo letramento está sendo empregado em diversas áreas para caracterizar uma espécie de domínio em relação a uma prática específica, como observamos em termos já citados antes; letramento digital, letramento literário...

Quanto aos multiletramentos, Rojo (2012) aponta para uma duplicidade que envolve práticas culturais e de como essas culturas se comunicam ou informam. Por multiplicidade de práticas culturais podemos perceber como diz a autora que “Vivemos, já pelo menos desde o início do século XX (senão desde sempre), em sociedades de híbridos impuros, fronteirços.” Quer dizer que estamos envoltos a

uma diversidade cultural muito grande, são muitas histórias, muitos vieses, muitos posicionamentos... e por muito tempo a escola e a sociedade valorizam umas em detrimento de outras sem que exista uma justificativa para isso, ou melhor, existe a justificativa das classes e de quem está em situação de poder, querer implantar a sua ideologia, sua “cultura”, mas esse debate envolve muitos aspectos e muito tempo, talvez podemos deixar para outro momento. O fato é que por muito tempo se negou às inúmeras culturas e práticas sociais o espaço escolar, estando este preenchido com a cultura dita erudita.

Essa exclusão renega as formas de comunicação e informação das culturas ditas de subclasses, a uma informalidade que deveria estar longe dos muros da escola. No entanto, como dito antes, somos seres “híbridos impuros ou fronteiriços” quer dizer que não pertencemos apenas a uma determinada cultura, estamos em uma sociedade que proporciona aos indivíduos vivenciar inúmeras práticas sociais de inúmeros grupos sociais. E apesar da escola, não só a escola, mas a nossa sociedade ainda persiste na incômoda tarefa de elencar determinadas práticas a outras, a sociedade passa por uma transformação gerada pelas tecnologias de informação e comunicação (TDICs) que faz necessário repensar a utilização de adjetivos na classificação de culturas e de linguagens.

Outro ponto é que desde muito tempo certos modos de comunicar e informar foram privilegiados na escola, como os cânones literários que eram utilizados para o ensinamento de uma língua “cultura” e mais recente conseguimos ver e reparar o valor que o texto dissertativo argumentativo possui nas escolas, isso muito por causa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possui como um dos seus métodos avaliativos uma produção nesses moldes. Observamos nas escolas placas com as notas do(a)s educandos(as) nesse tipo de exame, muitos *posts* nas redes sociais das escolas e de órgão ligados às Secretarias de Educação nesse mesmo sentido, mostrando a valorização dada a esse tipo de produção, mas será que a sociedade exige apenas esse gênero discursivo do(a)s educandos(as)?

O dinamismo social a multiplicidade cultural e as TDICs, nos mostram que a escola deve preocupar-se com um número maior de gêneros, e, além disso, deve acolher e oportunizar aos educandos o trabalho com os gêneros que foram deixados de lado muito tempo por serem “populares”. Os discursos atualmente estão carregados de informações, principalmente no ambiente digital, mas também fora

dele encontramos essas características. A respeito dos textos na contemporaneidade Rojo (2012) esclarece:

É o que tem sido chamado de multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que exigem multiletramentos. Ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar (Rojo, 2012, p.19).

É preciso compreender que a língua e as formas de interagir não são estáticas (Bakhtin, 2012), modificam-se, como a própria sociedade muda. As possibilidades de moldar o texto com inúmeros elementos é algo comum na contemporaneidade, é preciso que os indivíduos desenvolvam a capacidade de compreender essas multissemioses que estão envolvidas nas suas postagens nas redes sociais, nos cartazes espalhados pelas ruas e principalmente nos discursos que são distribuídos e compartilhados em massa.

Rojo (2012) elenca algumas características que nos auxiliam ainda mais na compreensão dos novos discursos e da necessidade dos multiletramentos;

Em qualquer dos sentidos da palavra “multiletramentos” — no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem —, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (Rojo, 2012, p. 22-23).

Percebemos que esses discursos possuem uma interação maior entre o leitor e o texto, mais que isso, podemos observar que ele é tido como colaborador nas produções, tendo capacidade de modificá-los e adaptá-los e voltar a compartilhá-los, observamos também a mistura de linguagens e a perda de propriedade, hoje é quase impossível, por exemplo, dizer quem produziu um determinado *meme* que circula pelas redes sociais, mais que, as imagens e ideias perdem o valor de propriedade e passam a ser de todos que estão envolvidos e participam daquela comunidade.

Nesse sentido, no ano de 1994, um grupo de pesquisadores conhecido como The New London Group (GNL), composto por dez membros dos Estados Unidos,

Austrália e Reino Unido, se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir as implicações do futuro em uma sociedade em rápida expansão tecnológica e cultural. Desse encontro, surgiu a chamada “pedagogia dos multiletramentos”³⁵ como uma resposta às mudanças sociais, culturais e tecnológicas em curso, que afetam tanto o âmbito profissional quanto o pessoal.

O manifesto "A Pedagogia dos Multiletramentos: Desenhando Futuros Sociais" (GNL, 1996) foi apresentado como uma proposta para repensar a educação diante da crescente diversidade linguística e cultural, fazendo uso dos elementos do design (design disponível, design em processo e redesenho) e dos quatro componentes da pedagogia dos multiletramentos (prática situada, instrução explícita, enquadramento crítico e prática transformada) para construir significados através de diversos canais de comunicação.

Essa abordagem pedagógica coloca o(a)s educando(a)s no centro do processo de aprendizagem, incentivando-os a serem protagonistas na construção de seu próprio conhecimento. Isso implica em um novo tipo de sujeito, capaz de criar *designs* de forma produtiva, criativa e relevante para as diversas esferas da vida social. O conceito de *design* é central nesse contexto, pois permite a atualização do currículo escolar de acordo com as novas tendências sociais, em conjunto com os princípios da pedagogia dos multiletramentos.

A aceitação e adoção dessa pedagogia por instituições de ensino em diversos países, como África do Sul, Grécia e Malásia, ocorreu rapidamente, pois a pedagogia dos multiletramentos dialogava com demandas sociais que transcendem fronteiras geográficas. As transformações sociais que influenciavam a vida cidadã, profissional e pessoal já estavam presentes em diversas partes do mundo, impulsionando a busca por uma educação que preparasse os jovens para os desafios do futuro. Desde os anos 1990, o Brasil tem buscado estabelecer uma política educacional que guie a formação básica por meio dos documentos curriculares previstos na Lei de Diretrizes e Bases, particularmente nos Artigos 9º e

³⁵ A pedagogia dos multiletramentos é uma proposta/movimento educacional desenvolvida pelo Grupo de Nova Londres (New London Group) – GNL entre 1995 e 1996. Diferente de um método ou abordagem de ensino, essa pedagogia é voltada para uma educação apropriada para contemporaneidade, especialmente uma educação linguística. De acordo com o GNL, o século XXI é atravessado por múltiplas linguagens e culturas, o que demanda dos indivíduos variados letramentos e/ou maneiras de interagir, ou seja, multiletramentos. Disponível em: <https://www2.iel.unicamp.br/tecle/encyclopedia/pedagogia-dos-multiletramentos/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

26°. Nesse contexto, a Linguística Aplicada desempenha um papel significativo na formulação dos documentos oficiais do Ministério da Educação, especialmente no que diz respeito ao ensino de História.

No Ensino Médio, foram introduzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), seguidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+), que representou uma revisão do primeiro. Apesar de os multiletramentos não terem sido explicitamente abordados nesses documentos, isso pode ser atribuído à falta de pesquisa empírica sobre o tema na época da elaboração dos PCNEM em 1999.

No entanto, é interessante notar que os PCNEM enfatizavam um currículo voltado para três domínios da vida: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, conceitos que ecoam as ideias apresentadas no manifesto do GNL de 1996. Embora os PCNEM e PCN+ tenham sido criticados, em 2006 surgiram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), que introduziram pela primeira vez o termo "multiletramentos" em seu texto. Essas orientações refletiram uma preocupação crescente com a diversidade cultural e linguística.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacou os multiletramentos no ensino de História, reconhecendo sua importância para as práticas contemporâneas de linguagem. Além disso, a formação de professores também inclui disciplinas sobre multiletramentos, evidenciando a crescente relevância desse conceito na educação.

2.6 O MUNDO DIGITAL

Com o advento das redes sociais, surgiram novas abordagens de pesquisa voltadas para a compreensão desse ambiente dinâmico. A condução de uma pesquisa qualitativa, que integra atores humanos e interações *online*, requer uma análise abrangente desses participantes e dos contextos de pesquisa nos quais estão inseridos. Ambos são componentes interligados de uma totalidade, enraizada em um contexto sociocultural mais amplo.

Para analisar as possibilidades pedagógicas relacionadas aos gêneros digitais, especialmente os *memes*, adota-se uma abordagem metodológica que integra métodos dedutivos, qualitativos e exploratórios (Recuero, 2009). Assim, esse estudo parte de uma abordagem metodológica que se concentra na análise visual e contextual de conteúdo *online*.

As redes sociais na Internet representam um conjunto recente de fenômenos de comunicação, interação social e discurso. Esse caráter de novidade não está relacionado à mera existência de "redes sociais" ou à análise dessas redes, mas sim ao fato de que sua adaptação e uso no ciberespaço³⁶ introduziram novos elementos e dinâmicas dignas de estudo (Recuero, 2009; Benevenuto, 2010; Malini; Antoun, 2013). Essas dinâmicas tornaram-se ainda mais significativas com o advento dos *sites* de redes sociais.

Acreditamos que quando fazemos parte de uma comunidade *online*, dentro de uma rede social na internet, compartilhamos algo com os outros membros dessa comunidade, quando escolhemos uma determinada página para seguir, e junto com outros sujeitos comentamos, compartilhamos, curtimos ou salvamos as suas postagens, entendemos que estamos inseridos em uma comunidade de indivíduos que compartilham entre outras coisas uma página do *Instagram* por exemplo. Não uma comunidade nos moldes que estamos acostumados fisicamente, mas uma comunidade virtual³⁷.

No contexto deste estudo, um dos conceitos apropriados é o de "públicos em rede". Recuero (2014) define esse conceito como "públicos reconfigurados na rede", que abrange tanto o espaço criado pelas tecnologias quanto o coletivo que surge da utilização desse espaço. Os públicos em rede apresentam características intrínsecas a esse ambiente, tais como: a durabilidade das interações, ou seja, a tendência de as interações permanecerem registradas na rede; a capacidade de busca dessas

³⁶ Lévy define: "o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização" (Lévy, 2010, p. 94-95).

³⁷ O termo "virtual" tem origem no latim "virtus", que significa força ou poder. No contexto moderno, o termo virtual é frequentemente utilizado para descrever algo que não é físico, mas sim simulado ou representado de forma digital. Em outras palavras, o virtual se refere a algo que existe apenas no mundo digital, seja em forma de dados, imagens, ou experiências. Disponível em: <https://newfaceinstitute.com.br/glossario/o-que-e-virtual/>. Acesso em: 30 mai. 2025.

interações, tornando-as recuperáveis; a possibilidade de replicação das interações, facilitando sua reprodução, e o alcance de tais registros.

No estudo de Guimarães (2020), o foco está no uso do Google for Education³⁸ como um ambiente estruturado e mediado pelo professor, criando um espaço de aprendizagem colaborativo que utiliza diversas ferramentas, como Google Classroom³⁹ e Google Drive⁴⁰. Esse ambiente permite que o(a)s educando(a)s criem conteúdos multimodais, como textos com *hiperlinks* e produções autorais, fortalecendo a interação entre educando(a)s e professore(a)s.

Pantoja (2021), por outro lado, explora o Facebook⁴¹ como uma plataforma que atua como repositório de materiais e espaço para debates, utilizando grupos fechados para conectar o ensino às práticas digitais cotidianas do(a)s educandos(as). A metodologia do estudo é voltada para tornar o ensino de História mais dinâmico e conectado ao dia a dia do(a)s educandos(as) por meio de postagens de vídeos, imagens, *memes* e textos históricos.

Lopes (2019) investiga o uso do WhatsApp⁴² de uma maneira mais informal, estendendo o ambiente da sala de aula para o espaço digital e promovendo a interação contínua entre educando(a)s e professore(a)s. A abordagem de Lopes

³⁸ O Google for Education é um pacote de ferramentas e serviços do Google, oferecido gratuitamente a escolas e instituições de ensino qualificadas, com o objetivo de apoiar o ensino e a aprendizagem. É uma solução que integra recursos de comunicação, colaboração e gestão de sala de aula, visando facilitar o trabalho dos educadores e promover um aprendizado mais dinâmico e interativo para os alunos. Disponível em: <https://bit.ly/437Mvnk>. Acesso em: 8 mai. 2025.

³⁹ O Google Classroom é uma plataforma online e gratuita desenvolvida pelo Google, parte do Google Workspace for Education, que serve como uma sala de aula virtual para professores e alunos. Ele facilita a gestão de atividades escolares, comunicação e organização de conteúdo. Disponível em: <https://bit.ly/4iTP0j0>. Acesso em: 8 mai. 2025

⁴⁰ O Google Drive é um serviço de armazenamento em nuvem que permite aos usuários armazenar, acessar e compartilhar arquivos e pastas online. O serviço web oferece um hub centralizado de armazenamento em nuvem onde as alterações no conteúdo são salvas e sincronizadas automaticamente em todos os dispositivos conectados. Isso permite que vários usuários colaborem no mesmo conteúdo em tempo real e sempre vejam a versão mais recente de cada arquivo. Disponível em: <https://www.techtarget.com/searchmobilecomputing/definition/Google-Drive>. Acesso em: 8 mai. 2025.

⁴¹ O Facebook é uma rede social voltada para conexão de pessoas, troca de mensagens e publicações de texto ou mídias. Controlada pela Meta Platforms Inc., a plataforma possui mais de três bilhões de usuários ativos por mês, e pode ser acessada via aplicativo para Android, iOS (iPhone) ou usando um navegador no PC. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/facebook-o-que-e-historia-e-os-principais-recursos-da-rede-social-que-originou-a-meta/>. Acesso em: 8 mai. 2025.

⁴² O WhatsApp é um aplicativo de mensagens gratuito que permite enviar mensagens de texto e compartilhar outros formatos de mídia. Disponível em: <https://www.rdstation.com/blog/conversacional/whatsapp/>. Acesso em 8 mai 2025.

ênfatiza a aprendizagem colaborativa e a comunicação em tempo real, facilitando o contato fora dos limites físicos da escola.

Pantoja utiliza o Facebook de forma igualmente estruturada, mas focada na familiaridade da plataforma com os educandos(as). Lopes, por sua vez, se diferencia ao usar o WhatsApp de maneira mais flexível e direta, promovendo uma interação menos formal.

Os três estudos destacam a importância da integração das plataformas digitais no ensino de História, mas cada um se distingue pela maneira como aborda a mediação do professor e o nível de formalidade no uso das tecnologias. Guimarães propõe um ambiente controlado e pedagógico, com foco na criação colaborativa de conteúdos. Pantoja foca na estruturação de um espaço de debate dentro de uma rede social popular, já Lopes por sua vez promove uma comunicação aberta e contínua em um ambiente digital de uso cotidiano.

2.7 REDES SOCIAIS MEDIADAS PELA INTERNET: OS “MEMES”

Com o advento das tecnologias digitais, as redes sociais mediadas pela internet e os aplicativos de mensagens instantâneas presentes nos inúmeros dispositivos digitais se tornaram algo muito comum no cotidiano das pessoas. De acordo com dados da empresa DATAREPORTAL⁴³, em seu relatório anual de informações, tendências e informações, a população mundial em janeiro de 2022 era de 7,91 bilhões de pessoas, desses 5,31 bilhões, mais de dois terços (67,1%) utilizam um dispositivo móvel de comunicação (telefone celular). Também segundo o relatório de 2022, a internet já chega a 4,95 bilhões de pessoas no início de 2022 e as redes sociais já contam com 4,62 bilhões de usuários.

Esses dados nos mostram uma sociedade que está cada vez mais “ligada” às tecnologias digitais e à internet, transformando os modos de interação e os costumes das sociedades. Nos muitos aplicativos e redes sociais mediadas pela internet circulam inúmeros gêneros discursivos, tornando essas interações, um material muito importante para o pesquisador de linguagens, uma vez que fazem

⁴³ O DataReportal é um portal que traz dados quantitativos essenciais para o planejamento de estratégias digitais. Nos dias de hoje, o acesso à informação é uma das chaves para o sucesso em qualquer setor. Disponível em: <https://viniciusghise.com.br/blog/datareportal/>. Acesso em: 8 mai. 2025

parte do cotidiano social de grande parte da população.

Acompanhamos aqui o posicionamento do professor Adilson Odair Citelli (2014), quando fala da importância dos estudos que envolvem os novos discursos digitais:

Quando nos propormos estudar as inter-relações comunicação/educação, na perspectiva indicada, o fazemos não por existir “pressão” dos meios de massa, “impacto” tecnológico, sequer por ser necessário – conforme um certo discurso de oportunidade – absorver o que seduz, mas dados os imperativos sociais apresentados aos homens em nosso tempo (Citelli, 2014, p.34)

As redes sociais mediadas pela internet e as mídias digitais possuem uma grande importância no cotidiano dos sujeitos da nossa época, por isso faz-se necessário pesquisas que busquem esclarecer como acontecem as interações nesses espaços virtuais e como os discursos são construídos nesses novos gêneros, como também identificar as possibilidades pedagógicas para que a escola possa se apropriar desse conhecimento para que a educação esteja mais próxima da realidade social dos indivíduos. Constata-se, também que:

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram as relações com o saber nas escolas. Nesse contexto, o professor do Ensino Médio pode constatar que a maior parte dos estudantes tem acesso à internet em casa e leva seus celulares para a sala de aula. Isso indica que a sociedade está conectada às tecnologias e que se torna necessário repensar o ensino e a metodologia em sala de aula (Araújo, 2020, p. 12).

Diante da incapacidade de analisarmos todos os gêneros discursivos presentes nas redes sociais na internet, optamos por escolher o *meme* como gênero para ser trabalhado nas propostas pedagógicas.

A escolha do *meme* justifica-se pela razão de procurarmos algo que seja próximo do(a)s nosso(a)s educando(a)s. Esse gênero, conforme aponta Medeiros (2022) e Peruzzo (2020) sempre está presente nas conversas entre o(a)s educandos(as) em grupos de conversas que compartilhamos com o(a)s próprio(a)s. É um gênero que eles costumam utilizar, mas percebemos que muitas das vezes o(a)s educandos(as) não analisam criticamente o(s) discurso(s) que estão compartilhando. É algo um pouco controverso dizer que os sujeitos compartilham algo que não analisam antes, mas percebemos, a partir da escrita dessa

dissertação, que a maioria das análises não levam em conta todos os aspectos do discurso e como aquele discurso pode afetar toda uma coletividade.

No momento, o Instagram é uma das redes sociais mais usadas no mundo. Em outubro de 2022 o jornal O Globo, publicou em sua página *online* que a rede social já contava com mais de 2 bilhões de usuários globais, segundo dados divulgados pela empresa Meta, que é a detentora dos direitos da rede social. No Brasil ele também é muito popular, conta com mais de 120 milhões de usuários, de acordo com dados da empresa DATAREPORTAL em seu relatório anual de julho de 2022 sobre as tendências mundiais em tecnologias.

Além de ser muito atrativo entre os jovens, a sua plataforma permite aos usuários diversas interações, como curtir, compartilhar, comentar e salvar publicações. O usuário também pode ele mesmo postar conteúdos, que podem ser autênticos ou não. E a grande maioria dessas postagens são compostas por textos multimodais.

Os espaços digitais de interação, aqui chamados de redes sociais na internet, como o Instagram por exemplo, possibilitam aos seus usuários muito mais do que comunicar-se, representam a construção de uma comunidade de pares que dialogam de muitas formas possíveis.

Concordamos com Recuero (2009) quando ela diz que essas novas possibilidades de interação estão mudando a nossa forma de interagir além do espaço digital:

Esses fenômenos representam aquilo que está mudando profundamente as formas de organização, identidade, conversação e mobilização social: o advento da Comunicação Mediada pelo Computador. Essa comunicação, mais do que permitir aos indivíduos comunicar-se, amplificou a capacidade de conexão, permitindo que redes fossem criadas e expressas nesses espaços: as redes sociais mediadas pelo computador. Essas redes foram, assim, as protagonistas de fenômenos como a difusão das informações na campanha de Barack Obama e as mobilizadoras no caso de Santa Catarina. Essas redes conectam não apenas computadores, mas pessoas (Recuero, 2009, p. 16-17).

Diante da análise realizada sobre as possibilidades pedagógicas para as aulas de história com os gêneros digitais, especificamente os *memes*, torna-se evidente a importância de explorar esses recursos em sala de aula como

ferramentas para promover uma educação mais contextualizada, crítica e interativa. Sobre isso,

Atualmente, os memes têm ganhado um local de destaque veiculado nas redes sociais, nas mídias e na vida das pessoas. Não é difícil acessar uma página qualquer de um navegador da internet ver um desses elementos em destaque com as mais variadas temáticas. Nas redes sociais, eles também se fazem presentes quase que diariamente, sendo compartilhados, arrancando risadas e até gerando discussões. Geralmente, sua principal característica é a presença evidente de humor. Porém, esta nova forma de comunicação midiática tem alcançado esferas de discussões que ultrapassam o simples do elemento humorístico e passam a abordar discussões mais amplas como política, literatura, aspectos sociais, históricos e educacionais. Além daqueles que estão vinculados aos preconceitos presentes nos dias de hoje (Andrade, 2018, p. 31).

A pesquisa empreendida por Andrade (2018) buscou discutir a relação entre o espaço escolar, a sociedade contemporânea e as mídias digitais, bem como analisar a construção de sentido presente nos *memes* e suas possíveis contribuições para o ensino de História através dos *memes* como recursos didáticos.

Limor Shifman, em sua obra *Memes in Digital Culture*⁴⁴ (2014), faz uma análise bem detalhada sobre os *memes*, considerando-os como verdadeiros fenômenos culturais na era digital, tendo em vista, a função bastante envolvente que exerce na comunicação, no humor e nas formas de expressão no universo *on-line*. A autora aborda que os *memes* são muito mais que instrumentos satíricos, eles são, de fato, uma forma de linguagem que reflete e influencia as dinâmicas culturais e sociais. Essa perspectiva é fundamental para entender como os *memes* podem ser empregados no ensino de História, não apenas como um recurso didático para engajar o(a)s educando(a)s, mas também como uma ferramenta para explorar conceitos históricos e contemporâneos de poder, identidade e resistência.

Em uma breve busca no google ou em alguma rede social, prontamente encontramos uma variedade de *memes*, como se vê na Figura 3. Isso claramente demonstra que eles são uma das formas mais dinâmicas de comunicação e transmissão de ideias atualmente, que exploram os mais variados contextos e temáticas complexas, sejam elas no campo da política, ciências sociais, religião etc. Ou somente para “zoação”, daí acharmos atrativo lançarmos mão desses artifícios no âmbito do ensino histórico.

⁴⁴ Memes na Cultura Digital (traduzido da língua inglesa)

Figura 3 - Alguns exemplos de *memes* pesquisados no google, na página #MUSEUdeMEMES e no Instagram



Fonte: Elaboração própria a partir de buscas no google e na página do instagram @história no paint e #MUSEUdeMEMES (2025).

Ao adotar *memes* como recurso didático, é fundamental reconhecer a complexidade e a multidimensionalidade que esses elementos carregam dentro da cultura digital. Shifman (2014) destaca a importância de entender os *memes* além de sua aparência superficial, como recursos de expressão cultural que refletem e moldam as dinâmicas sociais. Isso promove uma oportunidade para o(a)s educadore(a)s de História de “mergulharem” nos *memes* como documentos culturais que influenciam perspectivas, tensões e discursos da sociedade contemporânea. Ao fazer isso, o(a)s educando(a)s podem desenvolver habilidades críticas de análise e interpretação de conteúdos culturais, uma competência essencial para o historiador contemporâneo.

Além disso, a natureza colaborativa e participativa dos *memes*, conforme discutido por Recuero (2009), sugere que eles podem ser usados para promover uma aprendizagem baseada em projetos, onde o(a) educando(a)s são incentivados

a criar e compartilhar seus próprios *memes*. Essa abordagem não apenas estimula a criatividade e a expressão pessoal, mas também promove uma compreensão mais aguçada dos processos históricos e culturais ao encorajar o(a)s educando(a)s a se engajarem ativamente na construção e na disseminação de narrativas.

A sociedade em constante movimento, impulsionada pelo avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), demanda uma revisão constante das práticas pedagógicas para acompanhar as transformações no modo como nos comunicamos e construímos significados. As redes sociais na internet se mostram como espaços privilegiados para interações verbais multimodais, onde os gêneros digitais, como os *memes*, ganham destaque pela sua capacidade de gerar humor, crítica social e reflexão.

A pedagogia dos multiletramentos manifesta-se como um referencial teórico-metodológico relevante para compreender e explorar esses novos gêneros em sala de aula, reconhecendo a importância de uma abordagem que considere a diversidade linguística e cultural, bem como a interação entre diferentes linguagens verbais e não verbais. Nesse sentido, o percurso metodológico delineado na pesquisa buscou estratégias para analisar e interpretar os discursos propagados pelos *memes*, considerando seus contextos de produção, seus efeitos de sentido e suas implicações sociais.

A análise dos *memes* realizada por Andrade (2018) permitiu identificar elementos de humor, ironia, crítica e intertextualidade, revelando sua complexidade discursiva e sua capacidade de dialogar com diferentes aspectos da cultura contemporânea. A criação de um produto educacional, composto por oficinas pedagógicas, visou desenvolver habilidades de leitura crítica, análise textual e produção de sentido junto aos(às) educando(a)s, promovendo uma aprendizagem significativa e interativa. Em suas palavras, o autor completa:

A partir da percepção do universo de interesses dos alunos, mediante resultados adquiridos através de atividades diagnósticas, escolhi os memes como objeto de estudo, por acreditar que através deles poderia estabelecer uma relação entre o currículo escolar de História e a vida dos jovens, tornando o Ensino de História significativa. A grande repercussão que este tema tem alcançado na mídia e na esfera acadêmica, foram relevantes para o desenvolvimento deste trabalho, visto que forneceu a bibliografia e as fontes que possibilitaram o desenvolvimento do produto desta dissertação (Andrade, 2018, p.121).

No entanto, é importante reconhecer que o uso dos *memes* em sala de aula apresenta desafios e limitações, especialmente no que diz respeito à necessidade de um olhar crítico sobre os discursos veiculados, a garantia de procedimentos éticos na coleta de dados e a promoção de uma reflexão sobre as práticas de letramento digital. Ainda assim, as possibilidades pedagógicas dos *memes* como recursos didáticos são vastas e promissoras, desde que sejam devidamente contextualizadas e articuladas com os objetivos educacionais e as competências da BNCC.

Integrar *memes* no contexto educacional representa uma oportunidade única para enriquecer o processo de aprendizagem do(a)s educando(a)s, especialmente em relação à compreensão da comunicação como meio de interação social. Ao analisar *memes*, os(as) educando(a)s podem identificar os efeitos de sentido gerados pelo uso da linguagem, reconhecendo gêneros discursivos, tipologias textuais e recursos estilísticos que contribuem para a construção de significados. Essa habilidade promove uma compreensão mais apurada da diversidade linguística e cultural, preparando os(as) educandos(as) para interagir de forma eficaz em uma sociedade multicultural. Ainda, nesse sentido:

[...] a utilização dos memes nas aulas de História do Ensino Fundamental e Médio muito possivelmente será capaz de gerar a atenção de discentes, haja vista sua familiaridade com que os jovens circulam pelas mídias sociais. Todavia, nos cabe como docentes ir além deste fator, bem como o humor que muitas dessas peças podem apresentar. Problematizá-las e trazer o aluno para o debate de temáticas socialmente vivas deve ser tido como o principal foco (Cadena, 2018, p. 11).

Além disso, o uso de *memes* em sala de aula permite aos(às) educandos(as) compreenderem, utilizarem e criarem textos com diferentes funções, adaptando sua linguagem de acordo com o contexto sociocultural e a situação comunicativa. Ao produzir e revisar textos escritos inspirados em *memes*, os(as) educandos(as) desenvolvem habilidades de expressão e comunicação, ampliando sua capacidade de se engajar em práticas sociais de linguagem de forma consciente e eficaz. No entanto,

[...] é importante que os alunos compreendam que estas peças não carregam a realidade consigo e que tratam-se de leituras a partir da História ou da memória de certos grupos e indivíduos. E, enquanto leitura não

científica, o anacronismo pode se fazer presente e tal fato pode e deve ser problematizado pelo professor com sua turma (Cadena, 2018, p. 95).

Ao relacionar os *memes* com as habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os(as) educadores(as) podem criar experiências de aprendizagem significativas e interculturais. Os *memes* oferecem uma plataforma acessível e envolvente para explorar conceitos complexos, promover discussões críticas e de maneira suave e envolvente estimular a criatividade do(a)s educando(a)s.

Ao reconhecer e aproveitar o potencial pedagógico dos *memes*, os(as) educadores(as) podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, diversificado e dinâmico, onde os(as) educandos(as) se sintam motivados a participar ativamente e a desenvolver habilidades essenciais para o século XXI. Portanto, ao incorporar *memes* nas metodologias pedagógicas, os(as) educadores(as) podem preparar os(as) educandos(as) para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais interconectado e multicultural, capacitando-os a se tornarem cidadãos críticos, criativos e culturalmente competentes.

2.7.1 Os *memes* nas dissertações do ProfHistória

Ao analisarmos como a temática “*meme*” vem sendo explorada em pesquisas científicas e acadêmicas, percebemos que ainda existem poucas produções, se comparadas a outros temas mais comuns, presentes nos mais variados repositórios como: CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (Scientific Electronic Library Online)⁴⁵, Google Acadêmico, repositórios de Universidades e no próprio portal do ProfHistória.

Porém observamos, que gradativamente, essa forma de linguagem imagética vem chamando a atenção de pesquisadores(as), em especial professores(as) de História, preocupados(as) em dinamizar mais suas aulas, tornando-as mais atraentes, para promoção de discussões sobre temas/conteúdos variados e complexos em sala de aula.

Nessa perspectiva, nos dedicamos em aprofundar essa investigação, nos debruçando sobre as produções das dissertações do programa ProfHistória que já

⁴⁵ Tradução: Biblioteca Eletrônica Científica Online

trabalharam a temática alusiva à utilização de *memes* no ensino histórico, considerando o recorte temporal do início do programa em 2014 até o ano de 2024, como pode ser observado no Quadro 3:

Quadro 3 - Dissertações que envolvem a temática “*meme*” no ProfHistória no período de 2014 a 2024

1. 2.	Autor(a) / Orientador(a)	Instituição	1. 2.	Título / Temática	Ano
1. 2.	Alessandra Michelle Alvares Andrade Prof. Dr. Henrique Alonso de Albuquerque Rodrigues Pereira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1. 2.	"Memes históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História" A dissertação explora o uso de <i>memes</i> históricos como uma ferramenta didática no ensino de História para o Ensino Fundamental.	2018
1. 2.	Bárbara Zacher Vitória Prof. Dr. Alexandre Busko Valim	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	1. 2.	"Sobre memes e mimimi: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais" O trabalho aborda o uso de <i>memes</i> nas redes sociais para disseminar ideologias conservadoras e intolerantes, focando no impacto dessas mensagens no letramento histórico e midiático do(a)s educandos(as).	2019
1. 2.	Eliete Ribeiro Araújo Prof. Dr. Braz Batista Vas	Universidade Federal do Tocantins (UFNT)	1. 2.	"Usos de memes de internet na aprendizagem histórica: uma proposta para a educação étnico-racial desenvolvida no Centro de Ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco-MA" O estudo investiga o uso de <i>memes</i> de internet em atividades pedagógicas para promover a aprendizagem histórica, com ênfase na educação étnico-racial, focalizando o <i>meme</i> "nego", problematizando-o como uma representação racista.	2020
1. 2.	Danielle Aparecida Barbosa Sella Buss Prof ^a Dr ^a Márcia Elisa Teté Ramos	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1. 2.	"Mas eu vi no Face: Ensino de História, Juventude e Memes" Autora: Danielle Aparecida Barbosa Sella Buss (2020) A dissertação investiga o uso de <i>memes</i> no ensino de História, focando na juventude e no ciberespaço, buscando entender como os educandos(as) de uma escola pública no Paraná utilizam <i>memes</i> relacionados a conceitos históricos como comunismo, ditadura, democracia e nazismo, e como esses <i>memes</i> podem contribuir para a construção da literacia histórica.	2020
1. 2.	Cíntia Beñák de Abreu Prof. ^a Dr. ^a	Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1. 2.	"Também com memes se ensina e se aprende história: uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II" O estudo aborda o uso de <i>memes</i> como	2020

Sonia Wanderley		uma ferramenta didático-histórica para o Ensino Fundamental II, visando promover uma aprendizagem histórica mais significativa, buscando explorar como os <i>memes</i> podem atuar como narrativas históricas que ampliam o engajamento dos educandos(as) com os conteúdos de História.	
1. Rosenilde Alves de Lima 2. Profª. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva	Universidade Regional do Cariri (URCA)	1. "Histórias públicas e ditadura militar: A verdade sedutora dos negacionistas como um problema para o ensino de História" 2. O trabalho analisa as narrativas negacionistas sobre a ditadura militar no Brasil e como elas circulam na esfera pública. Investiga também as estratégias utilizadas por essas narrativas para distorcer ou minimizar os efeitos da ditadura, questionando a verdade histórica e afetando os processos de ensino e aprendizagem da História através de imagens e <i>memes</i> .	2021
1. Leoncio Alencar Mateus de Freitas 2. Profª. Dra. Marli Auxiliadora de Almeida	Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT)	1. "Memes que 'foram longe demais': Representações e ensino de História" 2. A dissertação analisa o uso de <i>memes</i> da internet que abordam datas históricas importantes do Brasil, como o Dia do Índio (19 de abril), a Proclamação da República (15 de novembro) e o Dia da Consciência Negra (20 de novembro). Procurando explorar como esses <i>memes</i> , muitas vezes carregados de representações preconceituosas e conservadoras, podem ser utilizados como ferramentas didáticas para um ensino histórico mais crítico.	2022
1. Cilmara Lédo de Araújo 2. Prof. Dr. Belarmino de Jesus Souza	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	1. "O meme como fonte para a abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil" 2. O estudo explora o uso de <i>memes</i> como uma ferramenta pedagógica para ensinar sobre a Ditadura Cívico-Militar no Brasil, com foco na utilização de <i>memes</i> para estimular a consciência histórica e a reflexão sobre os impactos desse período na História recente do Brasil.	2022
1. Paulino Augusto Peres de Souza 2. Prof. Dr. Ricardo Tadeu Caires Silva	Universidade Federal do Paraná (UNESPAR)	1. "O uso de memes como recurso didático no ensino de História" 2. O trabalho discute o uso de <i>memes</i> como ferramenta didática no ensino de História, propondo estratégias para o uso de <i>memes</i> no desenvolvimento do letramento digital, com base na crescente popularidade dos <i>memes</i> entre adolescentes e jovens.	2022
1. Núbia Challine de Oliveira Coelho 2. Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente	Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)	1. "Memes de cavaleiros medievais e extrema direita (2016-2023): discussões sobre possibilidades e desafios do ensino de História medieval" 2. O estudo explora o uso de <i>memes</i> de cavaleiros medievais associados à extrema direita brasileira entre 2016 e 2023, investigando o impacto desses <i>memes</i> no ensino de História medieval, refletindo como esses <i>memes</i> influenciam a construção de conhecimento histórico entre	2024

		educandos(as) do ensino médio.	
--	--	--------------------------------	--

Fonte: Elaboração do autor a partir do portal do ProfHistória e repositório da UFNT (2024)

As pesquisas sobre o uso de *memes* como ferramentas didáticas no ensino de História exploram o letramento histórico e midiático. Vitória (2019) examina como *memes* intolerantes, amplamente difundidos nas redes sociais, refletem conservadorismo e preconceito, propondo uma metodologia pedagógica para ajudar os(as) educandos(as) a criticarem essas formas de comunicação. Nessa direção, Araújo (2022) utiliza *memes* para confrontar narrativas autoritárias sobre a Ditadura Militar no Brasil, promovendo a consciência histórica entre os educandos(as).

Lima (2021) destaca a utilização de *memes* para desmistificar narrativas negacionistas sobre a ditadura, enfatizando a necessidade de formar professores que possam identificar e combater discursos tendenciosos. Os estudos de Araújo (2020) e Araújo (2022) convergem no uso de *memes* para desafiar narrativas revisionistas, mas se distinguem nos contextos e abordagens temáticas.

No Ensino Fundamental, Abreu (2020) utiliza *memes* para criar narrativas históricas significativas, engajando os(as) educandos(as) de forma dinâmica e crítica. A abordagem facilita o letramento histórico e promove um ambiente colaborativo, adaptando o ensino de História às formas contemporâneas de comunicação dos jovens. Buss (2020) investiga como os *memes* influenciam a formação de opiniões políticas entre os(as) educandos(as) do Ensino Médio, utilizando conceitos de Didática da História e Educação Histórica para promover uma consciência histórica crítica.

Andrade (2018) propõe o uso de *memes* históricos no Ensino Fundamental como uma forma de tornar as aulas mais atrativas e significativas, integrando metodologias ativas como o Ensino Híbrido e tecnologias digitais. A produção e análise de *memes* pelos(as) educandos(as) são usadas para estimular o aprendizado crítico e criativo, conectando o conteúdo histórico ao universo do(a)s educandos(as).

Souza (2022) explora como os *memes*, uma linguagem popular da *web*, podem ser usados no ambiente escolar para desenvolver o letramento digital e a literacia histórica. Embora os *memes* sejam amplamente aceitos entre os jovens, o

autor destaca a importância de orientá-los na interpretação crítica desses conteúdos para evitar anacronismos e preconceitos.

Freitas (2022) por sua vez, utiliza *memes* para explorar datas históricas brasileiras, como o Dia do Índio e o Dia da Consciência Negra, promovendo um ensino de História mais crítico e democrático. A pesquisa resultou na criação do BlogHistória, um material pedagógico digital que integra *memes* ao ensino de História na Educação Básica, adaptando as práticas pedagógicas às novas linguagens do(a)s educandos(as) e promovendo uma educação mais inclusiva.

2.7.2 Os *memes* no ensino de História

Na era digital os *memes* têm ocupado espaço privilegiado dando novos sentidos ao ensino de História e muito mais articulado com a aprendizagem histórica com tom bastante humorístico. Haja vista, que a internet tornou isso possível através da popularização do termo. A palavra *meme* foi apresentada primeiramente por Richard Dawkins em seu livro *O Gene Egoísta* (1979) para representar a relação no mundo biológico.

Nesse século XXI, sabemos que cada vez mais a humanidade está utilizando dos recursos tecnológicos e não poderia ser diferente no âmbito educacional, e em especial no ensino de História, isso porque tais ferramentas se apresentam hoje como um recurso muito importante para a aprendizagem de jovens e adultos, arriscamos a dizer que a sua dimensão é bastante extensa, logo não se restringe apenas ao espaço escolar, a sala de aula, mas também a outros horizontes e a diversos públicos. O ponto interessante é a espontaneidade com que os(as) educandos(as) trabalham e mobilizam o conhecimento histórico, sobretudo na construção coletiva e sua socialização. Para tanto:

Desenvolver metodologias de ensino utilizando as novas mídias e tecnologias tem sido um grande desafio para os educadores, mas as experiências com a utilização dessa ferramenta têm alcançado resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem. A utilização das mídias e tecnologias como ferramenta de auxílio na prática pedagógica requer, através de formação continuada, uma atualização constante do docente” (Silva; Souza; Cordeiro, 2021, p. 60).

Ao pensarmos a produção dos *memes* principalmente por educandos(as), embora não se restringia apenas a eles/elas, entendemos que a mensagem

presente nos *memes* é bastante sofisticada e a sua produção leva além da imagem, do texto que parte do campo virtual, e se conecta ao sentido filosófico. Para Levy (1999),

A palavra 'virtual' pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O fascínio suscitado pela "realidade virtual" decorre em boa parte da confusão entre esses três sentidos (Lévy, 1999, p. 48).

O autor apresenta o papel da virtualização na comunicação, no sentido técnico. Quando se fala em mundo virtual há uma expectativa de uma outra realidade que é muito discrepante da atualidade. De certo, o ensino de História mostra-se atrativo quando se conecta ao mundo "atual" por meio de mensagens, fotos e personagens com outros sentidos e que suas falas se comuniquem com a linguagem do(a)s educandos(as). A História do tempo presente tem demonstrado o quão isso é importante para a escrita do historiador.

Para Bittencourt (2011), o cotidiano oferece uma gama de possibilidades de estudos e abordagens, porque é nele que se passam as realizações dos homens, e a escola pode ser um instrumento de aproximação entre o vivido, a vivência no presente, o(a)s educandos(as) e o ensino de História:

A introdução da história do cotidiano como objeto de estudo escolar requer que se explorem as possibilidades inerentes do cotidiano, sem se limitar a constatar o "real" ou as motivações possíveis para alunos pouco sensibilizados com a História escolar mais tradicional (Bittencourt, 2011, p. 62).

Para além de um recurso pedagógico capaz de ser universalizado através das redes sociais tais como: Facebook, WhatsApp, Messenger⁴⁶, Instagram, Twitter/X, dentre tantos outros meios de comunicação. Este recurso no final das contas aproxima muito o(as) educandos(as) do seu cotidiano e não precisam necessariamente fazerem o *download* de determinado conteúdo. Estando conectados, eles compartilham e curtem.

Abordamos na sequência (Figura 4), uma situação prática, de como a

⁴⁶ O Facebook Messenger é a ferramenta de mensagens instantâneas do Facebook. Seu funcionamento é similar ao da DM do Instagram, mas vale destacar que o Messenger é voltado para usuários do Facebook. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-o-messenger-saiba-como-usar-as-mensagens-instantaneas-do-facebook/>. Acesso em: 8 mai. 2025

linguagem dos *memes* pode facilitar a discussão e o entendimento de conteúdos históricos, que podem ser trabalhos tanto em sala de aula, como através da interconexão digital nos mais variados momentos.

Figura 4 - *Meme*: Fim da Primeira Guerra Mundial



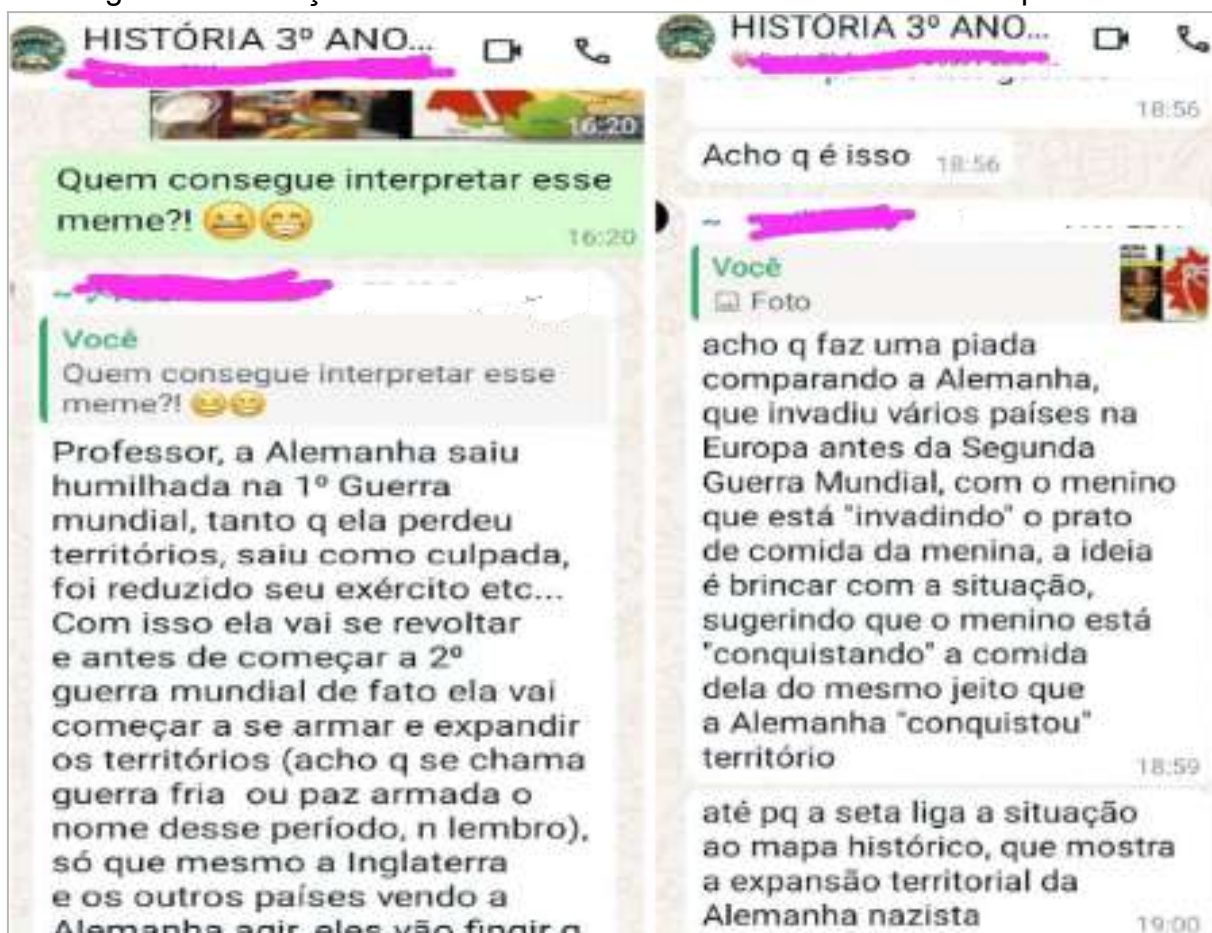
Fonte: Dados da pesquisa (adaptado)⁴⁷ (2024).

O *meme* da Figura 4 aborda o contexto posterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e início da Segunda Grande Guerra (1939-1945). Ele fez parte de uma discussão bastante descontraída nos grupos de whatsapp das turmas da 3ª série do ensino técnico integrado ao ensino médio, as quais leciono. Durante o mês de agosto de 2024 tínhamos trabalhado o conteúdo sobre a Primeira Guerra Mundial e estávamos concluindo o conteúdo sobre a Segunda Guerra quando, então, postei o *meme* nos grupos de aplicativo de mensagens das duas turmas e lancei o desafio: “Quem consegue interpretar esse *meme*?”. De certo, era um desafio bastante instigante e eu esperava que possibilitasse a interação, o diálogo e análise crítica da imagem.

A interação realmente aconteceu. Os(As) educandos(as) se sentiram impulsionados a participar, como se observa nas Figuras 5 e 6.

⁴⁷ Adaptado a partir das páginas: <https://pt.memedroid.com/memes/detail/3304539/Fome?refGallery=tags&page=1&tag=insano&goComments=1https://pt.slideshare.net/slideshow/totalitarismo-e-segunda-guerrapptx/265731839#26>

Figura 5 - Interação com as turmas da 3ª série "A" sobre o *meme* postado



Fonte: Elaboração do autor (2024)

Figura 6 - Interação com as turmas da 3ª série “B” sobre o *meme* postado



Fonte: Elaboração do autor (2024).

Como se pode ver, a análise do *meme* contextualizado no período pós Primeira Guerra Mundial, ascensão/expansão do nazismo e início da Segunda Guerra, demonstra que os(as) educandos(as) conseguem conectar os conceitos históricos com situações do cotidiano e interpretar o *meme* como uma metáfora para eventos reais como a expansão territorial da Alemanha nazista.

Assim, percebemos que a forma de comunicação visual e humorística, facilita a aproximação com temas (conteúdos) que poderiam ser vistos como distantes ou enfadonhos. No caso em tela, esse aspecto nem tanto, porque geralmente conteúdos que tratam sobre as grandes guerras mundiais, por si só, já chamam bastante a atenção dos(as) educandos(as). Mas a intenção aqui foi meramente exemplificativa, de como fazer uso desses artefatos pode contribuir para um melhor envolvimento/engajamento dos(as) educandos(as) nas aulas de História, o que pode

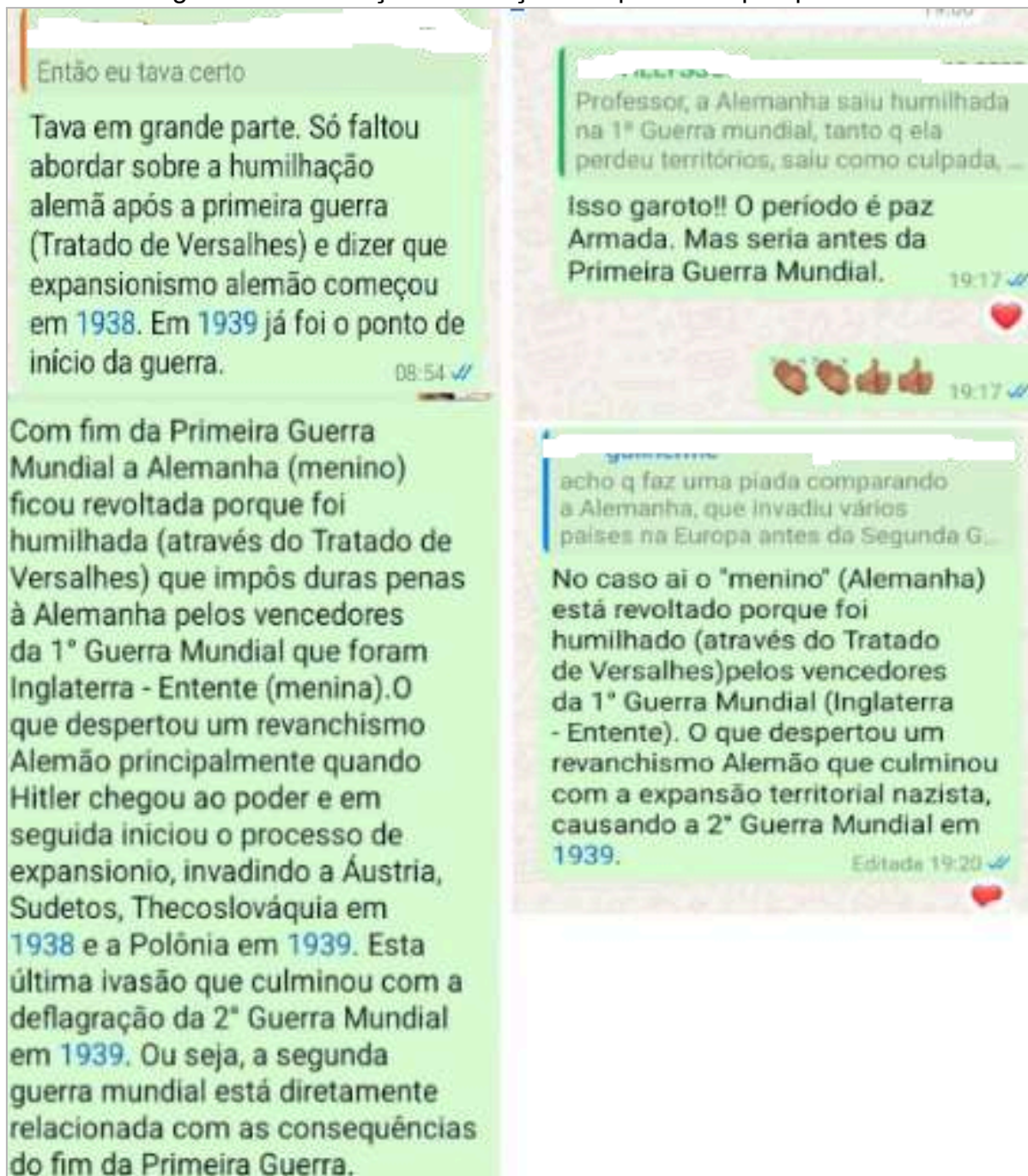
ser expandido para se trabalhar temas variados, como as questões étnico-raciais por exemplo, que nos propomos explorar com o estudo aqui tratado.

No *meme* analisado, observamos que os(as) educandos(as), rapidamente conseguiram relacionar a imagem com a expansão alemã e as consequências do Tratado de Versalhes. Isso demonstra que quando os(as) educadores(as) utilizam esse tipo de linguagem, podem despertar o interesse e a participação mais ativa dos(as) educandos(as), pois eles se sentem mais à vontade para fazer conexões e elaborar interpretações, ou seja, pôr em prática o letramento digital que já fora explorado anteriormente neste trabalho.

Por outro lado, esse mesmo tipo de linguagem, quando simplifica eventos históricos complexos, corre o risco de suscitar equívocos, podendo levar a uma compreensão superficial ou distorcida dos fatos. Considerando o caso abordado, alguns educandos fazem referências corretas, mas imprecisas, como ao confundir a “Paz Armada” com o período após a Primeira Guerra Mundial. São esses momentos que requerem atenção para possíveis intervenções pedagógicas que aprofundem as discussões, e possíveis equívocos sejam corrigidos, como o anacronismo por exemplo.

Entretanto, essa mesma linguagem, ao simplificar eventos históricos complexos, corre o risco de perder nuances importantes. O uso do humor e da metáfora pode levar a uma compreensão superficial ou distorcida dos fatos. Como observado nas falas dos(as) educandos(as), nesse sentido, observamos, na Figura 7, alguns exemplos de intervenções/mediações do professor-pesquisador com uma das turmas de educandos(as).

Figura 7 - Intervenções/mediações do professor-pesquisador



Fonte: Elaboração do autor (2024).

Diante do exposto, torna-se evidente que os *memes*, enquanto linguagem híbrida de imagem e texto, possuem uma potencialidade significativa para o ensino de História, especialmente por sua capacidade de dialogar com a cultura digital cotidiana dos(as) educandos(as). Entretanto, é preciso reconhecer que seu uso demanda uma mediação pedagógica atenta, capaz de corrigir equívocos

conceituais, evitar anacronismos e garantir a densidade analítica necessária ao tratamento dos temas históricos. Assim, o desafio posto ao/a professor(a) de História é o de equilibrar criatividade e rigor teórico-metodológico, explorando os *memes* como ferramenta formativa que, para além do riso, convoque os(as) educandos(as) ao exercício crítico da memória, da temporalidade e da consciência histórica.

Nessa perspectiva ratificamos a argumentação de Coelho (2024), quando aborda que:

É dentro desse mar de transformações, em suas possibilidades, limites e desafios que os memes surgem como um recurso de comunicação e encontra lugar no ambiente educacional, em termos pedagógicos e didáticos. Para utilizá-los de forma mais efetiva, é preciso conhecer o meio no qual surgiu, é produzido e onde circula. Compreendê-los para além da comicidade ou da ironia e se atentar para suas especificidades é essencial para professores/as que decidem por utilizá-los como um recurso didático-metodológico. (Coelho, 2024, p. 55).

Como visto anteriormente, a experiência exemplificativa analisada que tivemos com as duas turmas da 3ª série do ensino médio, demonstra que os *memes* enquanto dispositivos culturais digitais, transcendem a mera função de entretenimento e assumem um papel pedagógico bastante relevante no ensino de História. Pois ao articular humor, crítica e referências históricas, eles mobilizam a participação ativa do(a)s educando(a)s, transformando a aprendizagem em um processo dinâmico e colaborativo. Como observado nas interações das turmas, a linguagem dos *memes* facilitou a compreensão de conceitos complexos - como as consequências do Tratado de Versalhes e a ascensão do nazismo - ao conectá-los a narrativas visuais mais acessíveis e contextualizadas no cotidiano digital do(a)s educando(a)s

No entanto, a eficácia didática dos *memes* depende de uma mediação docente intencional. Como alertam Silva, Souza e Cordeiro (2021), a incorporação de novas tecnologias exige formação continuada e planejamento crítico e estratégico para evitar reducionismos. No caso discutido por exemplo, observou-se tanto potencialidades (engajamento, interpretação criativa) quanto riscos (simplificações, anacronismos), e é nesse momento que se faz necessário intervenções pedagógicas pontuais, que promovam um maior aprofundamento nas análises para a superação de possíveis entraves detectados no percurso.

Nesse sentido, não dizemos aqui que os *memes* substituem as metodologias tradicionais, mas sim que as complementam, desde que utilizados como mecanismos de problematização histórica. Como propõe Coelho (2024), é essencial compreendê-los em sua dupla dimensão: como produtos de uma cultura digital específica e como vetores de significados históricos que demandam decodificação crítica.

3 COLINAS - IFTO - O ESPAÇO E OS SUJEITOS DA PESQUISA E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE NEGRO, NEGRITUDE, ESCRAVIDÃO, RACISMO

Especialmente, no nosso tempo, marcado pela expansão das ideias autoritárias, é preciso reafirmar a necessidade de conhecimento sobre a pluralidade de passados, em diferentes tempos e espaços, para que possamos projetar uma pluralidade de futuros. Esse tipo de conhecimento revela as possibilidades das dinâmicas históricas, não só mudanças, mas também permanências, como um processo resultado da ação humana, através de lutas sociais e disputas políticas.

Essa pluralidade de passados sobre as populações negras e indígenas são fundamentais para a construção de uma perspectiva antirracista e democrática na educação, além de possibilitar a construção de identidades positivas por parte de todos os envolvidos no processo educativo. Como ressalta Pereira (2021, p.54): “A história do Brasil é profundamente marcada pela escravidão e pelo racismo, que ainda hoje estrutura nossas desigualdades. Mas nossa história também é marcada pela luta contra a escravidão e contra o racismo”.

No âmbito do ensino de História que ainda é marcadamente eurocêntrico, conseguimos vislumbrar perspectivas mais otimistas. Temos observado desde a “Constituição Cidadã”, de 1988, avanços significativos no sentido da democratização da educação e da tentativa de valorização da cultura e da identidade negra. Exemplar nesse sentido, foi a criação da Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tornando obrigatório o ensino de História e culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas, fruto das lutas históricas do Movimento Negro Brasileiro e, em 2008, ampliado para a inclusão da História e das culturas indígenas que, de alguma forma, tem impactado positivamente os educandos(as) do IFTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, *campus* do município de Colinas do Tocantins, local do desenvolvimento desse trabalho.

Localizada na Mesorregião do Estado do Tocantins, e às margens da BR 153, a cidade de:

Colinas do Tocantins nasceu com a abertura da rodovia Belém Brasília (BR-153), aos 21 de abril de 1960, idealizada por Elias Lopes da Silva e

José Cirilo de Araújo. A pedra fundamental foi colocada na Praça 21 de abril, de 1960.

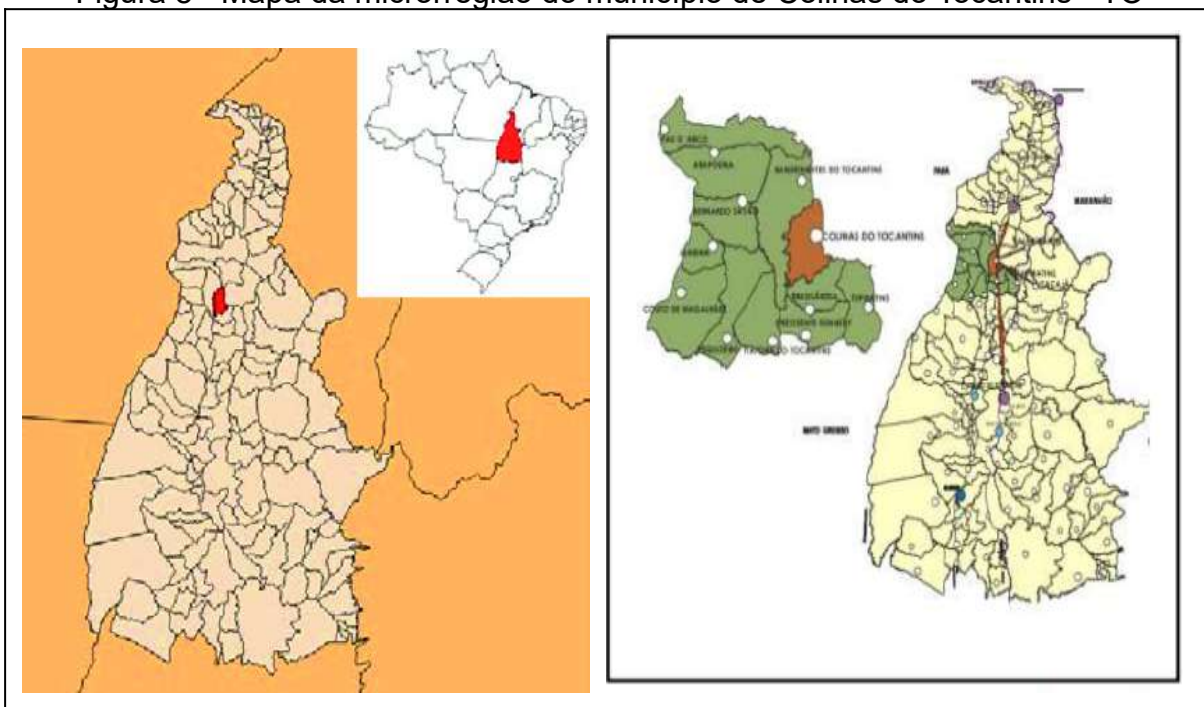
O primeiro nome do povoado, foi Nova Colinas porque ficava em uma planície, próxima a Serra Azul. O povoado de Nova Colinas ganhou o nome de Colinas de Goiás em 1962, como distrito de Tupiratins.

No ano seguinte, em 1963, foi elevada a cidade, emancipação do município. E com a criação do Estado do Tocantins em 1989, passou a chamar-se Colinas do Tocantins.

O primeiro prefeito nomeado de Colinas, foi Raul do Espírito Santo, em 1964 e o primeiro prefeito eleito foi José Cirilo de Araújo (PSD), ele administrou entre os anos de 1966 a 1970. Após 61 anos de história, assumiu a administração neste ano de 2021, o odontólogo, prefeito Dr. Kasarin (PSL) (Tocantins, 2023, *on line*).

A cidade de Colinas é um importante centro agropecuário e comercial da região. Com destaques para pecuária (gado de corte e leiteiro), agricultura (cultivo de soja, milho, arroz e mandioca), comércio (com boa infraestrutura de lojas, bancos e mercados), pequenas indústrias de laticínios. Além de possuir uma cultura vibrante, marcada por festas como a Fenecol (Feira de Negócios) e tradições como a Folia de Reis e a culinária regional (frango com pequi, guariroba).

Figura 8 - Mapa da microrregião do município de Colinas do Tocantins - TO



Fonte: Seplan, 2012.

No aspecto populacional, em 2022, a população de Colinas do Tocantins era de 34.233 habitantes e a densidade demográfica de 40,63 habitantes por quilômetro

quadrado, para um território que em 2024 a área era de 842,488 km². Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 6^a e 7^a de 139 municípios. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 962^a e 1817^a de 5570 (IBGE, 2022).

Figura 9 - Imagens da cidade de Colinas do Tocantins - TO



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

Com relação à educação na cidade, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,7%. Na comparação com outros municípios do estado, ocupava a 57^a posição de 139 municípios. Já na comparação com municípios de todo o país, ocupava a 2574^a posição de 5570. Em relação ao IDEB, no ano de 2023, o IDEB para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 5,9 e para os anos finais, de 5,2. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 8^a e 7^a de 139. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 2578 e 1386 de 5570 (IBGE, 2022).

Passemos a seguir a conhecer um pouco mais sobre o espaço da pesquisa - O IFTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - Campus de Colinas do Tocantins).

Figura 10 - Instalações do IFTO – Campus Colinas do Tocantins



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A História do início do funcionamento das instituições federais de educação profissional, que atualmente fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, remonta ainda ao início do século XX, quando em 1909, o então presidente da República, Nilo Peçanha, criou as primeiras escolas de Aprendizes e Artífices, que futuramente, dariam origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica, os chamados CEFETs (Brasil, 2024).

A partir de dezembro de 2008, com a criação da Lei nº 11.892, 31 centros federais de educação tecnológica, 75 unidades descentralizadas de ensino (Uneds), 39 escolas agrotécnicas, sete escolas técnicas federais, mais oito escolas vinculadas às universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2024).

Daí, o que se seguiu, foi o surgimento de novos *campi* do IF (Instituto Federal), e hoje estão presentes em todos os estados brasileiros, e são uma marca importante de ensino público de qualidade, a partir do cerne que melhor os caracterizam, a saber: o ensino, a pesquisa e a extensão. E foi justamente nessa conjuntura que o IFTO, campus Colinas do Tocantins foi criado.

De acordo com o PPC (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática):

O Campus Colinas do Tocantins nasceu, então, da conjuntura da expansão da Rede EPCT, sendo sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial da União de 11 de junho de 2014, por meio da portaria n.º 505, de 10 de junho de 2014, do Ministério da Educação. Salienta-se que a implantação de um Campus do IFTO no município de Colinas do Tocantins partiu das considerações e reivindicações do setor produtivo e, principalmente, do setor público do município. Buscou-se com isso atender a um dos objetivos postos na lei de criação dos institutos: possibilitar à região, por meio da oferta de cursos profissionalizantes, de cursos superiores, inclusive de formação de docentes, o atendimento às necessidades locais em favorecimento ao desenvolvimento socioeconômico local e regional. A missão do Campus Colinas do Tocantins, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins se coaduna em seguir os princípios, fins e missão propostos no âmbito da educação nacional brasileira, bem como contribuir para a efetivação das metas traçadas no tocante aos Institutos Federais e, em específico, ao IFTO. O campus possui também o intento de contribuir com a concretização da missão e da visão de futuro do IFTO conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, disponível no sítio do Instituto (IFTO, 2017, p. 10).

Nessa direção, observamos que a chegada do Instituto Federal do Tocantins em Colinas contribuiu e contribui para o desenvolvimento socioeconômico da região por meio da educação profissional e tecnológica, cumprindo assim a vocação essencial dos institutos federais. Tendo em vista, que o município, que é um polo agropecuário e comercial, carecia de formação técnica qualificada. O IFTO surgiu para suprir essa lacuna, oferecendo cursos como Técnico em Agropecuária (voltado ao agronegócio regional) e Técnico em Informática (para diversificação econômica), além de alguns cursos superiores.

O IFTO do Campus Colinas do Tocantins, atualmente oferece ensino público e gratuito tanto para a educação básica (ensino técnico integrado ao ensino médio), como para o ensino superior (graduação e pós-graduação). Para o ensino médio são ofertados dois cursos, a saber: Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (ambos em regime integral).

Já no ensino superior são ofertados os cursos: Engenharia Agrônoma (Bacharelado), Computação (Licenciatura), Análise e Desenvolvimento de Sistemas (Tecnólogo) e Pedagogia (Licenciatura). No âmbito da Pós-graduação *lato sensu*, estão disponíveis as especializações: Agropecuária Sustentável, Computação

Aplicada, Docência para Educação Profissional e Tecnológica e Sistemas Integrados de Produção Agrícola.

Os referidos cursos atendem às necessidades do setor agroindustrial, de serviços e educacional, reduzindo a evasão de jovens para outras cidades. O campus promove projetos de extensão, fortalecendo o vínculo com a população local. Apesar dos avanços, a consolidação do campus enfrenta obstáculos como a necessidade de maior infraestrutura e articulação e com empresas locais para a promoção e efetivação de estágios.

Como vimos, a história de Colinas do Tocantins e a chegada do IFTO refletem um projeto de desenvolvimento regional que combina tradição e inovação. O campus, ao formar profissionais alinhados às demandas locais, consolida-se como um agente transformador, embora ainda haja espaço para ampliar seu impacto por meio de parcerias e políticas públicas.

3.1 CONHECENDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

O trabalho teve como sujeitos participantes os educandos da turma da 1^a/2^a série “A” do nível médio integrado ao Curso Técnico em Informática, no IFTO (Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins – *Campus* Colinas do Tocantins), que contava com um quantitativo de 21 (vinte e um) educandos matriculados e frequentes quando se iniciou o trabalho.

Vale ressaltar ainda, que a pesquisa de campo, foi iniciada com a aplicação de um questionário socioeconômico durante o segundo semestre letivo de 2023, quando os educandos cursavam a 1^a série “A” do nível médio integrado ao curso técnico de informática, e com previsão de término somente no segundo semestre de 2024⁴⁸, quando a turma já cursava a 2^a série do mesmo curso, isso devendo-se ao movimento grevista ocorrido nas universidades e institutos federais durante parte do primeiro semestre daquele ano.

⁴⁸ Obs.: Devido à greve nas universidades e institutos federais, que durou de abril a junho de 2024, a conclusão do trabalho ocorreu no segundo semestre de 2024 com a efetiva aplicação da experiência e aportes metodológicos, por sua vez com a turma participante já cursando na 2^a série do ensino médio integrado ao curso técnico de informática.

Essa dinâmica se deu também, em virtude de o campus Colinas do Tocantins até então, seguir um modelo de período letivo semestral, tanto para os cursos de nível superior como para os cursos de ensino médio integrados aos cursos técnicos.

Inicialmente foram apresentadas à turma a temática e a proposta da pesquisa, seguidas da aplicação do questionário socioeconômico, que versava sobre peculiaridades como: idade, identificação de gênero, raça/etnia, composição e caracterização familiar entre outros.

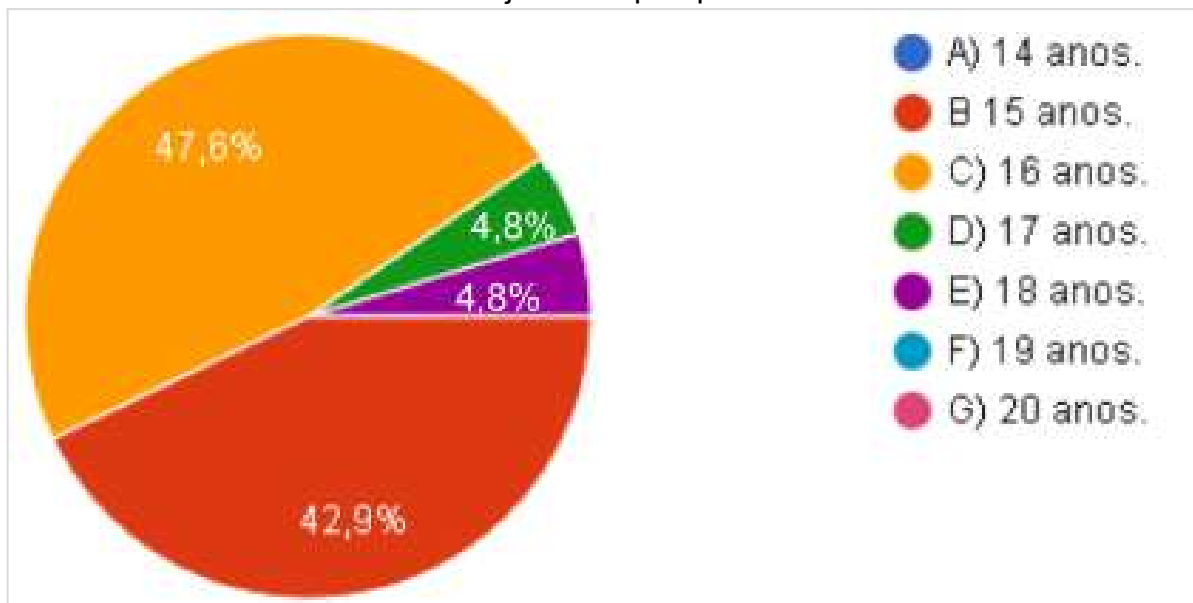
Figura 11 - Aplicação do questionário socioeconômico



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

As respostas coletadas a partir do questionário socioeconômico serviram de base para traçar o perfil da turma, a partir da coleta de informações, no que tange aos aspectos de condições socioeconômicas e culturais, como pode-se observar nas análises e problematizações dos dados do Gráfico 1.

Gráfico 1 - Idade dos sujeitos da pesquisa - Qual a sua idade?

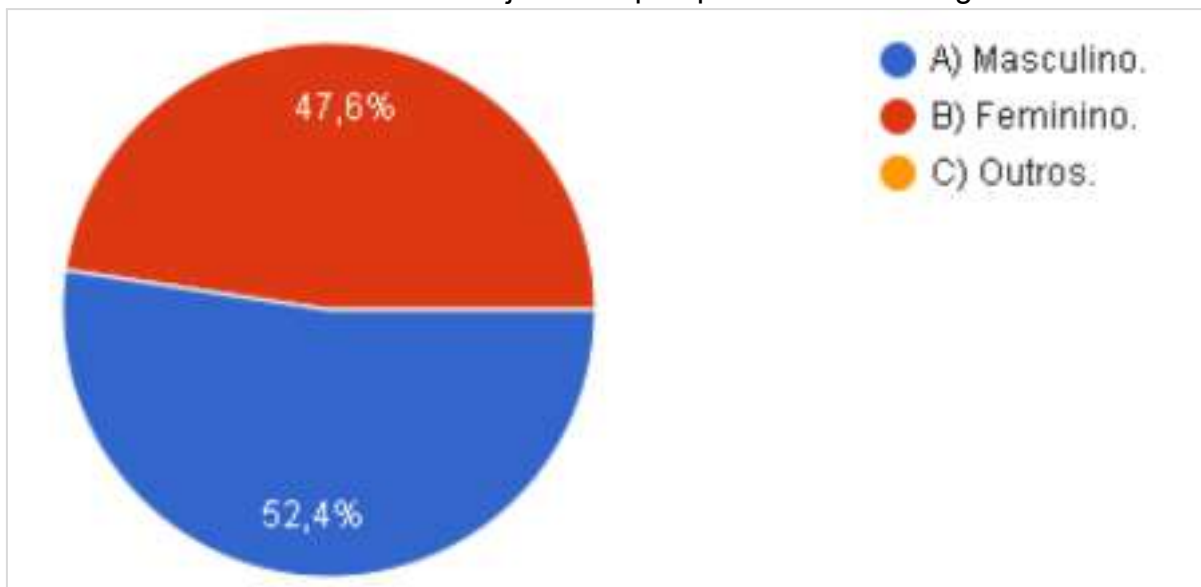


Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Analisando os dados do Gráfico 01, que apresenta a idade dos sujeitos da pesquisa, temos as seguintes distribuições: com 16 anos - 10 educando(a)s (47,6%), com 15 anos - 09 educando(a)s (42,9%), com 17 anos - 01 educando(a) (4,8%) e com 18 anos - 01 educando(a) (4,8%). A idade entre 15 e 16 anos foi a faixa etária que predominou. Um período de idade comum para educandos do ensino médio. Essa faixa de idade também está situada em um público que tem uma maior interação com as mídias digitais, o que pode facilitar a aceitação e entendimento da utilização dos *memes* como instrumentos pedagógicos.

Nessa perspectiva, ao se utilizar *memes* como ferramenta para o ensino de História, o professor poderá alcançar resultados bastante positivos para incentivar discussões sobre as relações étnico-raciais. Já que a linguagem acessível, engajadora e até descontraída dos *memes* pode ser um fator canalizador para incentivar a reflexão e compreensão mais abrangente sobre as relações raciais na sociedade contemporânea, além de ser uma proposta pedagógica alinhada com os propósitos da Lei 10.639/2003.

Gráfico 2 - Gênero dos sujeitos da pesquisa - Qual o seu gênero?

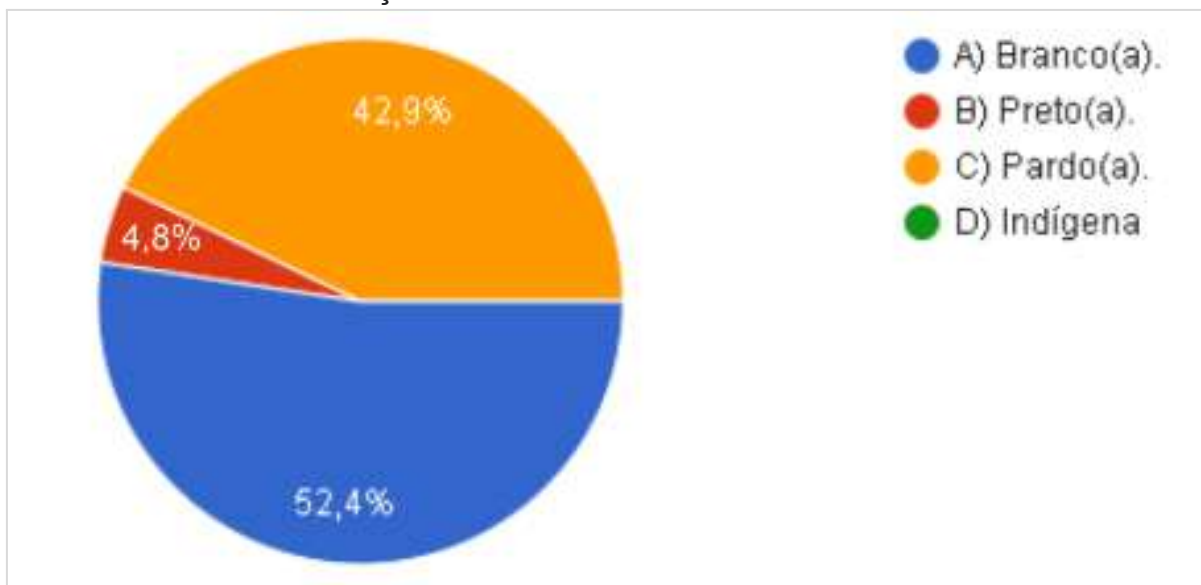


Fonte: Dados da pesquisa, 2023

A partir do Gráfico 2, referente ao questionamento sobre o tipo de gênero dos sujeitos da pesquisa, temos as seguintes distribuições: feminino - 10 educandas (47,6%), masculino - 11 educandos (52,4%), outras formas - 0% (nenhum educando). Identificou-se um equilíbrio com um sutil predomínio de educandos se identificando como masculino (52,4%) ao se comparar com o(a)s educando(a)s que se identificaram como sendo do gênero feminino (47,6%). Percebeu-se a ausência de outras formas de identificação de gênero, mesmo que o questionário socioeconômico tenha sido respondido de forma anônima, o que pode sugerir algumas possíveis nuances como: falta de diversidade de gênero, possíveis resistências ou incômodo em se identificar de maneira não binária em um ambiente de ensino.

A constatação do equilíbrio na identificação de gênero na turma aponta para uma possibilidade de analisar como as diferentes categorias podem reagir a proposta, uma vez que uma das características dos *memes* é a utilização do/da humor/sátira, o que muitas vezes pode reforçar ou desafiar estereótipos de gênero/raça pré-estabelecidos, por toda uma herança do processo de colonização.

Gráfico 3 - Autodeclaração de Etnia/raça dos sujeitos da pesquisa - Com relação à raça/etnia como você se considera?



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Considerando o Gráfico 03, referente ao questionamento sobre como o(a)s educando(a)s se consideram com relação raça/etnia, temos a seguinte configuração: cor branca - 11 educando(a)s (52,4%), cor parda - 09 educando(a)s (42,9%), cor preta - 01 educando (4,8%) e indígena - nenhum/nenhuma educando(a) com 0%.

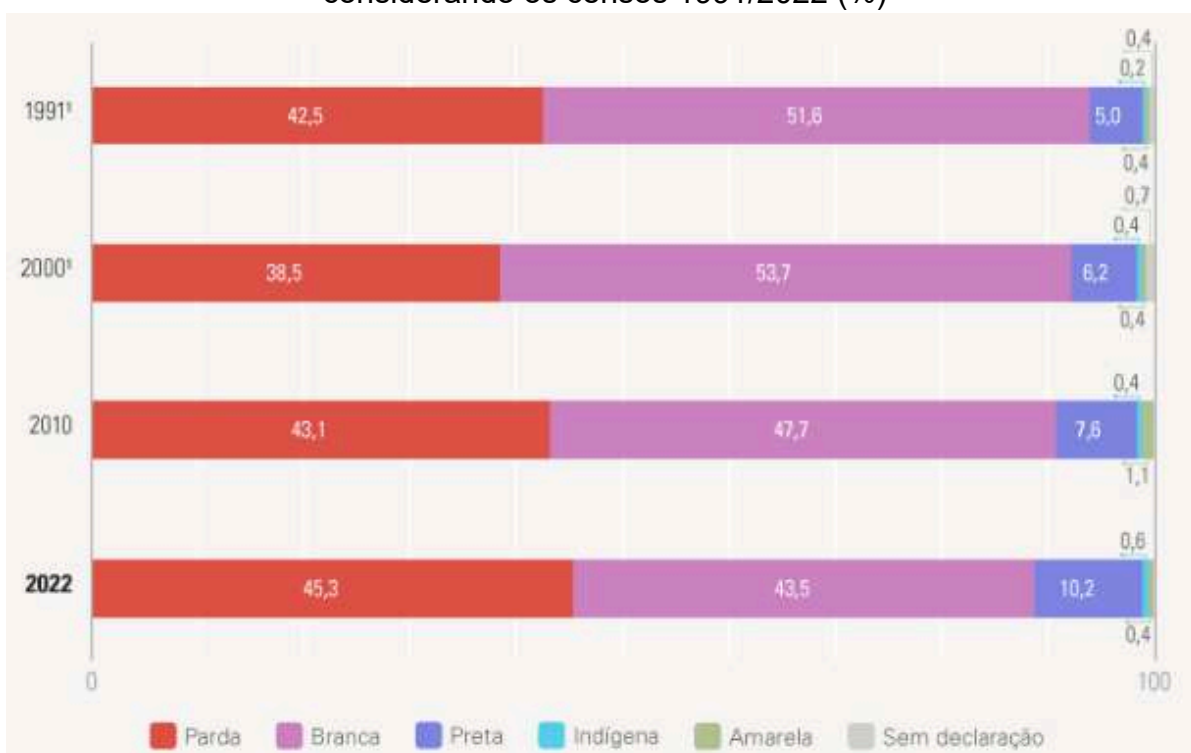
Com relação ao aspecto de identificação e autodeclaração de pertença à raça e etnia, dos sujeitos da pesquisa, constatou-se uma pequena maioria de autodeclarados de cor branca (52,4%), com uma relativa proximidade com o(a)s autodeclarado(a)s da cor parda, o que pode ser um indicativo da demografia local, possíveis tendências sociais e históricas de classificação racial na região. Um número significativo de educandos autodeclarados como pardo(a)s (42,9%) e apenas um educando autodeclarado da cor preta (4,8%), aponta para uma certa diversidade racial, o que pode contribuir para as discussões sobre raça e identidade, ainda que nenhum ou nenhuma tenham se autodeclarado como indígena.

Considerando o pequeno número de autodeclaração da cor preta, pode-se levar em consideração também os reflexos das intersecções oriundas do processo colonizador na nossa sociedade, evidenciadas pelas relações de poder. Muitas vezes influenciados, ainda que inconscientemente por uma ideologia de branqueamento social, muitas vezes o(a) preto(a), prefere se autodeclarar pardo(a),

pois assim considera que é menos “nocivo” para o seu enquadramento no meio em que vive.

Ao se recorrer à utilização de *memes* como mecanismos pedagógicos, é interessante verificar as possibilidades destes para estimular a reflexão sobre estereótipos raciais, racismo, discriminações etc., nesse sentido é importante considerar como os diferentes grupos raciais percebem e se identificam através das representações meméticas.

Gráfico 4 - Proporção da população brasileira - autodeclaração de cor ou raça considerando os censos 1991/2022 (%)



Fonte: Censo demográfico 2022: população por cor ou raça (IBGE, 2022)

Com os dados aferidos a partir do Gráfico 04 - Proporção da população brasileira - autodeclaração de cor ou raça considerando os censos ocorridos nos períodos de 1991 a 2022 (%), observou-se a distribuição a seguir:

- No censo de 1991 - 42,5% se autodeclararam de cor parda. 51,6% se autodeclararam de cor de cor branca. 5% se autodeclararam de cor preta. 0,2% se autodeclararam como indígena. 0,4% se autodeclararam de cor amarela e 0,4% sem declaração.

- No censo do ano 2000 - 38,5% se autodeclararam de cor parda. 53,7% se autodeclararam de cor branca. 6,2% se autodeclararam de cor preta. 0,4% se autodeclararam como indígenas. 0,4% de cor amarela e 0,7% sem declaração.
- No censo do ano 2010 - 43,1% se autodeclararam de cor parda. 47,7% se autodeclararam de cor branca. 7,6% se autodeclararam de cor preta. 0,4% se autodeclararam como indígenas e 1,1% se autodeclararam de cor amarela.
- No censo do ano 2022 - 45,3% se autodeclararam de cor parda. 43,5% se autodeclararam de cor branca. 10,2% se autodeclararam de cor preta. 0,6% se autodeclararam como indígenas. 0,4% se autodeclararam de cor amarela.

Foi interessante fazer uma análise acerca da autodeclaração de cor ou raça da população brasileira considerando os resultados dos quatro últimos censos (de 1991 a 2022), para compreender melhor como essa dinâmica está inserida e quais tendências vêm sendo observadas com o passar dos anos. Esses dados também vieram corroborar com este trabalho que trata das relações raciais.

Os dados observados demonstram que a autodeclaração como sendo da cor preta ou parda vem aumentando com o passar do tempo, em oposição à autodeclaração de cor branca que apresenta uma tendência de diminuição. Inclusive de acordo com o censo de 2022, constatou-se que pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se autodeclara da cor parda IBGE (2022). Essa mudança de cenário nos índices de autodeclaração pode estar relacionada com as conquistas do movimento negro e algumas políticas públicas de inclusão, promovidas pelo governo progressista do PT (Partido dos Trabalhadores), enquanto esteve no comando do poder executivo federal. Políticas essas que refletem os anseios por reparação histórica para com o povo negro. Como exemplos de avanços nos marcos legais nesse sentido temos:

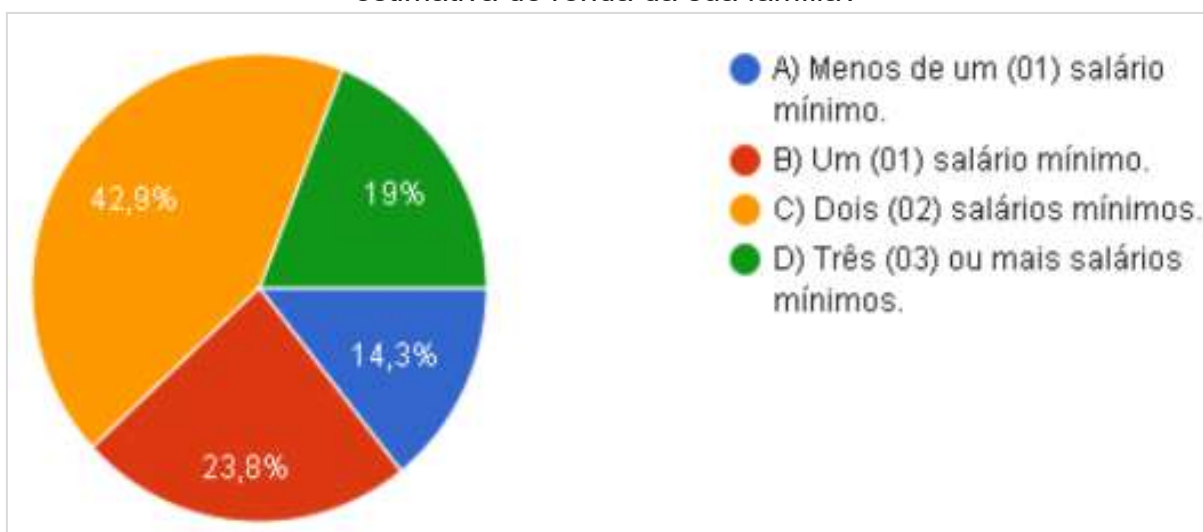
A Lei 12.711/12 e a Lei 12.990/14, popularmente conhecidas como Leis de Cotas. A primeira prevê a reserva de 50% das vagas em cursos de universidades e institutos federais para estudantes de escola pública e estudantes que se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas. A segunda prevê a reserva de 20% das vagas ofertadas em editais de concursos públicos federais para pretos, pardos e indígenas (Porfírio, 2024).

Faz-se necessário pontuar, que tais leis têm contribuído para que pessoas pretas, pardas e indígenas, tenham conseguido um maior acesso às universidades e

ao serviço público, o que pode ter estimulado para que a cada ano mais pessoas se identifiquem com um sentimento de pertença e representatividade com esses grupos. Pode-se considerar também como fatores determinantes para essas novas tendências, os movimentos educacionais que promovem o reconhecimento e valorização das identidades afro-brasileiras e indígenas, principalmente alicerçados pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino.

No contexto da pesquisa, embora haja uma pequena predominância de educandos autodeclarados brancos, o número proporcionalmente significativo de autodeclarado(a)s pardo(a)s oferece uma boa oportunidade para promover reflexões e discussões sobre questões como raça, branquitude e racismo. Por isso, fazendo coro com o Movimento Negro, é preciso reafirmar que as vidas negras importam também no currículo escolar (Pereira, 2021).

Gráfico 5 - Renda familiar dos sujeitos da pesquisa, considerando o salário-mínimo vigente em 2023 no valor de R\$1.320,00 (Um mil trezentos e vinte reais) - Qual a estimativa de renda da sua família?



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Tendo em vista os dados obtidos a partir do Gráfico 5, referente à renda familiar dos sujeitos da pesquisa, considerando o salário-mínimo vigente em 2023 (R\$1.320,00), temos as seguintes distribuições: renda familiar com dois salários-mínimos - 9 educandos (42,9%), renda familiar com um salário-mínimo - 5 educandos (23,8%), renda familiar com três ou mais salários-mínimos - 4 educandos (19%) e renda familiar de menos de um salário-mínimo - 3 educandos(as) (14,3%).

Observando esses dados sobre a renda familiar dos educandos, é possível constatar que existe uma certa variedade de condições econômicas na turma, predominando os sujeitos oriundos de famílias com renda de dois salários-mínimos. Porém um quantitativo considerável situa-se no âmbito de famílias com baixa renda, o que pode afetar o desempenho e engajamento escolar desses indivíduos, causando muitas vezes reprovação e até mesmo evasão escolar. Nessa perspectiva, é de fundamental importância considerar essas variáveis econômicas, para que as estratégias pedagógicas sejam criadas a partir do prisma da inclusão, e sensíveis às peculiaridades inerentes a todo(a)s educando(a)s, contribuindo assim para um ambiente educacional com mais equidade e acolhimento.

O caráter de inclusão, aliás, foi umas das preocupações ao iniciar esse trabalho. Suscitaram-se alguns questionamentos como: ao apresentar a proposta da pesquisa para a turma teria uma boa receptividade? Todos vinte e um (21) educando(a)s matriculados e frequentes aceitariam participar? Todos teriam condições e acessibilidade (material pedagógico, celular/smartphone e internet para tal)? Nesse sentido, o retorno foi bastante positivo, tendo em vista que já no primeiro encontro quando foi apresentada a proposta/temática da pesquisa e a turma se mostrou bastante receptível e empolgada com as proposições.

Mesmo considerando as variáveis econômicas dos sujeitos, constatou-se que todos tinham um celular/smartphone, claro que os de uns mais modernos que os de outros, porém, por esse aspecto ninguém iria ficar de fora. É importante salientar também, que dos(as) 21 educandos(as) que iniciaram a pesquisa, dois do gênero masculino, não participaram efetivamente de todas as etapas. Um, que os pais decidiram transferi-lo de escola, em virtude da interrupção do período letivo escolar, ocasionado pelo movimento grevista das Universidades e Institutos Federais que durou em torno de 60 dias (de abril a junho de 2024). Já o outro educando em questão, precisou se ausentar de suas atividades estudantis durante um certo período, em que ficou de atestado médico, em virtude de um acidente de motocicleta. Este último, depois de recuperado, voltou às atividades escolares, inclusive voltando a participar das demais etapas do trabalho.

Com relação ao acesso à internet, optou-se por fazer os trabalhos e atividades direcionadas sempre nas dependências do IFTO, quando não possível na

própria sala de aula quando o sinal da internet não estava a contento, as atividades eram feitas no auditório do campus.

Figura 12 - Atividades em sala de aula e no auditório do Campus



Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Todo o material pedagógico (lápiz para desenho, lápis de cor, pincéis, canetinhas, borracha etc.) para as atividades também foi disponibilizado, a partir da solicitação do professor-pesquisador junto ao setor de almoxarifado da instituição (*lôcus* da pesquisa), sendo sempre prontamente atendido. Situação bastante privilegiada ao se comparar às escolas públicas estaduais e municipais da região.

Figura 13 - Atividades com materiais pedagógicos disponíveis



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Durante a aplicação do questionário socioeconômico, a última questão direcionava para que os educandos fizessem um desenho de maneira bastante espontânea, que pudesse demonstrar sua representação do/a negro(a) na

sociedade. A partir desses desenhos, pode-se perceber e analisar quais as percepções e representações, que esses educandos com uma faixa etária entre quinze (15) e dezoito (18) anos têm do negro(a) em nossa sociedade. Por conseguinte, das respostas coletadas no questionário, pode-se constatar como se dava tais representações considerando-se alguns aspectos inerentes aos sujeitos da pesquisa. Tais como: raça/etnia, gênero e renda familiar (classe social).

Nessa perspectiva pode-se levantar alguns questionamentos. A saber: Como o(a)s menino(as) preto(a)s de famílias mais pobres ou de um melhor poder aquisitivo representam os negros? Ou como o(a)s menino(as) branco(a)s de famílias mais pobres ou de um melhor poder aquisitivo representam os negros? Ou ainda, como (a)s menino(as) autodeclarados pardo(a)s de famílias mais pobres ou de um melhor poder aquisitivo representam os negros?

Obedecendo ao caráter ético da pesquisa, optou-se pelo anonimato dos educandos pesquisados, e eles passaram a ser denominados de P1, P2, P3, P4, e assim sucessivamente. Para o tratamento dos todos os desenhos realizados pelos(as) educandos(as)as, optou-se pelo agrupamento deste em três categorias distintas, sendo Categoria 1- Violência, escravidão e racismo, Categoria 2- Resiliência, superação e protagonismo, Categoria 3- Cultura, esporte e beleza negra.

3.2 A PERCEPÇÃO DO(A) NEGRO(A) A PARTIR DA PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DESENHOS PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS

Para início da atividade, foram apresentados os objetivos do trabalho e o intuito desta pesquisa, e como introdução para a obtenção dos resultados os/as educandos(as) foram instigados durante a aplicação do questionário socioeconômico a desenharem a representação que eles/elas têm do/a negro/a em nossa sociedade.

Após a coleta desses dados, observou-se que alguns desenhos apontavam para uma memória coletiva com relação o(a) negro(a) e como afirma (Lima *at al.*, 2019), "a memória coletiva possibilita a reconstrução de uma identidade grupal por meio da conscientização histórica da resistência cultural e participação desta na

cultura brasileira atual”, isso porque ao se observar os desenhos produzidos pelos educandos(as), foi possível identificar a presença dessa memória coletiva relacionada ao povo negro. Mas também se constatou caracterizações que evidenciaram particularidades que promoviam e valorizavam o pertencimento e o protagonismo insurgente para além de estereótipos pré-estabelecidos. Por sinal, a grande maioria dos desenhos estavam relacionados a esta última perspectiva.

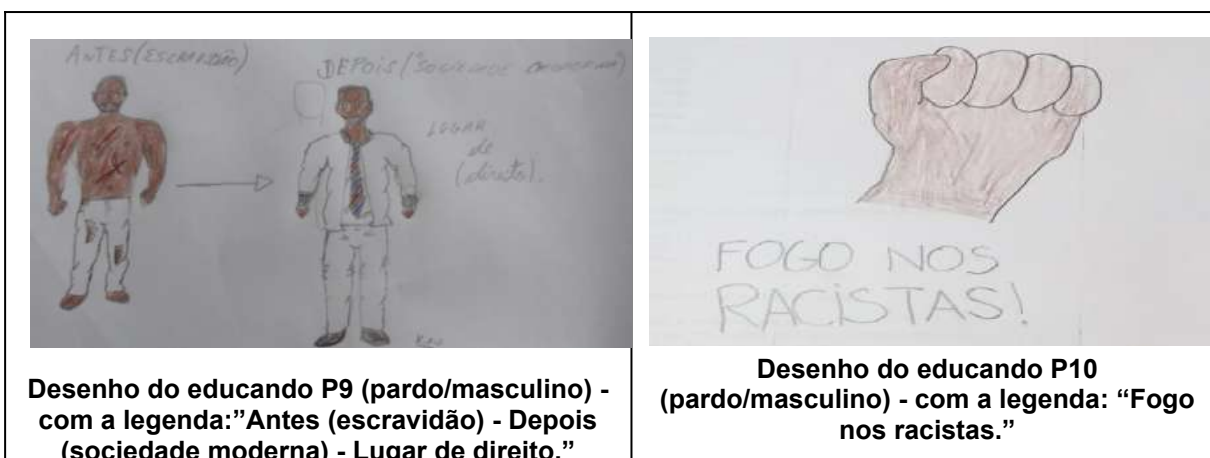
Figura 14 - Categoria 1 (Violência, escravidão e racismo)



Os desenhos da primeira categoria refletem manifestações, que remetem para reflexões sobre racismo estrutural e histórico, explorando desde a violência policial e a escravidão até o racismo no esporte. Eles revelam uma crescente conscientização dos educandos(as) sobre o racismo estrutural, a história da escravidão e o racismo contemporâneo. Esses desenhos podem ser usados como ponto de partida para criar *memes* educacionais que promovam discussões críticas sobre racismo e resistência negra. A utilização desses *memes* no ensino de História pode ajudar a desconstruir estereótipos, promover empatia e inspirar ações antirracistas entre os educandos, e por extensão no meio social em que vivem.

Figura 15 - Categoria 2 (Resiliência, superação e protagonismo)





Fonte: Dados da pesquisa (2023)

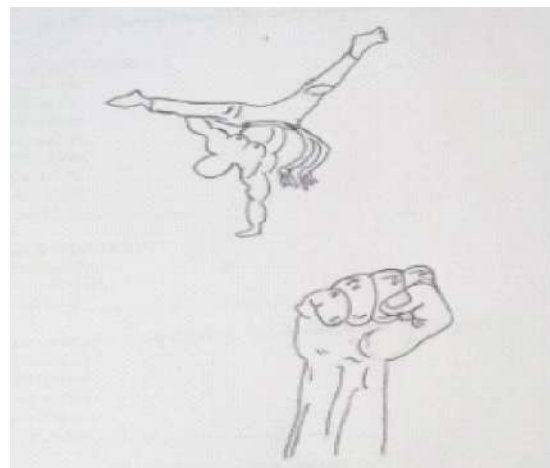
Os desenhos da segunda categoria refletem temas de resiliência, superação, luta por direitos iguais e protagonismo dentro da comunidade negra, abordando desde a libertação da escravidão até a luta contemporânea contra o racismo. Elas revelam a complexidade das experiências raciais e a variedade de respostas a essas experiências, proporcionando uma oportunidade pedagógica para explorar temas para além de estereótipos pré-estabelecidos. A integração dessas perspectivas em discussões educacionais pode facilitar um entendimento holístico e empático das lutas e triunfos dos afro-brasileiros. Nessa perspectiva, os educandos também podem ser desafiados a criarem *memes* que ajudem a promover uma educação crítica e consciente, que desafia estereótipos e incentiva a luta pela igualdade e justiça racial. É nessa última perspectiva, que se situa o estudo em tela.

Figura 16 - Categoria 3 (esporte, cultura e beleza negra)





Desenho da educanda P13 (parda/feminino)



Desenho do educando P14 (branco/masculino)



Desenho do educando P15 (pardo/masculino)



Desenho da educanda P16 (branca/feminino)



Desenho da educanda P17 (branca/feminino)



Desenho do educando P18 (branco/masculino)



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Os desenhos da terceira categoria refletem uma celebração vívida e empolgante da cultura, beleza e contribuições esportivas do povo negro. Os desenhos celebram as contribuições e o sucesso dos negros no esporte, além de reconhecer e valorizar a cultura e a estética afro-brasileira. A representação de figuras famosas e protagonistas como Vinícius Júnior e Pelé, juntamente com imagens enaltecidas de beleza negra e elementos culturais como a capoeira e turbantes, demonstram a percepção desses educandos para a influência positiva e a importância da representação na mídia e na sociedade da História e Cultura afro-brasileira.

Nilma Lino Gomes e Isis Silva Roza (2021) ao tratarem da tensão entre regulação/emancipação social do corpo e da corporeidade dos negros afirmam que:

A riqueza do nosso país foi construída em cima do sangue, do estupro, da violência imposta pelo processo da escravidão e pelo modo de produção escravista dos africanos e africanas escravizados e seus descendentes. Esse modo de produção deixa marcas profundas na nossa constituição histórica e econômica e está enraizada na estruturação das relações de poder [...].

Esse tenso e complexo processo envolve o corpo negro e os sujeitos que o portam. Ora rejeitado, ora exaltado de forma exótica e erótica, o corpo negro e a corporeidade negra foram forjados em processo de regulação e de emancipação.

Na regulação, temos o racismo, na emancipação, temos os processos de resistência e libertação (Gomes; Roza, 2021, p. 88).

Os desenhos dos educandos(as) contam uma História do corpo negro, ora como escravizado, ora como resistência constituída de denúncia e de identidade. Mas, o que é o corpo negro regulado? O corpo escravizado, estereotipado, mercadoria. Já os corpos emancipados seriam aqueles que se afirmam no espaço público, o corpo na universidade como decentes e discentes, corpo negro no trabalho, na luta sindical, no ativismo social, na luta quilombola de resistência. O corpo negro emancipado constrói a política da estética e da beleza negra, a poesia, a dança, o rap, o funk, o congado, o samba, o lindô são formas de expressão da corporeidade negra emancipada (Gomes, Roza, 2021).

Porém, como vimos, os educandos(as) ressaltam a estética e a beleza dos corpos negros. Nesse sentido, Gomes e Roza (2021) afirmam que a expressão “beleza negra” é compreendida como estratégia de emancipação que tem uma história a partir da construção política da beleza negra, desde a década de 70 e início da década de 80 no sentido de emancipar “o corpo negro ao valorizar um padrão estético colocado sob suspeita no contexto do racismo”.

Ao mesmo tempo, a “beleza negra” extrapola o movimento social, o Movimento Negro: “O mercado toma para si os símbolos étnicos, esvazia-os dos seus sentidos políticos e os transforma em mercadoria” (Gomes, Roza, 2021, p.95). Por sua vez, elas refletem que a inserção do povo negro “na cultura do consumo traz todos os agravantes dos conflitos da globalização capitalista atual” (Gomes, Roza, 2021, p.95).

De qualquer forma essa inserção não se dá de forma passiva e, nas últimas décadas, “a juventude negra tem se mostrado mais atenta a essa relação entre corporeidade negra, consumo capitalista, mercado e moda”. Ademais, tratam da

apropriação cultural pelo mercado capitalista, a exemplo do turbante, presente nas representações dos educandos(as).

Assim, a apropriação cultural do turbante e a questão racial no Brasil pode ser compreendida como uma forma de banalização e mercantilização de um símbolo étnico (Gomes, Roza, 2021, p.96). De qualquer forma, a corporeidade negra tem sido um forte elemento de afirmação política da identidade negra. Ademais, a juventude negra “está atenta à corporeidade negra e aos processos de regulação/emancipação pelos quais passa no século XXI e no contexto de pulverização de ideias, imagens e de fake news pelas redes sociais” (Gomes, Roza, 2021, p.96).

Atividades pedagógicas através de *memes* podem ser muito importantes para contribuir com uma educação antirracista, mais inclusiva e de combate às fake news. Burke (2004) enfatiza que as imagens devem ser encaradas não apenas como ilustrações, mas como evidências históricas plenas, capazes de revelar imaginário, valores e tensões sociais de diferentes contextos. Para o ensino de História, essa perspectiva abre possibilidades de leitura crítica do passado e do presente, convidando o(a)s educando(a)s a desenvolverem habilidades interpretativas diante da multiplicidade de signos visuais que os cercam.

3.3 OFICINA DE CRIAÇÃO DOS *MEMES* PELO(A)S EDUCANDO(A)S

O processo que culminou com a criação e análise dos *memes* teve como suporte norteador uma ficha didática, e a partir do sequenciamento desta desenvolveu-se a dinâmica da experiência que foi desenvolvida durante oito aulas de 50 minutos e distribuídas em dois dias. Durante o horário de aula do professor-pesquisador. Sendo quatro aulas seguidas no mesmo dia (no período vespertino) em uma semana e mais quatro aulas com a mesma dinâmica na semana seguinte.

Figura 17 - Ficha didática Descolonizando saberes através de memes

DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES:

UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS.

MODELO DE FICHA DIDÁTICA FUNDAMENTADO EM:
 PICONEZ, Stela C. B. Sistema Transversal de Ensino-Aprendizagem: do referencial teórico à prática político-pedagógica na sistemática de planejamento para educação básica. Cadernos Pedagógicos de Reflexões, p9-27, v. 01, n. 2. Sao Paulo, 2004.

Problematização

INDAGAR OS/AS ESTUDANTES:

Quando se fala em pessoas negras, o que vem à mente de vocês?

Como podemos usar os memes de internet para combater o racismo?

SOLICITAR:

Coloquem, em desenhos, as representações do povo negro que vem à mente de vocês.

Essas representações serão utilizadas em outra atividade.

VEJA MAIS!

- **Notícias:**

"81% veem racismo no Brasil, mas só 34% admitem preconceito contra negros" (Fonte: Poder360, 19/11/2020).

'O avesso da pele' e a censura de livros nas escolas, (Fonte: Lunetas, por Renata Rossi, 22/03/2024)

Como os memes representam a população negra? - #MUSEUdeMEMES, #MUSEUdeMEMES (Fonte: #MUSEUdeMEMES)
- **Vídeo:**

Curta Metragem "Dúdu e o Lápis Cor da Pele", de 2018 e produzido pela Take a Take Films.
- **Tour Virtual - Conheça mais personalidades negras: Pinacoteca - Tour Virtual**

Expectativas de aprendizagem

- **Objetivo Geral:** Analisar a possibilidade de produção e utilização de memes para a promoção de uma aprendizagem crítica sobre as questões raciais, especialmente, no combate ao racismo.
- **Objetivos específicos:**
 1. Possibilitar aos educandos uma linguagem mais acessível e atual, que lhes estimulem para o conhecimento e valorização da História e Cultura Afro-brasileira, superando aspectos da herança colonial como: o racismo, o preconceito, a discriminação e o eurocentrismo.
 2. Direcionar a utilização adequada dos memes de internet, a partir de uma estratégia pedagógica multimídia, aproveitando sua capacidade de conectar diferentes tipos de conteúdos e experiências de aprendizagem.

Fatos e princípios

De acordo com Lopes (1998), os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os povos indígenas, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Debatendo e problematizando conceitos!

Racismo: é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (Almeida, 2019).

Preconceito: é o julgamento de outra pessoa com base nos grupos sociais aos quais ela pertença. O preconceito consiste em pensamentos e sentimentos, incluindo estereótipos, atitudes e generalizações baseadas em pouca ou nenhuma experiência, depois projetados em qualquer pessoa não integrante daquele grupo. (DIANGELO, 2018).

Discriminação: é a ação baseada em preconceito. Tais ações incluem ignorar, excluir, ameaçar, ridicularizar, difamar e violentar. (DIANGELO, 2018).

Meme: é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Disponível em: Meme: o que é, significado e origem - Significados. Acesso em: 12 set. 2024.

Memes de internet: uma linguagem contemporânea!

- Com a turma dividida em grupos de 2 ou 3 estudantes, são orientados a utilizar seus smartphones/celulares, e pesquisarem na internet memes relacionados ao povo negro.
- Os estudantes devem analisar os memes em seus grupos, identificando os elementos visuais, textuais e contextuais presentes nos mesmos.
- Cada grupo deve então escolher um meme e preparar-se para apresentá-lo à classe.
- Em seguida, os estudantes são desafiados a criarem seus próprios memes, a partir de desenhos produzidos por eles mesmos ou de imagens pesquisadas na internet, até mesmo de imagens geradas por inteligência artificial (ChatGPT e Copilot), ou mesmo de imagens pré-existent no próprio aplicativo de criação de memes utilizado (Meme Generator).



Faça você mesmo(a)!

Criando os próprios memes:

- Ainda divididos em grupo e familiarizados com a linguagem dos memes, o desafio principal é lançado: Criar os próprios memes que abordem a temática da História e Cultura Afro-brasileira;
- Os estudantes podem escolher aspectos específicos do tema para focar em seus memes, usando as ferramentas digitais ou materiais para desenho e pintura fornecidos pelo professor;
- Depois que os memes são criados, cada grupo prepara uma breve apresentação, de como ele se relaciona com a História e Cultura Afro-brasileira;
- Durante a apresentação o professor encaminha a discussão sobre os memes, suas mensagens e como eles usam a linguagem imagética de forma eficaz;
- A discussão deve ser facilitada, garantindo que todo(a)s educando(a)s tenham oportunidade de participar e que as conversas permaneçam focadas e respeitadas;
- A atividade é encerrada com a aplicação de um questionário feedback, em que os educandos podem emitir suas opiniões acerca da experiência. Como você descreveria sua experiência durante a pesquisa para produção e análise de memes no ensino de História? Você acha que a produção e análise de memes ajudaram a desenvolver um pensamento mais crítico sobre as questões raciais? De que maneira?

Nas primeiras quatro aulas da primeira semana, inicialmente a turma foi organizada em círculo para iniciar o processo a partir de uma roda de conversa. Em seguida a ficha foi projetada no quadro branco com o auxílio do datashow para a visualização e consequentes problematizações.

O primeiro momento foi iniciado a partir de duas indagações. “Quando se fala em pessoas negras, o que vem à mente de vocês?” e “Como podemos usar os *memes* de internet para combater o racismo?”.

Essa atividade teve como objetivo estimular o diálogo e acessar os imaginários raciais que os(as) educandos(as) carregam, criando um ambiente de escuta e reflexão coletiva. Essa etapa, conforme Paulo Freire (2013), é importante porque permite ativar a “curiosidade epistemológica” dos sujeitos, base para o desenvolvimento de uma consciência crítica, e se ancora na ideia de que o ato de aprender começa pela problematização da realidade vivida.

Na sequência, foi proposto para que os(as) educandos(as) produzissem desenhos individuais que representassem o que pensam ou sentem ao ouvir expressões como “pessoa negra”, “população negra” ou “História dos negros no Brasil”. Essa produção imagética poderia ser utilizada também como material de análise posterior.

No campo “Veja Mais” da ficha foi apresentado algumas reportagens/matérias para corroborar para análises mais críticas sobre a realidade do povo negro no Brasil contemporâneo. Uma foi a reportagem do “Poder 360” com o título “81% veem racismo no Brasil, mas só 34% admitem preconceito contra negros”.⁴⁹ A partir da análise da reportagem pôde-se perceber que os dados demonstram uma contradição entre o reconhecimento do racismo como problema estrutural e a baixa admissão de preconceito individual.

Uma outra reportagem analisada foi a intitulada “O avesso da pele e a censura de livros nas escolas”⁵⁰, da jornalista Renata Rossi, linkada a partir do portal Lunetas. A Reportagem discute a censura a livros com temática racial em escolas, citando casos como o veto a “*O avesso da pele*” em redes estaduais e municipais de

⁴⁹ 81% veem racismo no Brasil, mas só 34% admitem preconceito contra negros. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/poderdata/81-veem-racismo-no-brasil-mas-so-34-admitem-preconceito-contra-negros/>. Acesso em: 20 mar. 2025.

⁵⁰ 'O avesso da pele' e a censura de livros nas escolas. Disponível em: <https://encurtador.com.br/fJLhZ>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ensino. Essa obra do autor Jeferson Tenório foi vencedora do Prêmio Jabuti⁵¹ (2021) e aborda a violência racial e a construção identitária de um homem negro no Brasil, a partir da morte violenta de seu pai durante uma abordagem policial. A censura a livros afro-brasileiros, com conteúdos insurgentes, reflete a manutenção de um currículo colonial que é justamente o que o nosso trabalho se propõe a combater e desconstruir.

Por sua vez, a matéria intitulada “Como os *memes* representam a população negra”?⁵², da autora Gabriella da Costa, linkada a partir da página #MUSEUdeMEMES, ofereceu exemplos concretos, em que se pode perceber que alguns *memes* sobre negros são ofensivos, mas também existem outros que empoderam, isso contribuiu para estimular o debate com o(a)s educando(a)s.

Dando sequência à ficha didática e ainda no campo “Veja mais” foi apresentado o vídeo curta metragem de 19 minutos “Dudú e o lápis cor da pele”⁵³ com produção de Cinema na Veia Produções - Take a Take Films e direção de Miguel Rodrigues. O curta-metragem narra a história de Dudú, um menino negro que frequenta uma escola de classe média em São Paulo. Durante uma aula de artes, sua professora pede que ele use o “lápis cor da pele” para colorir um desenho, desencadeando nele uma crise identitária. A frase, aparentemente inocente, revela a naturalização do padrão branco como universal, excluindo outras tonalidades da representação simbólica.

Em seguida, foi demonstrado e compartilhado com o(a)s educando(a)s um link que direcionava para fazer um tour virtual⁵⁴ com tecnologia 3D⁵⁵ para acesso à

⁵¹ Prêmio Jabuti: o que é e como funciona? | Educa Mais Brasil. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/educacao/noticias/premio-jabuti-o-que-e-e-como-funciona>. Acesso em: 05 mai. 2025.

⁵² Como os memes representam a população negra? – #MUSEUdeMEMmemeDisponível em: <htmeme//museudememes.com.br/como-os-memes-representam-a-populacao-negra>. Acesso em: 05 mai. 2025.

⁵³ Curta Metragem "Dúdú e o Lápis Cor da Pele" - YouTube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-VGpB_8b77U. Acesso em: 05 mai. 2025.

⁵⁴ O Tour Virtual é uma representação digital de um espaço físico que permite aos usuários explorar ambientes de forma interativa e imersiva. Essa tecnologia utiliza imagens panorâmicas, vídeos e modelos 3D para criar uma experiência que simula a visita a um local real, como uma casa, um museu, uma loja ou qualquer outro espaço. Disponível em: <https://flammadesign.com.br/glossario/o-que-e-tour-virtual-tecnologia-interativa/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

⁵⁵ 3D é uma sigla que significa tridimensional, ou seja, a característica do que possui três dimensões geométricas: altura, profundidade e largura. Disponível em: <https://www.wishbox.net.br/blog/o-que-e-3d/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

exposição Enciclopédia Negra⁵⁶ que foi baseada no livro homônimo dos autores Flávio dos Santos Gomes, Jaime Lauriano e Lília M. Schwarcz, em que resgata biografias de personalidades negras apagadas da História oficial do Brasil, tal exposição foi apresentada na Pinacoteca do Estado de São Paulo no período entre 1º de maio a 8 de novembro de 2021.

Esse acesso ainda que virtual a um local tão restrito e distante para educandos(as) da região norte, que não têm acesso a locais de estímulo à cultura e lazer como teatros e museus é de suma importância para estimulá-los a conhecer e valorizar a História daqueles que durante muito tempo foram invisibilizados. A exposição contou com obras de 36 artistas negro(a)s que recriam figuras históricas negras como por exemplo Luísa Mahin e Francisco José do Nascimento dentre outro(a)s. Nessa direção o intuito com o *tour* foi promover também o reconhecimento, a valorização e o protagonismo do povo negro.

As atividades da primeira semana encerraram-se com o campo da ficha “Debatendo e problematizando conceitos!”, momento em que ocorreu a promoção de debate acerca de alguns conceitos pontuais para o trabalho como: racismo e suas diferentes formas de manifestações (racismo estrutural, racismo institucional, racismo cultural, racismo individual, racismo ambiental/ecológico), preconceito, discriminação e *meme*.

Os trabalhos da segunda semana (últimas quatro aulas), foram retomados a partir do campo “*Memes* de internet uma linguagem contemporânea.” Nesse momento a turma foi dividida prioritariamente em duplas e orientados a utilizarem seus *smartphones*/celulares e pesquisarem na internet *memes* que retratassem pessoas negras, sejam eles de tom humorístico, reflexivo, pejorativo ou antirracista. O objetivo foi que cada grupo selecionasse um *meme*, para analisá-lo criticamente, considerando a linguagem visual, o texto e o contexto e em seguida apresentando para a turma.

O próximo passo foi o direcionamento para a criação dos próprios *memes* relacionados com a temática da História e Cultura Afro-brasileira pelo(a)s, quando os participantes foram desafiados para o processo de elaboração, a partir de desenhos produzidos pelo(a)s próprio(a)s, de imagens pesquisadas na internet, a partir de

⁵⁶ Enciclopédia Negra - Pina Luz Disponível em: <https://portal.iteleport.com.br/tour/pinacoteca-enciclopedia-negra/fullscreen>. Acesso em: 05 mai. 2025.

imagens geradas por inteligência artificial (ChatGpt⁵⁷, Copilot⁵⁸) ou mesmo de imagens preexistentes nos próprio aplicativos de criação de *memes* utilizados (Meme Generator⁵⁹ e a plataforma Canva⁶⁰).

E assim, já estávamos situados na etapa final da ficha didática com o campo “Faça você mesmo”, com os educandos(as) bem familiarizados e focados a escolherem aspectos específicos sobre o tema e fazendo uso dos materiais disponíveis (ferramentas digitais, materiais para desenho e pintura), iniciaram-se as atividades práticas para as produções.

⁵⁷ O ChatGPT (sigla para “Generative Pre-Trained Transformer”) é um modelo de linguagem baseado em deep learning (aprendizagem profunda), um braço da inteligência artificial. Na prática, a plataforma utiliza um algoritmo baseado em redes neurais que permitem estabelecer uma conversa com o usuário a partir do processamento de um imenso volume de dados... A ferramenta começou a ser desenvolvida em 2018-2019, pela empresa norte-americana OpenAI, que funciona como um laboratório de pesquisa em IA. Disponível em: ChatGPT: o que é, como funciona e como usar a ferramenta. Acesso em: 07 mai. 2025.

⁵⁸ O Microsoft Copilot é um assistente de IA generativa capaz de combinar dados e executar funções nos principais softwares da empresa (Microsoft). A ferramenta foi lançada em março de 2023 e tem suporte ao pacote do Microsoft 365, ao Edge e ao Windows 11. Disponível em: O que é Copilot? Como funciona a IA da Microsoft - Canaltech. Acesso em: 07 mai. 2025.

⁵⁹ Um Meme Generator é um software ou amemoção online que permite criar memes, que são imagens ou vídeos que se viralizam na internet e são frequentemente usados para expressar humor ou opiniões. Estes geradores fornecem modelos ou imagens predefinidas que podem ser personalizadas com textos, legendas e outros elmemetos, facilitando a criação de memes e a sua partilha em redes sociais e plataformas online. Disponível em: https://www.google.com/search?q=O+que+%C3%A9+o+Meme+Generator&rlz=1C1BNSD_pt-BRBR1127BR1135&oq=O+que+%C3%A9+o+Meme+Generator&gs_lcrp=EgZjaHJvbWUyBggAEEUYOTIHC AEQIRigATIHCAIQIRigAdIBCjIwMDkzajBqMTWoAgiwAgHxBSFniL9xKWs2&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em: 07 mai. 2025

⁶⁰ Lançado em 2013, o Canva é uma plataforma online de design e comunicação visual que tem como missão colocar o poder do design ao alcance de todas as pessoas do mundo, para que elas possam criar o que quiserem e publicar suas criações onde quiserem. Disponível em: Sobre o Canva. Acesso em: 07 mai. 2025.

Figura 18 - Oficina para produção dos *memes* com a mediação do professor/pesquisador



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Após o processo de produção, o próximo passo foi o direcionamento para a apresentação dos *memes* elaborados. Cada grupo apresentou o seu *meme* para a turma explicando a construção do texto, da imagem e o objetivo da mensagem. Nesse momento também ocorriam interações com o restante da turma, já que os

demais que assistiam as apresentações, sentiam-se à vontade para opinar e partilhar suas percepções.

Essa apresentação permite o exercício da oralidade, da escuta e da crítica, valorizando as diferentes formas de expressão. Tal atividade, conforme hooks (2013), é importante porque cria uma “comunidade de aprendizado” em que todos os sujeitos são reconhecidos como portadores de saberes, e onde o entusiasmo com o processo educativo surge da criação coletiva de sentidos.

Figura 19 - Apresentação do *memes* produzidos pelo(a)s educando(a)s

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os 20 educandos(as) que participaram dessa etapa final, foram distribuídos em grupos para criação dos *memes* e em seguida para apresentar. Somente um educando fez a atividade sozinho. Ficaram organizados em 8 duplas, um trio e um individual.

Vejam, a seguir, cada um dos *memes* e suas respectivas análises, começamos pela Figura 20:

Figura 20 - *Meme* produzido pelo Grupo 1 a partir do anime *Frieren e a Jornada para o Além* com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Este *meme* da Figura 20 apresenta uma crítica contundente ao mito da “missão civilizadora” dos colonizadores europeus, representado pela frase: “Se os colonizadores não tivessem vindo ao Brasil os brasileiros não teriam evoluído.”

A imagem do anime *Frieren e a Jornada para o Além*, com uma personagem abençoando outra com a palavra “INTELIGÊNCIA”, atua como uma resposta irônica

e satírica a esse discurso, demonstrando não apenas uma rejeição a essa visão eurocêntrica, mas também um esforço de reeducação crítica frente à História.

Essa resposta é emblemática do que Rojo (2012) denomina como um dos pilares dos multiletramentos: a ruptura das relações de poder estabelecidas, especialmente aquelas que tentam hierarquizar culturas a partir de um centro civilizatório branco e europeu.

O discurso ironizado no *meme* carrega uma memória discursiva colonial, segundo a qual o Brasil e seus povos originários eram primitivos e só teriam conhecido a “evolução” através do contato com a Europa. Essa narrativa já foi largamente refutada por pesquisadores da História, da educação e das ciências sociais, mas ainda circula nos discursos comuns, especialmente nas redes sociais digitais. Essa persistência justifica, conforme Medeiros (2022), o uso de *memes* como ferramenta de intervenção crítica, pois eles são gêneros digitais de circulação ampla, familiar aos jovens, e carregam consigo a capacidade de provocar debates que questionem discursos hegemônicos.

O *meme* ainda incorpora uma estrutura multimodal típica dos gêneros digitais contemporâneos, unindo imagem, texto e intertextualidade para construir sentido. Essa característica, conforme apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), exige dos sujeitos competências específicas de leitura e produção que são parte do letramento digital. Quando a personagem “entrega” inteligência a outra, o efeito irônico atua como metarrecurso discursivo — não se trata apenas de uma crítica, mas de um convite à revisão dos pressupostos históricos e educacionais que sustentam o mito do colonizador como portador exclusivo da razão e do progresso.

Do ponto de vista pedagógico, pode-se dizer, que o *meme* oferece uma oportunidade significativa de trabalhar em sala de aula com o conceito de “evolução” e problematizar quem define o que é ou não considerado progresso. A crítica implícita à desvalorização das culturas indígenas e africanas pode ser usada como base para uma discussão sobre as tecnologias e os conhecimentos tradicionais desenvolvidos por essas populações. Como destaca Coscarelli (2019), ao integrar práticas discursivas do cotidiano do(a)s educandos(as), a escola contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos, rompendo com uma pedagogia ainda centrada em modelos eurocêntricos.

Além disso, o *meme* pode ser utilizado como dispositivo para o desenvolvimento de práticas de multiletramento, uma vez que mobiliza diferentes semioses, texto, imagem, ironia, intertextualidade, e convoca o(a)s educando(a)s a decodificarem e produzirem sentidos em um ambiente de comunicação digital. Segundo Rojo (2012), o conceito de multiletramentos aponta para a multiplicidade cultural e semiótica dos textos contemporâneos, exigindo dos educadores práticas pedagógicas que contemplem essa complexidade. O uso de *memes*, portanto, não é meramente ilustrativo, mas essencial para o desenvolvimento das competências exigidas no mundo atual.

A afirmação de que sem os colonizadores não haveria “evolução” revela uma concepção linear, progressista e colonial da História, na qual o tempo é visto como uma marcha contínua rumo à modernidade ocidental. Contra essa visão, autores como Street (2014) e Soares (2012) propõem entender os letramentos como práticas sociais situadas cultural e historicamente, que não devem ser hierarquizadas em função de sua semelhança com os modelos eurocêntricos. O *meme*, portanto, contribui para desnaturalizar essas ideias, ao mostrar que a “inteligência” não é um dom europeu, mas uma capacidade presente em todas as culturas.

A ironia presente na expressão “RECEBA INTELIGÊNCIA” também nos remete à função dos *memes* como instrumentos de rompimento e transgressão das relações de poder, conforme Rojo (2012). Ao ridicularizar um discurso que ainda possui legitimidade social em muitos círculos, o *meme* age como um contradiscurso, colocando em cena uma nova leitura histórica e ideológica da colonização. Nesse sentido, o *meme* não apenas representa um texto multimodal, mas um ato de resistência simbólica e pedagógica, conforme analisado por Andrade (2018) em sua investigação sobre o uso dos *memes* no ensino de História.

Na perspectiva das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), esse *meme* representa uma oportunidade pedagógica para incluir o letramento digital nas práticas escolares. Para Fernandes e Cruz (2017), é essencial que os(a)s educandos(as) desenvolvam conhecimentos para operar com diferentes meios, linguagens e gêneros, e os *memes* são espaços privilegiados para esse desenvolvimento. Ao trabalhar com esse tipo de conteúdo, os(as) professores(as) também enfrentam o desafio apontado por Jesús Martín-Barbero (1996): o

descompasso entre a cultura ensinada e a cultura vivida pelo(a)s educandos(as). Incluir os *memes* nas aulas é uma forma de aproximar essas culturas e reduzir esse abismo.

Como destacam Silva, Souza e Cordeiro (2021), o uso de mídias e tecnologias requer do(a) professor(a) atualização constante e abertura ao diálogo com as linguagens contemporâneas. Esse *meme* representa, então, uma excelente oportunidade para a introdução de temas como o eurocentrismo, a resistência indígena, os saberes afro-brasileiros e a crítica ao discurso da modernização imposta. Com isso, os(as) educandos(as) podem se ver como sujeitos históricos e produtores de conhecimento, em consonância com a proposta de letramento crítico e socialmente situado, defendido por autores como Kleiman (2005) e Soares (2003).

Em termos práticos, é possível propor atividades em que os educandos(as) pesquisem e apresentem saberes e tecnologias indígenas e africanas presentes antes e depois da colonização, como as técnicas de cultivo da mandioca, a organização social dos povos Tupi ou as tecnologias hidráulicas dos reinos africanos. A partir dessas pesquisas, o(a)s educandos(as) poderiam produzir seus próprios *memes*, como forma de reelaborar criticamente os discursos sobre a História do Brasil. Como afirmam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), preparar o(a)s educandos(as) para sociedades digitalmente interconectadas requer contribuir que sejam desenvolvidas nele(a)s habilidades críticas e comunicativas — objetivos plenamente alinhados ao uso pedagógico dos *memes*.

Figura 21 - *Meme* produzido pelo Grupo 2 a partir do do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O segundo *meme* apresentado na Figura 21 utiliza um template conhecido, extraído da série *Star Trek: The Next Generation*, com o personagem Geordi La Forge. Dividido em duas imagens, o *meme* contrapõe duas realidades sociais: na primeira, o personagem rejeita a vivência em uma sociedade que julga alguém simplesmente por ser negro; na segunda, ele aponta positivamente para a utopia de uma sociedade que respeita a cor e trata a pessoa normalmente. Trata-se, portanto, de um *meme* com evidente carga crítica, que atua na rotura simbólica das relações raciais estabelecidas, conforme propõe Rojo (2012) ao discutir os multiletramentos como práticas que desestabilizam as hierarquias e os discursos de poder instituídos.

A mensagem central do *meme* denuncia o racismo estrutural e cotidiano, ao mesmo tempo em que projeta uma esperança utópica de equidade racial. O contraste entre as duas imagens reforça o absurdo de uma sociedade que considera “normal” apenas o tratamento que é, em suma, um direito básico: o respeito. Assim, o *meme* ativa um olhar crítico sobre a naturalização da branquitude como norma social. Isso se articula com a noção de multiletramentos como práticas que incorporam a diversidade cultural e semiótica dos textos (Rojo, 2012), pois o *meme*

funciona como um artefato híbrido, semiótico e social, capaz de provocar reflexão e transformação.

Ao inserir esse discurso nas redes digitais, o *meme* potencializa sua circulação e alcance, aproveitando a lógica das plataformas e a multimodalidade das linguagens. Como destaca Medeiros (2022), as redes sociais são ambientes privilegiados para a circulação de discursos multimodais, entre eles os *memes*, que se tornam importantes ferramentas de debate público. O caráter colaborativo e viral do *meme* o torna um instrumento para a denúncia do racismo e para a proposição de novas formas de sociabilidade baseadas no respeito à diversidade racial.

A segunda imagem do *meme*, que representa o ideal de uma sociedade que respeita a cor das pessoas negras, ainda é um cenário de exceção. A escolha desse contraste revela a crítica implícita à branquitude como referência de normalidade. Como aponta Street (2014), os letramentos precisam ser compreendidos como práticas sociais situadas, ideológicas e transculturais. Neste caso, o *meme* desnaturaliza a hegemonia da branquitude ao propor que o “normal” não pode ser o privilégio branco, mas um direito estendido a todas as identidades.

Essa crítica se ancora também na noção de letramento racial, implícita no próprio *meme*, ao instigar o leitor a refletir sobre o modo como a linguagem, os olhares e as atitudes constroem lugares de pertencimento ou exclusão. Como afirma Soares (2012), o letramento vai além da habilidade de ler e escrever: trata-se da capacidade de exercer práticas sociais mediadas pela linguagem. O *meme*, ao provocar a reflexão sobre a linguagem do preconceito e da exclusão racial, é um exercício de letramento racial e social.

No campo pedagógico, o uso desse *meme* pode ser extremamente fecundo. Ao propor que os(as) educandos(as) reflitam sobre as estruturas de desigualdade racial no Brasil, o *meme* abre espaço para o trabalho com temas transversais, como diversidade, direitos humanos e combate ao racismo. Coscarelli (2019) destaca a importância de a escola contribuir para a formação de cidadãos críticos e participativos — algo que só é possível quando os discursos que circulam socialmente são trazidos para a sala de aula e ressignificados no espaço pedagógico.

Uma das possibilidades pedagógicas sugeridas é propor aos/as educandos(as) a criação de novos *memes* que apontem ações concretas capazes

de nos aproximar da utopia da segunda imagem. Cotas raciais, políticas de ação afirmativa, representatividade na mídia, luta contra o racismo institucional, todos esses elementos podem ser explorados como estratégias que dão concretude ao ideal de respeito e equidade racial. Essa prática, além de desenvolver o letramento digital (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016), favorece também o letramento político e social do(a)s educandos(as), ampliando sua capacidade de atuação cidadã.

A análise desse *meme* pode servir de início para discutir o papel da escola na reprodução ou combate ao racismo. Como lembram Silva, Souza e Cordeiro (2021), é fundamental que o(a)s professore(a)s estejam abertos às novas linguagens do cotidiano do(a)s educandos(as) e promovam práticas pedagógicas que incluam temas e linguagens historicamente marginalizadas. Incorporar *memes* que abordam o racismo, portanto, é também uma forma de reconhecer a centralidade da luta antirracista no currículo escolar.

A estrutura visual do *meme*, com seu caráter humorístico e crítico, se encaixa perfeitamente na noção de multimodalidade, entendida por Rojo (2012) como uma característica dos textos contemporâneos que exigem múltiplas capacidades interpretativas. Trabalhar com *memes* na escola não é apenas usar uma “linguagem jovem” para atrair o(a)s educandos(as), mas oferecer instrumentos para que eles compreendam, critiquem e redesenhem os discursos que os cercam.

Figura 22 - *Meme* produzido pelo Grupo 3 a partir de uma imagem retirada da internet e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa a partir de uma foto tirada por Pablo Morano/Reuters (2024).

O terceiro *meme* presente na Figura 22, que traz a imagem de Vinícius Júnior, jogador de futebol negro do Real Madrid, ergue-se como um insurgente enunciado político no espaço digital. Acompanhado da frase “Não basta ser contra o racismo, é preciso ter atitude antirracista”, o gesto do atleta, com o punho cerrado e o olhar firme, convoca o espectador a ir além do conforto da indignação silenciosa.

Trata-se de uma formulação que, como aponta Cadena (2018), desloca o discurso educacional para o campo da ação concreta, confrontando a estrutura de um racismo que ainda se manifesta cotidianamente nos esportes, na mídia e nas instituições. A imagem de Vinícius, amplamente divulgada após uma série de

ataques racistas na Europa, transforma-se aqui em um símbolo de luta coletiva e antirracista.

A frase do *meme* ecoa diretamente o pensamento de Angela Davis, que propõe a distinção entre “ser contra o racismo” e “agir de forma antirracista”. Essa perspectiva encontra ressonância em Araújo (2020), que afirma ser urgente repensar o ensino e a metodologia em sala de aula para que estes dialoguem com as transformações sociais contemporâneas. A atitude antirracista, portanto, não pode ser reduzida a um posicionamento abstrato: ela demanda engajamento, políticas públicas, enfrentamento das violências simbólicas e estruturais, e, sobretudo, um currículo que valorize e represente os corpos negros em sua pluralidade e potência.

No contexto das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o *meme* funciona como um gênero multimodal de grande força retórica. Citelli (2014) alerta que os discursos digitais, longe de serem meramente ilustrativos ou superficiais, são imperativos sociais do nosso tempo. Nesse sentido, o *meme* não só propõe uma leitura crítica das práticas racistas, como também se insere em uma pedagogia que reconhece a relevância das linguagens contemporâneas e das redes sociais como territórios legítimos de formação crítica.

Para Silva, Souza e Cordeiro (2021), o uso das mídias e tecnologias na educação deve estar aliado a uma formação contínua dos docentes, que precisam estar preparados para mediar discussões sensíveis como o racismo, em suas múltiplas manifestações. A simples negação do racismo não transforma realidades. O reconhecimento do problema e o planejamento de práticas efetivas de combate são o que caracterizam uma postura antirracista.

O *meme* também pode ser compreendido como uma prática de letramento racial, uma dimensão específica dos multiletramentos, conforme discutido por Street (2014). Trata-se da construção de saberes e competências que capacitam o sujeito a ler criticamente os discursos raciais que circulam na sociedade, nos livros didáticos, nas imagens midiáticas e nos currículos escolares. A presença do corpo negro de Vinícius Júnior, em posição de resistência, exige que o olhar do leitor se desloque da naturalização da branquitude para o reconhecimento da violência histórica contra pessoas negras.

Quando pensado como ferramenta didática, o *meme* pode ser mobilizado para provocar reflexões bastante interessantes em sala de aula. Uma proposta pedagógica inspirada por Cadena (2018) consiste em utilizar esse tipo de material não apenas como “chamariz” para a atenção do(a)s educandos(as), mas como o começo para o debate de temáticas socialmente vivas. Por meio dele, o(a)s educandos(as) podem listar atitudes antirracistas possíveis no contexto escolar, como a denúncia de piadas racistas, a valorização de intelectuais negro(a)s, a inclusão de narrativas afro-brasileiras no currículo e a problematização do racismo estrutural presente nos espaços escolares.

Nesse processo, os(as) educandos(as) não são apenas consumidores de conteúdo, mas produtores de sentido. A pedagogia dos multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), enfatiza a importância da prática transformada — etapa em que os(as) educandos(as) reconfiguram os saberes adquiridos para intervir na realidade. Produzir *memes* com mensagens antirracistas, criar campanhas digitais ou realizar intervenções no espaço escolar são exemplos de como esse princípio pode ser colocado em prática. Como aponta Recuero (2014), os “públicos em rede” têm o poder de reconfigurar discursos e ampliar o alcance de mensagens transformadoras.

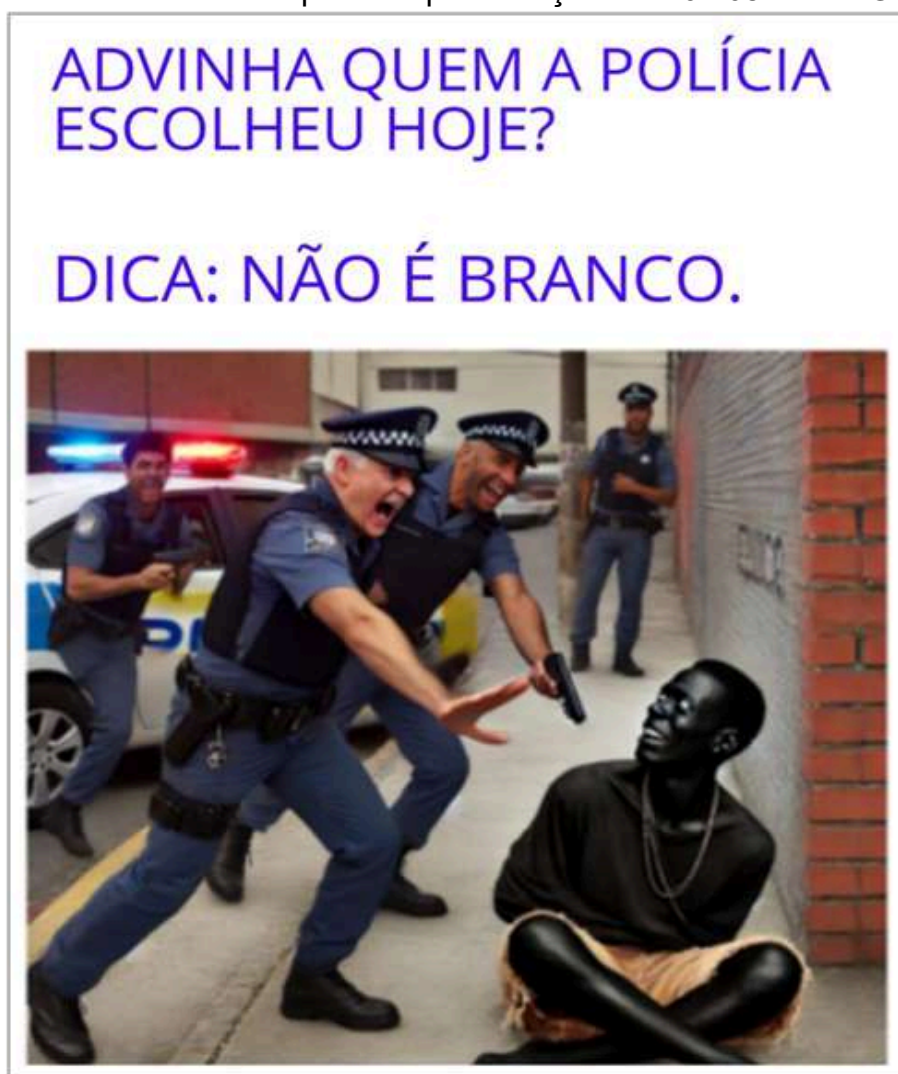
O espaço escolar, no entanto, ainda enfrenta desafios quando se trata de incorporar as TDICs em suas práticas. Como destacam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), estamos formando educandos(as) para um futuro incerto, mas inegavelmente digital. As competências necessárias incluem não apenas o domínio técnico das ferramentas, mas também a habilidade de interpretar criticamente os textos multissemióticos que circulam nas redes. O *meme* de Vinícius Júnior, nesse sentido, exige do leitor um olhar atento às dimensões simbólicas da imagem, do texto e do contexto que os produziu.

A escolha por trabalhar com *memes* não é aleatória. Conforme Andrade (2018), esse gênero já ocupa um espaço central na vida cotidiana dos(as) educandos(as) e é capaz de mobilizar não só o humor, mas também a crítica social. A imagem de Vinícius, por exemplo, atravessa fronteiras entre o entretenimento, o esporte e a política, demonstrando como os discursos raciais são complexos e interseccionais. Utilizar esse recurso em sala de aula é, portanto, um gesto de

aproximação com o cotidiano do(a)s educando(a)s e de valorização dos seus repertórios culturais.

Este *meme* convoca a escola a assumir uma postura comprometida com a justiça racial. Ele não apenas denuncia o racismo, mas propõe uma ética da ação. Incorporar esse tipo de discurso às práticas pedagógicas, como defendem Medeiros (2022) e Peruzzo (2020), significa reconhecer que o ensino precisa dialogar com a realidade digital e social do(a)s educandos(as), rompendo com currículos excludentes e abrindo espaço para a valorização das vozes negras. A atitude antirracista, como o *meme* sugere, começa na sala de aula — e não se limita a ela.

Figura 23 - *Meme* produzido pelo Grupo 4 a partir de uma imagem criada pela IA Copilot e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O quarto *meme* da figura 23 utiliza recursos visuais gerados por Inteligência Artificial (IA) para representar uma cena de violência policial racializada. A imagem mostra uma abordagem agressiva de policiais contra um homem negro sentado no chão, acompanhado do texto: “ADVINHA QUEM A POLÍCIA ESCOLHEU HOJE? DICA: NÃO É BRANCO.”

A construção semiótica da imagem com a legenda provoca um efeito de denúncia irônica, revelando de maneira contundente o caráter seletivo e racista das abordagens policiais. Essa crítica incide sobre o racismo institucional, especialmente aquele perpetrado pelas forças de segurança, e se alinha ao que Andrade (2018) aponta como uma das potências dos *memes*: abordar, com humor ou acidez, discussões sociais reflexivas e complexas.

A mensagem do *meme* é clara: ele expõe a persistência do racismo estrutural que define, ainda hoje, quem é o “alvo” preferencial da polícia. O dado de que 82% das vítimas da letalidade policial no Brasil são negras, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2023), reforça a denúncia feita pela imagem. O *meme*, portanto, se inscreve no que Rojo (2012) descreve como prática de multiletramento: um texto multimodal que convoca o leitor a articular leitura crítica, compreensão social e produção de sentido a partir de discursos que circulam nos espaços digitais.

Ao utilizar uma imagem gerada por IA, o *meme* também convoca reflexões sobre as implicações tecnológicas no reforço de estereótipos raciais. Como apontam Silva *et al.* (2024), a Inteligência Artificial, embora tecnicamente neutra, carrega os vieses históricos de quem a treina e opera. Sistemas de reconhecimento facial, por exemplo, têm maior margem de erro para rostos negros, o que já levou a prisões injustas nos Estados Unidos por exemplo e reforça, globalmente, um tipo de “racismo algorítmico”. Assim, o *meme* funciona como uma metáfora importante para a reprodução digital das discriminações já existentes no mundo analógico.

Essa abordagem tecnológica e crítica do *meme* se insere no contexto contemporâneo das TDICs e do letramento digital. Como afirma Cecatto (2019), estamos vivendo numa sociedade em que os fluxos de informação, inclusive os que perpetuam discursos de ódio, são mediados pela internet e pelas plataformas digitais. Neste cenário, o *meme* atua como um artifício comunicacional que rompe e transgride as formas hegemônicas de discurso, agindo como prática colaborativa e

crítica, conforme descrito por Rojo (2012) ao analisar a natureza híbrida e fronteira dos multiletramentos.

A força da crítica racial no *meme* exige que se desenvolva com o(a)s educandos(as) um letramento racial e digital que vá além da simples decodificação textual. Como observa Kleiman (2005), a escola precisa possibilitar o encontro dos(as) educandos(as) com os sentidos reais da linguagem, contextualizando os discursos. Isso significa, neste caso, discutir por que corpos negros são mais abordados pela polícia, como o racismo se manifesta nas instituições e por que a tecnologia, mesmo quando sofisticada, pode reproduzir práticas excludentes e violentas.

No plano pedagógico, o *meme* pode contribuir para o desenvolvimento de atividades interdisciplinares que articulem História, sociologia, tecnologia, direitos humanos dentre outras áreas. Esta análise crítica da imagem e da legenda do *meme* se torna, assim, uma oportunidade para promover o exercício da cidadania digital e o desenvolvimento de competências da BNCC relacionadas à empatia, justiça social e respeito à diversidade.

Também é possível propor aos/às educandos(as) que investiguem como a mídia e os dispositivos de segurança selecionam e constroem os “suspeitos padrão” no imaginário coletivo. Tal abordagem está em consonância com as práticas pedagógicas defendidas por Silva, Souza e Cordeiro (2021), que destacam a importância de utilizar as mídias digitais como ferramentas para o ensino crítico e transformador. Ao analisar *memes* como esse, os(as) educandos(as) desenvolvem habilidades analíticas para ler as “entrelinhas” da violência simbólica e estrutural que permeia a sociedade.

O uso da imagem gerada por inteligência artificial no *meme* amplia ainda mais as possibilidades de reflexão. A IA, como mostra Oliveira (2020), precisa ser encarada não como uma ameaça, mas como uma ferramenta educacional que, se utilizada criticamente, pode ajudar a desconstruir discursos opressores. Nesse sentido, o *meme* também pode motivar uma atividade de produção de imagens com IA, em que o(a)s educandos(as) criem suas próprias críticas visuais sobre temas como racismo, desigualdade ou direitos civis, desde que orientados a refletir sobre os efeitos ideológicos de suas criações.

É importante, como lembra Recuero (2014), compreender que os “públicos em rede” reconfiguram a maneira como a mensagem circula e é recebida. O *meme*, como forma de comunicação social e estética, atinge em grande parte um público jovem que já está inserido nos fluxos de comunicação digital. Incorporar essas práticas discursivas à sala de aula não significa ceder à banalização, mas reconhecer que a produção de sentido na contemporaneidade se dá de forma multissemiótica. Como argumenta Ribeiro (2016), é preciso sair da lógica exclusiva oral/escrita e incluir novas modulações e linguagens.

Figura 24 - *Meme* produzido pelo Grupo 5 a partir de um desenho produzido por um do(a)s educando(a)s e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O *meme* da figura 24 mostra o desenho de um jovem negro, acompanhado das frases: “PESSOAS DIZEM AS FRASES MAIS RACISTAS JÁ OUVIDAS. EU NO LADO DELAS:”, sugerindo uma expressão de indignação silenciosa ou contenção emocional. Trata-se de um exemplo enfático de crítica ao racismo linguístico naturalizado no cotidiano brasileiro, denunciando frases racistas que muitas vezes são proferidas de maneira banal, como se não carregassem uma violência simbólica e histórica. O texto do *meme* evidencia o desconforto e a impotência de quem escuta essas frases sem que o racismo seja reconhecido por quem as profere, revelando a assimetria de poder nos diálogos raciais diários.

Essa denúncia encontra conexão com as discussões sobre letramento racial, que Kleiman (2005) entende como a capacidade de interpretar discursos em sua complexidade semiótica e social. O *meme* convoca o leitor a perceber o racismo que opera de maneira “invisível” na linguagem cotidiana. Frases como “cabelo ruim” ou “isso é coisa de preto” são tão enraizadas no discurso social que escapam ao senso comum como formas de violência verbal. Como destaca Street (2014), o letramento deve ser compreendido como uma prática social situada, o que implica interpretar e agir criticamente frente aos discursos que circulam nas comunidades em que vivemos.

O uso de uma imagem desenhada, em vez de uma fotografia ou montagem digital, oferece uma nova camada de leitura: o traço manual expressa subjetividade e afeto, tornando a crítica mais sensível. Nesse sentido, o *meme* se aproxima do que Rojo (2012) denomina de práticas de multiletramento, pois combina linguagens verbais e visuais para compor uma denúncia crítica. Ao escolher o desenho como recurso, o autor do *meme* convida o espectador a olhar para além da literalidade da imagem, acionando o que Citelli (2014) chama de “novas indagações éticas” nas relações comunicacionais contemporâneas.

A questão central que o *meme* levanta é: por que tantas pessoas ainda não reconhecem como racistas expressões e frases tão enraizadas na linguagem comum? Isso se deve, em grande parte, ao processo de naturalização do racismo na cultura brasileira. Essa naturalização se manifesta, por exemplo, na ausência de discussão sobre o impacto dessas expressões na formação da identidade negra, algo que Soares (2012) trata ao afirmar que o letramento envolve o uso social e

crítico da linguagem em contextos específicos. Portanto, educar para reconhecer essas formas de racismo demanda mais que alfabetização: exige letramento crítico.

Segundo Medeiros (2022), os discursos que circulam nas redes e no cotidiano dos(as) educandos(as) podem ser o princípio para desenvolver práticas pedagógicas críticas e significativas. A escola precisa acolher essas vozes e ensiná-las a partir de propostas que dialoguem com os conflitos sociais contemporâneos.

Além disso, o *meme* oferece uma oportunidade para problematizar o silenciamento de quem é vítima dessas falas. A imagem do jovem negro com semblante de contenção denuncia não só a violência do discurso alheio, mas também a falta de espaço para reagir. Isso nos remete à noção de “públicos em rede” de Recuero (2014), em que os sujeitos podem encontrar nas redes sociais espaços de denúncia e solidariedade que a esfera pública tradicional não lhes oferece. A partilha do *meme*, nesse contexto, torna-se um ato político e pedagógico.

Como parte de uma pedagogia dos multiletramentos, o trabalho com esse *meme* pode ajudar a desenvolver a capacidade do(a)s educandos(as) de ler as entrelinhas do discurso e reconhecer os efeitos de sentido que ele produz. Rojo (2012) afirma que os textos contemporâneos são multissemióticos e exigem dos leitores múltiplas habilidades interpretativas. Trabalhar com *memes* em sala de aula, portanto, é muito mais do que explorar o humor juvenil: é desenvolver uma escuta ativa para os modos como o racismo opera na linguagem.

O *meme* também possibilita a criação de projetos colaborativos que envolvam produção de conteúdos antirracistas em formatos diversos. De acordo com Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o ensino precisa preparar o(a)s educandos(as) para uma sociedade digitalmente interconectada. Isso acarreta desenvolver competências de letramento digital, como a criação consciente e crítica de textos que dialoguem com os problemas sociais. Produzir novos *memes* a partir de frases que os(as) educandos(as) já ouviram pode ser uma forma plausível de transformar experiências em discurso político.

Outro aspecto importante a ser considerado é a articulação entre emoção e linguagem. A figura do jovem desenhado, em silêncio e expressivamente afetado, indica que a linguagem racista não fere apenas no plano simbólico: ela atinge corpos, subjetividades e histórias.

Para Silva (2020), o ensino de História, e se pode estender para as demais disciplinas, precisa conectar-se com o mundo real do(a)s educando(a)s, com as emoções que eles carregam e com os conflitos que vivenciam. O *meme*, nesse caso, é uma janela para esse mundo emocional e político.

O *meme* analisado atua como uma prática discursiva de denúncia e resistência, que desafia os(as) educadores(as) a incluírem em suas aulas, reflexões sobre linguagem, poder e racismo. Seu uso pedagógico pode fomentar um ambiente de escuta e debate, em que o(a)s educandos(as) sejam convidados a reconhecer os efeitos de sentido das palavras que usamos, e ouvimos, todos os dias. Como bem pontua Coscarelli (2019), o papel da escola é formar sujeitos críticos e participativos, capazes de ler o mundo, e reescrevê-lo com consciência e dignidade.

Figura 25 - *Meme* produzido pelo Grupo 6 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educando(a)s e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



O *meme* da Figura 25 traz a imagem de uma mulher negra com cabelo crespo, desenhada à mão, acompanhada da frase em destaque: “SE O PADRÃO É LISO, VOU DE CRESPO: ORGULHO QUE NÃO SE ALISA!”. A combinação entre a ilustração e a linguagem afirmativa expressa uma crítica contundente ao padrão eurocêntrico de beleza, ao mesmo tempo em que reivindica com orgulho a identidade estética e política do cabelo crespo.

O jogo de palavras entre “alisar” o cabelo e “alisar” o orgulho revela a profundidade da resistência expressa: trata-se de recusar a padronização como forma de submissão estética e cultural, ressoando o que Walsh (2013) define como “gestos de ruptura decolonial”.

A mensagem do *meme* se insere em uma pedagogia da afirmação, onde a estética torna-se também política. O cabelo crespo, historicamente associado à marginalização e à tentativa de correção pela lógica da branquitude, é aqui ressignificado como força identitária. Como observa Ribeiro (2016), o corpo negro sempre foi construído como um “não-lugar” na representação midiática e escolar, sendo apagado ou estetizado apenas quando se aproxima do padrão branco. O *meme* se opõe a isso ao colocar o cabelo crespo como símbolo de orgulho, pertencimento e autonomia.

A crítica implícita à imposição do padrão liso como ideal estético confronta diretamente à lógica colonial que naturalizou o branco como universal. Carneiro (2011, 2019) aponta que o racismo opera não apenas por exclusão, mas por negação das referências culturais negras. O *meme*, ao valorizar o crespo como estética de resistência, confronta esse processo e realiza um gesto de reexistência, conceito explorado por Walsh (2009) como uma forma de afirmação epistemológica e corporal diante da colonialidade do ser.

A imagem desenhada da mulher negra também é significativa: ela rompe com os filtros e padrões impostos pelas redes e apresenta um traço artesanal, subjetivo, que reforça a singularidade da personagem. Essa escolha contribui para o que Rojo (2012) chama de práticas de multiletramentos, pois mistura linguagem verbal, visual e política. O uso da imagem manual, em lugar de uma fotografia ou modelo padronizado, desloca o olhar para um outro regime de visibilidade, aquele que valoriza o vivido, o cotidiano e o real, em contraposição à estetização artificial da branquitude.

A problematização que o *meme* levanta se desdobra na seguinte pergunta: por que o cabelo crespo ainda precisa ser defendido como um direito estético e identitário? Essa pergunta remete à persistência de discursos racistas enraizados no cotidiano, inclusive no ambiente escolar. Como aponta Gomes (2005), o racismo não é apenas interpessoal, mas estrutural — ele atua na construção de currículos, na ausência de representatividade e nas violências simbólicas que afetam educandos(as) negro(a)s. O cabelo crespo é, nesse contexto, um campo de disputa entre a normatividade branca e a liberdade negra.

Na prática pedagógica, esse *meme* pode ser utilizado como ponto de partida para discussões sobre estética, identidade e racismo. Pode-se sugerir, por exemplo, uma atividade chamada “meu cabelo, minha história”. Nesta se pode convidar educandos(as) a compartilharem relatos sobre suas experiências com seus cabelos, analisando como a escola, a mídia e a sociedade atuaram na construção dessas percepções. Essa abordagem se alinha ao que propõem Cadena (2018) e Silva, Souza e Cordeiro (2021), ao afirmarem que a escola precisa ouvir as vozes que os currículos silenciam e construir pontes entre o conhecimento escolar e as experiências de vida do(a)s educandos(as).

A abordagem decolonial, conforme Walsh (2013), nos ensina a pensar não apenas sobre “o que ensinar”, mas “a partir de onde ensinamos”. Trabalhar com um *meme* que afirma o cabelo crespo como orgulho é um gesto que rompe com a lógica eurocentrada e propõe uma pedagogia enraizada nas vivências e saberes negros. O *meme*, nesse sentido, é um artefato de desobediência epistêmica, ele recusa os padrões coloniais de beleza e afirma outras formas de existir, que não se submetem à normatividade estética imposta por séculos de dominação branca.

Do ponto de vista técnico, o *meme* articula elementos de letramento visual, letramento racial e produção discursiva crítica. Como apontam Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), o ensino contemporâneo exige que os(as) educandos(as) desenvolvam habilidades para interpretar e produzir textos multimodais. Trabalhar com esse *meme*, portanto, é uma forma de incluir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e as práticas de multiletramentos na sala de aula, preparando o(a)s educandos(as) para interagir criticamente com as linguagens do seu tempo.

É possível também propor que os(as) educandos(as) criem seus próprios *memes* afirmativos a partir de suas vivências e identidades. A valorização do cabelo, da pele, da cultura e da ancestralidade pode se transformar em textos visuais que circulam nas redes e contribuem para uma cultura de resistência antirracista. Essa prática realiza, na educação, o que Medeiros (2022) chama de “reconfiguração das narrativas dominantes”, ao permitir que novos discursos emergentes desafiem a hegemonia cultural.

Nesse *meme* “Se o padrão é liso, vou de crespo: orgulho que não se alisa” é mais do que uma frase de efeito: é um ato de insurgência estética e política. Ele atua como ferramenta pedagógica, instrumento de letramento racial e afirmação decolonial. Incorporá-lo ao cotidiano escolar significa abrir espaço para que educandos(as) negras e negros se vejam, se reconheçam e se orgulhem daquilo que por muito tempo foi negado. Como defendem Rojo (2012) e Walsh (2013), educar é também resistir, e resistir, nesse caso, é afirmar que não há orgulho maior do que aquele que não se alisa.

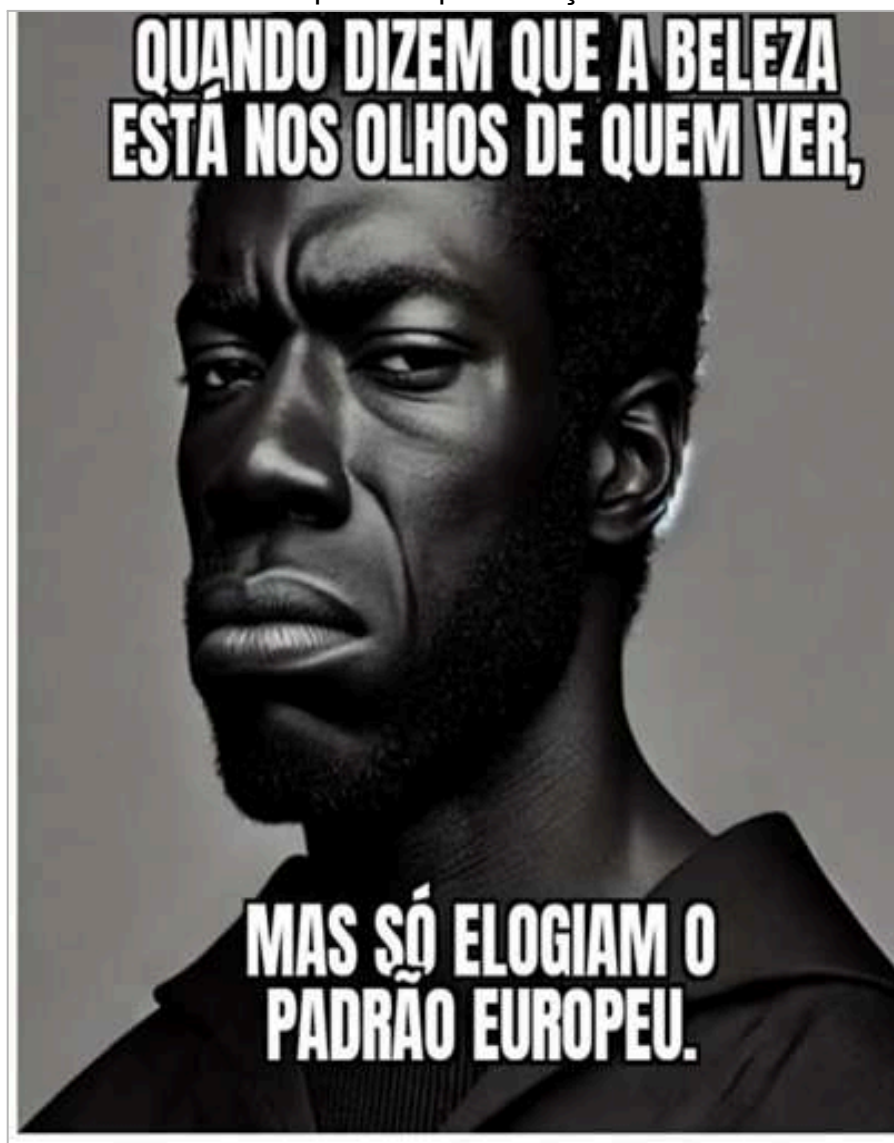
O grupo 7 que foi composto por três educandos(as), por sua vez, decidiu produzir dois *memes*, representados nas Figuras 26 e 27:

Figura 26 – Meme produzido pelo Grupo 7 a partir de imagens gerada a partir da IA ChatGPT e com o auxílio do aplicativo para criação de memes Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Figura 27 – *Meme* produzido pelo Grupo 7 a partir de imagem gerada pela IA ChatGPT e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Os dois *memes* (nas figuras 26 e 27) dialogam diretamente com a crítica aos efeitos simbólicos e materiais do colonialismo: o primeiro ironiza o discurso europeu de “civilizar” a África, contrapondo-o às sofisticadas civilizações africanas antigas; o segundo denuncia o racismo estético que consagra o padrão branco como referência universal de beleza.

Ambos desmontam pilares do imaginário colonial ainda presente no cotidiano escolar, midiático e social. Como destaca Walsh (2013), a colonialidade do saber se mantém mesmo após o fim do colonialismo formal, perpetuando a inferiorização das matrizes negras, ameríndias e não ocidentais.

No primeiro *meme*, a frase “Europa: ‘Vamos civilizar esses povos atrasados.’” é confrontada por “África: ‘Já estamos aqui construindo pirâmides, mas valeu pela tentativa.’” Essa inversão sarcástica revela a ignorância histórica do discurso colonizador.

Como observa Ribeiro (2016), o apagamento das civilizações africanas anteriores à colonização europeia é parte do projeto de desumanização do negro, que relega à África um papel de ausência de História. Ao afirmar ironicamente que os africanos já construía pirâmides, o *meme* desconstrói o mito da missão civilizatória europeia, expondo seu etnocentrismo e interesse econômico.

A problematização histórica é fundamental: o Egito é frequentemente separado da África em representações escolares, como se sua grandeza fosse incompatível com a africanidade. Além disso, civilizações como Mali, Axum e Songhai mantinham universidades, bibliotecas e redes comerciais de larga escala antes da chegada dos europeus. Gomes (2005) lembra que o racismo se manifesta também no modo como a História é ensinada, apagando contribuições africanas e associando a África exclusivamente à escravidão. O *meme* resgata e revaloriza esse patrimônio civilizatório.

Já o segundo *meme* trata do racismo estético ao criticar o discurso de que “a beleza está nos olhos de quem vê”, enquanto só se elogiam características brancas: pele clara, cabelos lisos, traços europeus. Esse padrão hegemônico é denunciado como falso universal, uma construção ideológica que exclui corpos negros.

A crítica também se ancora em lutas jurídicas e políticas recentes, como a promulgação da Lei 14.532/2023, que criminaliza a discriminação capilar. Essa conquista legislativa é resultado da mobilização do movimento negro para reconhecer o racismo estético como uma forma de violência cotidiana.

A estética negra, especialmente no que tange aos cabelos crespos e trançados, sempre foi alvo de opressão, exclusão e regulação institucional. O *meme*, nesse sentido, cumpre o papel de denunciar e afirmar, conforme propõe Walsh (2009), as estéticas insurgentes como formas de reexistência.

Ambos os *memes* podem ser mobilizados pedagogicamente para trabalhar as dimensões históricas e simbólicas do racismo. Com o primeiro, propõe-se uma atividade de pesquisa sobre os impérios africanos pré-coloniais, como Gana, Mali e Benim, para compará-los com as condições da Europa medieval. Essa comparação

ajuda a desconstruir a imagem de uma África “sem História”, proposta, por exemplo, por pensadores como Hegel e ainda presente em alguns livros didáticos.

Como destaca Coscarelli (2019), é fundamental permitir que os(as) educandos(as) revisem criticamente os discursos históricos aprendidos.

Com o segundo *meme*, pode-se promover um debate sobre o racismo estético e as formas como ele opera na escola e na mídia, por exemplo. A pergunta “como a escola pode valorizar a estética negra?” pode ser o disparador de rodas de conversa, produções textuais, ensaios fotográficos e projetos interdisciplinares envolvendo artes e ciências humanas. De acordo com Silva, Souza e Cordeiro (2021), o papel da escola é, cada vez mais, atuar na intersecção entre reconhecimento, escuta e transformação das experiências dos(as) educandos(as).

Do ponto de vista teórico, ambos os *memes* são expressões de práticas de multiletramento, pois articulam imagens, ironias e intertextualidades para construir sentido. Como discute Rojo (2012), os textos contemporâneos exigem dos leitores múltiplas competências: interpretar, criticar, comparar e reagir.

Além disso, o uso de imagens geradas por IA convida à reflexão sobre os novos regimes de produção e circulação de discursos. Como alerta Medeiros (2022), é preciso ler criticamente os algoritmos e tecnologias que também carregam e reproduzem vieses raciais.

Por exemplo, a representação do corpo negro nos *memes* pode contrastar com a forma como as IA têm sido treinadas majoritariamente com bancos de imagens brancas, o que é por si só, já é um dado pedagógico relevante para a discussão sobre tecnologia e decolonialidade.

Os dois *memes* do Grupo 7 funcionam como ferramentas de crítica à colonialidade, seja na História, seja na estética. Eles desmontam mitos fundantes do pensamento ocidental moderno e propõem, com humor e acidez, outros modos de ver e narrar o mundo. Trabalhá-los em sala de aula é um gesto de resistência, conforme propõem Walsh (2013) e Ribeiro (2016), pois possibilita à escola não apenas transmitir conhecimento, mas também descolonizar saberes, corpos e imaginários.

Figura 28 - *Meme* produzido pelo Grupo 8 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educandos e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

No *meme* da Figura 28 vê-se o desenho de uma mulher negra com o punho cerrado erguido e correntes arrebatadas, acompanhado da legenda: “QUEBRANDO AS CORRENTES DA OPRESSÃO – PORQUE O PATRIARCADO E O RACISMO NÃO PASSARÃO!”.

A imagem conjuga elementos simbólicos de luta, dor e liberdade. A mulher negra manifesta-se como figura de resistência contra duas formas históricas e estruturantes de violência: o racismo e o patriarcado. O gesto de romper as correntes carrega uma memória ancestral de insurgência, ressignificada no presente como denúncia e afirmação política — um movimento de resistência, no sentido proposto por Walsh (2013), que desafia os pilares da colonialidade do ser.

A mensagem principal do *meme* consiste em afirmar a capacidade libertadora dos sujeitos oprimidos e expõe a interseccionalidade entre as opressões de gênero e raça. Ao articular essas dimensões, o *meme* se contrapõe aos discursos universalistas que invisibilizam as particularidades das mulheres negras. Como aponta Ribeiro (2016), é preciso romper com os paradigmas que desumanizam e silenciam corpos racializados, historicamente subordinados aos regimes coloniais e patriarcais. A mulher negra que quebra as correntes não espera ser libertada: ela age, resiste, insurge. Esse ato é político, discursivo e pedagógico.

A problematização proposta pelo *meme* exige que se compreenda como racismo e patriarcado operam juntos na manutenção de desigualdades estruturais. Como destaca Ribeiro (2016), a mulher negra ocupa o lugar social mais vulnerável da pirâmide das opressões: é racializada, sexualizada e economicamente marginalizada. Romper essas correntes é, portanto, um gesto de denúncia e de reconstrução. O *meme* não apenas critica o *status quo*, veja-se, mas propõe uma nova narrativa, ancorada no protagonismo feminino negro. Trata-se de uma desconstrução do discurso colonial, que nega historicidade e agência às populações subalternizadas.

Rojo (2012) argumenta que as práticas discursivas contemporâneas exigem o domínio de múltiplas linguagens, verbais, visuais, corporais, digitais, e que o ensino deve promover a leitura crítica desses textos multissemióticos. Nesse caso, o *meme* articula desenho, metáfora visual e slogan político, exigindo dos leitores uma interpretação que vá além do literal. O letramento aqui não é apenas técnico: é político, social, racial e decolonial, pois busca ler o mundo e transformá-lo.

A articulação entre letramento e decolonialidade é fundamental nessa análise. Segundo Walsh (2009), decolonizar o saber pressupõe questionar os fundamentos epistemológicos da modernidade ocidental, que naturalizam a hierarquia racial, sexual e cultural. O *meme* desafia esse modelo ao visibilizar um corpo negro feminino que não suplica, confronta. Ele recusa o lugar de subalternidade e reivindica autonomia, saber, memória. A frase “o patriarcado e o racismo não passarão” não é apenas uma proclamação de resistência, mas uma convocação à luta coletiva e à reelaboração curricular e epistemológica.

Em termos pedagógicos, o *meme* pode ser um dispositivo desencadeador para discussões interdisciplinares que articulem História, Sociologia, Literatura e

Artes. Ele permite recuperar trajetórias de mulheres negras como Dandara, Carolina Maria de Jesus, Sueli Carneiro, Lélia Gonzalez e tantas outras que romperam correntes simbólicas e reais. Segundo Cadena (2018), a escola deve ser capaz de escutar essas vozes históricas silenciadas e incluí-las nos debates sobre identidade, poder e justiça. O *meme*, nesse sentido, é um convite à escuta e ao reconhecimento.

Além disso, o *meme* pode ser utilizado para práticas de letramento crítico e produção digital. O(a)s educandos(as) podem ser convidados a refletir sobre quais “correntes” ainda os prendem em seus contextos sociais e escolares, sejam elas o racismo, o machismo, a LGBTQIA+fobia ou a exclusão econômica, e criar *memes* ou textos multimodais que expressem suas formas de resistência. Como propõem Dudeney, Hockly e Pegrum (2016), os letramentos digitais devem ser aliados das práticas de emancipação, e não meros recursos ilustrativos ou tecnicistas.

O desenho feito à mão presente no *meme* também merece destaque. Ele se contrapõe à lógica da IA ou das imagens digitalizadas “limpas”, propondo uma estética crua, autêntica, subjetiva. Essa escolha se aproxima da ideia de um fazer artístico insurgente, vinculado à pedagogia do oprimido freireana e à estética da resistência. Como observa Silva, Souza e Cordeiro (2021), é preciso valorizar, nas escolas, as expressões culturais do(a)s educandos(as), reconhecendo o valor político de suas linguagens, seja em forma de desenho, grafite, música ou *meme*.

Um aspecto também interessante do *meme* também está na sua circularidade. Como lembra Recuero (2014), os *memes* nas redes não são apenas textos, mas atos de fala compartilhados, que constroem pertencimento, afetos e comunidades discursivas.

Esse *meme* é uma síntese visual e textual de uma pedagogia decolonial, interseccional e crítica. Ele convoca à ruptura com os sistemas de dominação e à afirmação da mulher negra como sujeito histórico. Incorporar esse tipo de material ao currículo não é “modernizar a aula”, mas descolonizá-la: romper com os silêncios e invisibilizações que sustentam a colonialidade do saber, do poder e do ser. Como ensina Walsh (2013), é no corpo, na voz e na memória da resistência que se forja uma educação verdadeiramente libertadora.

Figura 29 - *Meme* produzido pelo Grupo 9 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educandos(as) e com o auxílio da plataforma Canva



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

O *meme* da figura 29 apresenta o desenho de uma mulher negra com cabelos crespos soltos, expressão ativa e postura afirmativa. A legenda transforma o cabelo crespo em um símbolo de soberania e dignidade, subvertendo os padrões estéticos eurocentrados historicamente impostos à população negra.

A associação entre o cabelo e uma “coroa” é uma resposta direta aos processos de desqualificação estética que agem sobre os corpos negros, particularmente os femininos. Como nos lembra Silva, Souza e Cordeiro (2021), é fundamental reconhecer como as tecnologias de linguagem operam na valorização ou desvalorização de identidades sociais.

A mensagem do *meme* atua no campo do letramento racial, afirmando que a estética negra, frequentemente marginalizada, é também território de resistência e orgulho. No Brasil, o racismo estético é parte constitutiva das práticas discriminatórias, e o cabelo crespo, símbolo de ancestralidade africana, é frequentemente alvo de violências simbólicas, que vão desde piadas até proibições

institucionais. Ao reivindicar o cabelo crespo como coroa, o *meme* realiza um gesto de autoafirmação que desloca a norma estética branca e inscreve o corpo negro como referência positiva. Essa prática, como lembra Rojo (2012), integra os princípios do multiletramento ao articular diferentes linguagens e posicionamentos sociais.

O desenho feito à mão, em vez de uma imagem digitalizada, contribui para reforçar o caráter pessoal, artesanal e subjetivo da mensagem. A escolha por essa estética aproxima o *meme* de práticas culturais escolares e juvenis, promovendo o que Coscarelli (2019) entende como valorização dos repertórios culturais do(a)s educandos(as). Ao reconhecer o valor das produções visuais dos(as) educando(a)s como formas legítimas de dizer, a escola rompe com os currículos autoritários e se abre ao diálogo com outras linguagens e identidades.

A problematização levantada pelo *meme* diz respeito à necessidade contínua de afirmação do cabelo crespo como símbolo de beleza e dignidade, o que revela que a branquitude ainda é a medida da estética aceitável em muitos espaços sociais e institucionais. Como apontam Silva, Souza e Cordeiro (2021), esse padrão não é natural, mas construído e sustentado por dispositivos ideológicos presentes na mídia, na escola e nas práticas discursivas cotidianas. A produção e circulação de *memes* como esse torna-se então uma prática contra-hegemônica, que desestabiliza o monopólio da branquitude sobre os sentidos do belo.

O *meme* também pode ser lido como uma prática decolonial de linguagem. Ao afirmar “meu cabelo... minha coroa”, rompe-se com a colonialidade do ser que, conforme Maldonado-Torres (2007), é um conceito presente na perspectiva decolonial que denuncia a desumanização dos corpos não brancos imposta pelo projeto moderno-colonial. Rojo (2012) defende que os multiletramentos precisam operar a favor da descolonização das subjetividades, permitindo que os sujeitos historicamente silenciados resgatem seus modos próprios de significar o mundo — inclusive por meio de seus corpos.

Como recurso pedagógico, esse *meme* pode ser utilizado em contextos escolares para fomentar o debate sobre estética, identidade e racismo. Atividades como rodas de conversa, produções visuais e releituras de *memes* com base nas experiências pessoais do(a)s educandos(as) permitem uma abordagem crítica e afetiva do tema. A proposta de Rojo (2012) de que o ensino das linguagens

contemporâneas deve articular a prática situada, a instrução explícita e a prática transformada pode ser plenamente ativada a partir da análise deste *meme*.

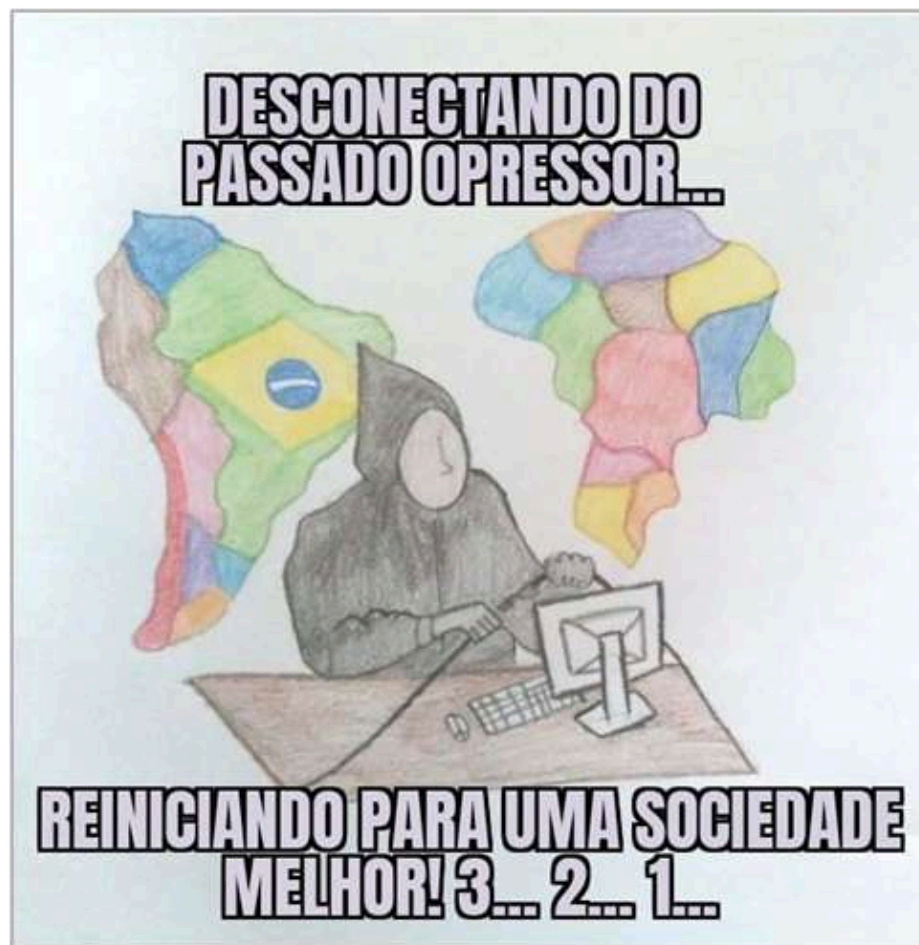
Outra possibilidade pedagógica é trabalhar o *meme* dentro de uma sequência didática voltada à Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira. A valorização do cabelo crespo como símbolo de orgulho conecta-se à reconstrução das narrativas sobre a população negra, muitas vezes reduzidas à dor e à escravidão. Como aponta Medeiros (2022), é fundamental inserir práticas que reconfiguram os discursos tradicionais e promovem o protagonismo das vozes negras no ambiente escolar.

Ocorre que o uso de *memes* como ferramenta de letramento racial também permite trabalhar os gêneros digitais como práticas discursivas. O *meme* aqui não é apenas um produto de cultura popular, mas um texto social carregado de sentidos, cuja leitura crítica exige competências específicas. Coscarelli (2019) afirma que os textos digitais devem ser incorporados ao currículo como os textos escritos convencionais, valorizando sua capacidade de expressar posicionamentos sociais, políticos e afetivos.

A perspectiva decolonial do *meme*, portanto, se materializa não apenas na recusa do padrão estético branco, mas na revalorização de signos negros como símbolos de poder. O cabelo, que antes era controlado, escondido ou alisado para se adequar, é agora celebrado como coroa, símbolo de realeza, saber ancestral e orgulho. Essa revalorização inscreve-se na memória discursiva da resistência, conforme analisa Ribeiro (2016), e se expressa por meio de uma linguagem acessível, direta e impactante — característica central dos *memes* como práticas contra-hegemônicas.

Passemos a seguir para a análise do último *meme*, produzido pelo grupo 10.

Figura 30 - *Meme* produzido pelo Grupo 10 a partir de um desenho produzido por um(a) do(a)s educandos(as) e com o auxílio do aplicativo para criação de *memes* Meme Generator



Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Por sua vez, o último *meme* apresentado na figura 30, traz a imagem desenhada de um “hacker” diante de um computador, desconectando os cabos para conectar novamente, como quem comanda um sistema. Ao fundo, vemos os mapas da América do Sul com o mapa do Brasil em destaque e o mapa do continente africano, envoltos por cores vibrantes e contornos não convencionais. A legenda diz: “Desconectando do passado opressor... Reiniciando para uma sociedade melhor! 3...2...1...”. A composição visual e textual funciona como metáfora de uma ruptura histórica: o passado colonial, escravista e racista é desconectado simbolicamente, abrindo caminho para a construção de uma nova sociedade, mais justa, plural e antirracista.

A mensagem central do *meme* atua numa chave de denúncia e reinvenção. Denuncia o passado e o presente estruturados por sistemas de opressão racial,

desde a colonização até as políticas de exclusão atuais, e propõe a reinicialização desse “sistema”, como se fosse possível deletar o racismo estrutural por meio de um gesto consciente. Essa metáfora dialoga com o que Rojo (2012) propõe ao discutir os multiletramentos: práticas discursivas que rompem com os sentidos hegemônicos e propõem novos significados a partir da articulação entre linguagem, tecnologia e justiça social.

A figura do hacker, neste caso, não representa uma ameaça, mas sim um agente transformador subversivo. Ele simboliza o sujeito crítico que compreende os códigos do sistema e atua para desmontá-lo. Esse sujeito é o(a) educando(a), o(a) professor(a), o(a) militante, a comunidade, todo(a)s que se recusam a naturalizar as violências simbólicas e estruturais. Como destaca Kleiman (2005), a escola deve criar condições para que o(a)s educando(a)s atuem sobre o mundo, e não apenas o representem. O *meme*, então, torna-se um convite à ação, à crítica e à intervenção política e pedagógica.

A imagem dos mapas do Brasil e da África ao fundo reforça a conexão entre o passado colonial e o presente racializado das populações negras e indígenas. Essa ligação propõe uma valorização da memória histórica negada ou distorcida, evocando a necessidade de recontar a História a partir dos povos colonizados. Segundo Medeiros (2022), um dos papéis da educação crítica é justamente enfrentar o silêncio e o apagamento das narrativas negras, africanas e indígenas nas escolas e na mídia, substituindo-os por discursos de pertencimento, ancestralidade e resistência.

A problematização principal que se infere do *meme* é: como “reiniciar” a sociedade sem repetir as exclusões do passado? Como construir um novo sistema educacional, midiático e jurídico que não perpetue o epistemicídio contra saberes negros e indígenas? A metáfora tecnológica nos ajuda a pensar em uma reprogramação das instituições — mas isso exige muito mais do que boas intenções: exige um compromisso real com a justiça racial. Como lembra Coscarelli (2019), o letramento crítico deve formar sujeitos capazes de ler os discursos que moldam a realidade e agir sobre eles.

Do ponto de vista pedagógico, esse *meme* pode funcionar como ponto de partida ou corroborar para discussões para promoção de um projeto de produção coletiva: a criação de um “manual antirracista para a escola” por exemplo. O(A)s

educandos(as) poderiam identificar práticas racistas presentes na escola e na sociedade, pesquisar alternativas baseadas em direitos humanos, e redigir orientações práticas que promovam a equidade. A linguagem digital do *meme*, com sua estrutura de humor, crítica e visualidade, ativa formas de letramento múltiplas. Para Recuero (2014), os *memes* são artefatos discursivos importantes porque condensam ideologia, afeto e crítica em formatos simples e compartilháveis. Trabalhar com *memes* em sala de aula, portanto, é também ensinar o(a)s educandos(as) a navegarem criticamente no ambiente digital, identificando discursos discriminatórios e produzindo contradiscursos antirracistas.

A proposta de “reiniciar” também pode ser pensada na perspectiva da decolonialidade. Reiniciar não é apagar o passado — mas transformá-lo em memória ativa. Como aponta Walsh (2009), a colonialidade continua operando nos currículos, nas epistemologias escolares e nas relações sociais. Reiniciar é, assim, desativar os sistemas coloniais de conhecimento, substituindo-os por epistemologias plurais, que reconheçam os saberes afroindígenas como igualmente legítimos e fundamentais para a reconstrução de um mundo mais justo.

A educação que se propõe a “reiniciar o sistema” não pode ser neutra. Como nos lembra Silva, Souza e Cordeiro (2021), a escola deve reconhecer-se como espaço de disputa de narrativas, saberes e poderes. Trabalhar com *memes* como esse é afirmar que o ensino não deve apenas reproduzir conteúdos, mas provocar rupturas: com o racismo, com o sexismo, com a homofobia e com todas as formas de exclusão. O *meme*, nesse sentido, é uma tecnologia de mobilização e conscientização política.

As análises dos *memes* produzidos pelo(a)s educando(a)s revelam o potencial que esses mecanismos digitais possuem como ferramentas críticas de leitura do mundo e de intervenção social. Longe de serem meros recursos ilustrativos ou estratégias de engajamento superficial, os *memes*, conforme discutido por Coscarelli (2019), entre outros, configuram-se como práticas de multiletramento que mobilizam competências linguísticas, visuais, culturais e ideológicas, permitindo que o(a)s educandos(as) articulem suas experiências às estruturas de opressão que os atravessam.

Além disso, como defendem Walsh (2009) e Silva, Souza e Cordeiro (2021), incorporar essas práticas discursivas ao espaço escolar é condição para

descolonizar o currículo, democratizar a linguagem e promover uma educação alicerçada na justiça racial e epistemológica.

Cada *meme* analisado atuou como contradiscurso às narrativas hegemônicas, fossem elas históricas, estéticas, jurídicas ou educacionais, e acionou, em diferentes níveis, os pressupostos de uma pedagogia decolonial. Ao dar visibilidade à resistência das estéticas negras, à denúncia do racismo institucional, ao questionamento do eurocentrismo e à reivindicação de protagonismo epistêmico de sujeitos historicamente silenciados, os *memes* se colocam como dispositivos insurgentes.

Como propõe Kleiman (2005), o papel da escola é ampliar as práticas sociais de linguagem do(a)s educandos(as), inserindo-o(a)s em esferas públicas mais amplas e pluralizando os discursos possíveis. Trabalhar criticamente com *memes*, portanto, não é apenas inovar pedagogicamente, mas é também, e sobretudo, politizar o ensino e transformar o sentido da própria educação.

Destarte, após a apresentação do último grupo, partimos para o encerramento da atividade, com o último ponto do sequenciamento da ficha didática, que consistiu na aplicação de um questionário *feedback* com perguntas pontuais acerca da experiência, em que o(a)s participantes puderam expor suas impressões, como se pode inferir a partir da subseção a seguir.

3.4 AVALIAÇÃO DO(A)S EDUCANDO(A)S SOBRE A PRODUÇÃO E ANÁLISE DE MEMES E CONSIDERAÇÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES PEDAGÓGICAS

Após a efetiva aplicação da experiência o(a)s educandos(as) participantes foram incentivados para demonstrarem suas percepções acerca da pesquisa realizada. Para tanto, responderam um questionário como forma de feedback⁶¹, o qual era composto por cinco perguntas relacionadas à dinâmica e temática da pesquisa, a saber:

Pergunta 01 - Como você descreveria sua experiência durante a pesquisa para produção e análise de *memes* no ensino de História? O que mais chamou sua atenção durante as atividades?

Pergunta 02- Você acha que a produção e análise de *memes* ajudaram a desenvolver um pensamento mais crítico sobre as questões raciais? De que maneira?

Pergunta 03- O que você aprendeu sobre a desconstrução de estereótipos ou preconceitos sobre o povo negro através da criação e análise dos *memes*?

Pergunta 04- Você acredita que a utilização de *memes* é uma boa ferramenta para o ensino de História? Justifique sua resposta.

Pergunta 05- Para você, as atividades com *memes* ajudaram a fortalecer sua consciência crítica sobre a sociedade e os problemas raciais? De que maneira?

Quadro 4 - Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de *memes* no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 01

Educando(a)	Respostas da Pergunta 01
A	“Foi uma experiência muito boa e gratificante. Os <i>memes</i> de inspiração foi o que mais me chamou atenção”.
B	“Minha experiência durante a pesquisa foi bastante enriquecedora. Ao longo do processo, pude perceber como algo que é bastante frequente e comum em nosso dia a dia pode servir para discutir problemas sociais invisibilizados. Percebi também que através dos <i>memes</i> , fica mais fácil da sociedade compreender assuntos polêmicos como o racismo”.
C	“Me ajudaram a desenvolver uma postura crítica em relação aos problemas sociais na sociedade contemporânea. Me chamou atenção a variação de <i>memes</i> e o que cada

⁶¹ Link para acesso às respostas integrais respondidas pelo(a)s estudantes disponível em: <https://bit.ly/Todososquestionariosrespondidospeloseducandos>.

	um pensa sobre os povos negros”.
D	“Eu descreveria como boa e divertida. em como os <i>memes</i> poderiam ser utilizados em sala de aula, tornando até algum conceito ou evento histórico mais claro e fácil de entender”.
E	“Foi uma experiência ótima onde aprendemos a fazer <i>memes</i> , com base nisso aprendemos melhor o conteúdo e facilitou o aprendizado. Foi a aula do racismo, também a criatividade do professor para que seja um jeito simples para aprender. Também onde devemos pensar antes de julgar ou falar algo ruim com alguém”.
F	“Foi algo inovador, onde quanto mais eu me aprofundava no assunto mais eu ficava surpreso com as dificuldades que uma pessoa preta passa”.
G	“O que me chamou a atenção foi na disciplina de História, pediram para a gente fazer <i>memes</i> . Eu achei legal fazer isso, mas também fiquei surpreso com isso”.
H	“Foi uma experiência boa de poder fazer <i>memes</i> sobre questões raciais, isso foi uma maneira de demonstrar algumas críticas sobre o assunto. O que chamou minha atenção foi a parte dos desenhos e a hora da pintura”.
I	“O que mais chamou minha atenção foi na última etapa do processo onde nós avaliamos os <i>memes</i> criados”.
J	“Foi uma experiência de muito aprendizado sobre as questões raciais, o que mais me chamou atenção foi aprender mais sobre os problemas raciais, principalmente sobre o racismo estrutural”.
K	“Positivamente, o suficiente para prender minha atenção a uma nova maneira de aprendizado histórico, que eu não tinha antes durante minha jornada como estudante. Minha atenção se deu a voltar para a maneira como o aprendizado pode se versatilizar e vindo manter fiel a sua premissa, ensinar. Devido a várias formas de um <i>meme</i> ser interpretado, o uso de referências a períodos históricos ou a figuras históricas fazem com que o linear de pensamento e interpretação se volte a uma coisa ou um só objeto. Minha experiência se descreve como objetiva compreensão dos <i>memes</i> , diversão e aprendizado único de uma maneira descontraída”.
L	“Foi uma experiência muito boa a qual aproximou mais os educandos(as) com outras pessoas, tornou o ensino de História mais divertido e interativo e ajudou os educandos(as) a desenvolverem habilidades críticas”.
M	“Eu achei essa experiência extremamente enriquecedora, pois além de nos permitir interagir com com os colegas, também estimulou nossa criatividade de uma forma surpreendente. O que mais me chamou atenção foi essa abordagem tão inovadora e criativa para tratar um tema tão importante como o racismo, mostrando como é possível aprender e refletir de maneira diferente”.
N	“Minha experiência com a produção e análise de <i>memes</i> no ensino de História foi muito interessante. Percebi como os <i>memes</i> tornam os conteúdos mais leves e fáceis de entender, conectando temas históricos com situações do dia a dia. O que mais me chamou a atenção foi como essa atividade estimula a criatividade e o senso crítico dos alunos, além de deixar o aprendizado mais divertido e próximo da realidade deles”.
O	“Ah, foi muito boa e engraçada. As possíveis variações de imagem e coisas para transformar em <i>memes</i> ”.
P	“Achei muito legal uma atividade que juntou cotas raciais e <i>memes</i> , um experimento que fez nós falar sobre racismo com <i>memes</i> ”.
Q	“Foi muito bom, pois além de estudar outros assuntos se divertimos fazendo <i>memes</i> ”.
R	“Foi uma experiência boa. A forma de estudar a História de uma maneira mais ‘divertida’ foi um gesto que chamou atenção”.
S	“Eu achei legal pelo fato que o professor falou desse assunto para meio que mudar o ponto de vista da História usando os <i>memes</i> para compreender melhor do assunto”.

T	“Foi uma boa experiência criar <i>memes</i> usando a criatividade e abordando assuntos polêmicos. O que mais chamou a minha atenção é que os <i>memes</i> abordam um assunto sério mas de um jeito engraçado”.
---	--

Fonte: Elaboração do autor a partir do questionário de feedback respondido pelos educandos (2025)

Quadro 5 - Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de *memes* no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 02

Educando(a)	Respostas da Pergunta 02
B	“Sim, pois através da análise a gente pode notar o quão frequente e negligenciado é as questões raciais. Podemos desenvolver esse pensamento crítico pois nas aulas de História nos são passados vídeos que mostram como o racismo se manifesta na sociedade, trazendo assim uma desconstrução de estereótipos e empatia ao explorar diferentes experiências e narrativas por meio dos <i>memes</i> . Pude me colocar no lugar do próximo e ter uma compreensão mais ampla das questões raciais”.
G	“Depende, se o tema do <i>meme</i> for isso, talvez ajude a desenvolver algum pensamento. Mas o que eu acredito é que o <i>meme</i> ajude as pessoas a lidarem com isso de forma tranquila, sem levar para o lado pessoal”.
N	“Sim, os <i>memes</i> ajudaram a pensar de forma mais crítica sobre as questões raciais. Eles mostram como os estereótipos aparecem e como podemos questioná-los de forma criativa”.
P	“Sim, com certeza, fez todo mundo conhecer mais histórias e ensinamentos sobre racismo. Porque todo mundo fala de algo diferente”.

Fonte: Elaboração do autor a partir do questionário de feedback respondido pelos educandos (2025)

Quadro 6 - Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de *memes* no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 03

Educando(a)	Respostas da Pergunta 03
C	“ <i>Memes</i> que ironizam estereótipos raciais ajudam a revelar como esses estereótipos são muitas vezes irreal na realidade. Isso me ensinou a não aceitar imediatamente o que é apresentado”.
E	“Aprendi que nós devemos pensar bem quando fizermos algo com alguém e através disso pensar sobre nossas atitudes”.
L	“Aprendi que <i>memes</i> podem estimular reflexão crítica sobre estereótipos e preconceitos”.
Q	“Aprendi que existe muito preconceito”.
T	“Eu aprendi e percebi que ainda existe muito preconceito principalmente do lado de fora do Brasil, além de que deu para ver que muitos preconceituosos que utilizam do poder para oprimir os outros, como os policiais”.

Fonte: Elaboração do autor a partir do questionário de feedback respondido pelos educandos (2025)

Quadro 7 - Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de *memes* no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 04

Educando(a)	Respostas da Pergunta 04
A	“Sim. É uma forma de ligar adolescentes e pessoas de X idades a pensamentos históricos”.
F	“Sim, porque esse método de ensino fez com que a pessoa vai atrás para pesquisar sobre o assunto e adentrar nessas questões”.

H	“Sim, os <i>memes</i> ajudaria na parte da comunicação, isso iria repercutir nas redes sociais e ajudaria as pessoas que não conhece o povo negro e julga sem saber”.
I	“Sim, pois os <i>memes</i> como uma forma atual de humor prende a atenção dos alunos”.
K	Sim, uma maneira inteligente, descontraída e de fácil transmissão de saber aos alunos. Além de uma ótima linguagem versátil, que pode assumir diferentes posições e margens de interpretações sobre um mesmo assunto”.
O	“Sim, pois é uma maneira mais descontraída de ensinar”.
R	“Sim. Pois estudar a História de uma maneira mais interativa e divertida e com isso os alunos se interagem e se focam mais até”.
S	“Sim, porque deixa a aula mais dinâmica e divertida sem ter muito conteúdo”.

Fonte: Elaboração do autor a partir do questionário de feedback respondido pelos educandos (2025)

Quadro 8 - Retorno dos educandos sobre a experiência com “Uso de *memes* no ensino de História: análise das percepções e impactos” - Respostas da Pergunta 05

Educando(a)	Respostas da Pergunta 05
D	“Sim, de maneira que me fez perceber os <i>memes</i> com outro olhar...”.
J	“Sim, na forma de desconstrução dos estereótipos que temos com questões raciais”.
M	“Sim. É uma maneira mais simples da pessoa perceber que pode está cometendo racismo mesmo não percebendo ‘me dá o lápis cor da pele!’ Isso pode estar em uma imagem até mesmo sem frase, isso ajuda até quem não sabe ler”.

Fonte: Elaboração do autor a partir do questionário de feedback respondido pelos educandos (2025)

Como pode-se observar, a análise das respostas do(a)s educando(a)s demonstra que a utilização de *memes* como ferramenta pedagógica no ensino de História foi avaliada positivamente, destacando-se por sua capacidade de tornar o aprendizado mais dinâmico, criativo e engajador. Os participantes relataram que a atividade pode contribuir não apenas para facilitar a compreensão de conteúdos e assuntos complexos como o racismo por exemplo, como também para a promoção da reflexão crítica sobre questões raciais e sociais, contribuindo assim para a desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Além disso, os depoimentos evidenciaram que a produção e análise de *memes* estimularam habilidades como criatividade, pensamento crítico e colaboração, reforçando a importância de metodologias que dialoguem com a linguagem e os interesses das novas gerações. Assim é importante que nós, enquanto professores de História, possamos perceber que os *memes*, em sua

essência, são ferramentas de comunicação que refletem e moldam o *zeitgeist*⁶² cultural, agindo como veículos para a crítica social.

Nessa direção, consideramos o sequenciamento proposto na ficha didática que norteou a experiência de criação e análise dos *memes* produzidos pelo(a) educando(a)s, como uma proposição pedagógica riquíssima para aqueles que desejam lançar mão de tais artifícios pedagógicos. Além do mais, como forma de dar maior visibilidade e engajamento a partir dos resultados do trabalho, decidimos criar uma página no *instagram* (@memehistoriado) para que os *memes* produzidos pelo(a)s educando(a)s e apresentados no trabalho em tela fossem depositados (postados), para servirem de ponto de partida para fomentar a partir do ambiente digital, práticas de ensino de História críticas, decoloniais e engajadas com as questões étnico-raciais contemporâneas.

Como professor de História atuante no Instituto Federal do Tocantins – Campus Colinas, sentimos a urgência de construir um espaço virtual que dialogasse com as linguagens cotidianas dos(as) educando(a)s, especialmente os *memes*, presentes em seu repertório digital. Ao longo da pesquisa, percebemos que os(as) estudantes não apenas consomem esse tipo de linguagem, mas também a ressignificam, atribuindo sentidos que podem tanto reforçar estereótipos quanto subvertê-los. Foi dessa constatação que surgiu a proposta de criar uma página no *Instagram* que se configurasse como um canal de formação crítica e instrumento didático. Como podemos observar na Figura 31.

Inspirado pelas reflexões de Paulo Freire (2013), compreendemos que ensinar é um ato político e que, portanto, devemos recorrer a todos os recursos possíveis que possam contribuir para a formação de sujeitos críticos e autônomos. A página criada é, assim, um espaço de disputa de narrativas, em que *memes* e demais conteúdos são produzidos e publicados não como simples entretenimento, mas como ferramentas de enfrentamento ao racismo, à colonialidade do saber e às epistemologias eurocêntricas.

⁶² É uma palavra em alemão que significa “O espírito do tempo.” Podemos dizer que é uma série de elementos que formam o ambiente cultural e intelectual mundial em um período específico da História. Disponível em: <https://www.remessaoonline.com.br/blog/zeitgeist/>. Acesso em: 07 mai.. 2025.

Figura 31 - Página no Instagram @memehistoriado



Fonte: Elaboração do autor a partir do perfil no Instagram @memehistoriado(2025)

A página do Instagram também se fundamenta na crítica decolonial à colonialidade do saber, conforme discutido por Quijano (2005), Mignolo (2009) e Grosfoguel (2008). Ao assumir um lugar epistêmico insurgente, a página busca desestabilizar o monopólio eurocêntrico da produção de conhecimento, promovendo o enegrecimento da narrativa histórica e a valorização das vozes marginalizadas, sobretudo da juventude negra e periférica.

Nessa perspectiva, a página será administrada pelo próprio professor-pesquisador, que fará as postagens dos *memes* e outros conteúdos históricos inerentes à temática explorada nesse trabalho. O principal objetivo do perfil @memehistoriado é contribuir com a divulgação da História e cultura afro-brasileira por meio de ferramentas digitais, sem abrir mão do rigor histórico. A página também funciona como um repositório didático, oferecendo aos professores materiais visuais que dialogam com os princípios da Lei 10.639/2003. Ao transformar os resultados da pesquisa em conteúdo de rede, o perfil amplia o alcance do trabalho para além dos muros da escola e do IFTO, consolidando uma prática educativa pública e aberta.

Com o perfil @memehistoriado, a proposta busca integrar a educação formal com as práticas culturais e midiáticas dos jovens, reconhecendo os *memes* como formas legítimas de expressão e crítica social. A página torna-se, assim, um repositório pedagógico vivo, dinâmico e interativo, que pode ser utilizado tanto por professores(as) em sala de aula quanto por educandos(as) em seus momentos de lazer, aproximando os saberes escolares das linguagens contemporâneas.

Nessa perspectiva retomamos o que foi postulado por Freire (2013) quando afirma que é importante promover a autonomia dos(as) educando(a)s como sujeitos produtores de sentidos e agentes da transformação social. Além disso, dialoga-se aqui também com Walsh (2009), ao propor uma pedagogia decolonial engajada na ruptura com os saberes dominantes, na valorização das narrativas insurgentes e com o compromisso com a construção de outros futuros possíveis, com equidade e livres do racismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho evidenciou como os *memes*, enquanto artefatos discursivos digitais, podem desempenhar um papel pedagógico bastante interessante na construção de um ensino de História crítico, engajado e alinhado com os princípios da decolonialidade e da justiça racial. A produção e análise de *memes* pelo(a)s educando(a)s permitiu a emergência de discursos contra-hegemônicos, contribuindo para uma resignificação de conteúdos históricos tradicionalmente apresentados de maneira eurocentrada, ao mesmo tempo em que ampliou os repertórios linguísticos, culturais e ideológicos do(a)s educando(a)s.

Para tanto, os mecanismos imagéticos dos *memes* durante as aulas de História e Cultura Afro-brasileira apresentam-se como instrumentos bastante eficazes para uma progressiva educação mais participativa e emancipatória, já que esses mecanismos trazem consigo características peculiares que podem ser usadas como canais potencializadores para o processo de aprendizagem. A saber: acessibilidade e familiaridade, engajamento e motivação, desconstrução de estereótipos, expressão criativa, inclusão e representatividade.

A partir das análises realizadas, ficou evidente que os *memes* produzidos operam como contradiscursos, pois tensionam as narrativas dominantes sobre a História do Brasil e do Ocidente, ao promoverem uma releitura crítica de eventos como a colonização, a escravidão e a imposição estética eurocêntrica. Esses *memes* demonstraram a capacidade dos(as) educando(as) em mobilizar saberes históricos, experiências subjetivas e repertórios simbólicos diversos para questionar, ironizar e subverter o discurso dominante.

Do ponto de vista metodológico, a proposta de trabalhar com *memes* em sala de aula revelou-se não apenas inovadora, mas profundamente eficiente na mobilização do(a)s educando(a)s. Ao recorrerem a linguagens visuais, humorísticas e digitais, o(a)s educando(a)s mostraram-se mais motivado(a)s e engajado(a)s, e isso se traduziu em reflexões mais aprofundadas e críticas sobre temas como racismo, negritude, identidade e exclusão social. O *meme* mostrou-se um instrumento que não apenas comunica, mas também forma, politiza e emancipa.

O estudo demonstrou que a integração das tecnologias digitais, especialmente os *memes*, ao ensino de História deve ser pensada para além da inovação superficial. Trata-se de uma escolha política e pedagógica que visa democratizar os saberes, romper com a colonialidade do currículo e potencializar os letramentos múltiplos, inserindo o(a)s educando(a)s como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Além disso, a pesquisa dialogou com os fundamentos do letramento crítico e digital, demonstrando que os *memes* exigem competências complexas de leitura e produção, o que os torna ferramentas relevantes para o desenvolvimento de práticas escolares significativas. A linguagem dos *memes*, ao condensar elementos visuais, textuais e intertextuais, oferece ao professor uma possibilidade concreta de articular conteúdos escolares com os universos socioculturais do(as) educando(as).

O trabalho reforça ainda a necessidade de se pensar a escola como espaço de disputa simbólica, política e epistemológica. Incorporar os *memes* como ferramentas didáticas significa também reconhecer que a linguagem dos educando(a)s é legítima e relevante, e que práticas pedagógicas que se apropriam dessa linguagem podem ser vetores de transformação social, cultural e histórica, reafirmando a escola como espaço de emancipação e não de reprodução.

Entre as principais limitações desta pesquisa, destaca-se o recorte amostral, restrito a uma única instituição e a um número limitado de educandos(as), o que não permite generalizações. Além disso, a própria natureza do *meme*, marcada por ambiguidades, ironias e referências contextuais, pode gerar diferentes interpretações, dificultando a uniformização dos resultados analíticos.

Como desdobramento da pesquisa, sugerem-se investigações que explorem o uso de *memes* em diferentes disciplinas, como Filosofia, Sociologia e Literatura, com o intuito de verificar sua eficácia na promoção de letramentos críticos e decoloniais em diversas áreas do conhecimento.

As experiências vivenciadas ao longo da elaboração deste trabalho confirmam que os *memes*, quando ressignificados no contexto escolar, podem ser importantes instrumentos de formação crítica e de enfrentamento às epistemologias coloniais.

A proposta do perfil do *Instagram* @memehistoriado materializa uma articulação entre ensino de História, letramento digital crítico e antirracista, contribuindo para que os(as) estudantes se reconheçam como sujeitos históricos e

produtores de saberes. Através da criação colaborativa de conteúdos digitais, rompe-se com a lógica bancária de educação e abre-se espaço para práticas pedagógicas que promovem o diálogo, a autoria, a escuta e o engajamento político. Essa abordagem, ancorada em autores como Freire (2013), hooks (2013), Walsh (2009) e Quijano (2005), entre outros, promove uma ruptura com o ensino tradicional e insere-se no horizonte das pedagogias decoloniais.

A análise das oficinas, a recepção do(a)s educando(a)s e os dados gerados pela interação no *Instagram* demonstram que há grande abertura da juventude para abordagens que valorizem suas práticas culturais e linguagens cotidianas. Como demonstraram os questionários aplicados, muitos estudantes relataram que passaram a enxergar o racismo de forma mais clara e crítica após a participação nas atividades, sentindo-se mais confiantes para questionar estereótipos e valorizar sua própria identidade.

Além disso, os *memes* se mostraram não apenas acessíveis e atrativos, mas também desafiadores, ao convocarem o olhar analítico sobre o humor, a ironia e os discursos circulantes na sociedade digital. Essa combinação entre forma lúdica e conteúdo denso confirma o potencial pedagógico dos *memes* como dispositivos de reflexão e ação. Em vista disso, acredita-se que este estudo oferece uma proposta metodológica coerente com as diretrizes da Lei 11.645/2008, da BNCC e dos princípios de uma educação emancipadora e antirracista.

Espera-se que este trabalho inspire outros(as) educadores(as) a se apropriarem das tecnologias digitais com intencionalidade crítica, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, solidários e comprometidos com a transformação social, em que educar é também resistir e esperar.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. B. **Também com memes se ensina e se aprende história:** uma proposta didático-histórica para o Ensino Fundamental II. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020. Disponível: <https://profhistoria.com.br/articles?terms=memes>. Acesso em: 9 mai. 2025.

ALMEIDA, S.; RIBEIRO, D. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.

ANDRADE, A. M. A. **Memes históricos:** uma ferramenta didática nas aulas de História. 2018. masterThesis - Brasil, [s. l.], 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26338> . Acesso em: 2 set. 2024.

ARAÚJO, C. **O meme como fonte para a abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2022. Disponível em: ProfHistória: Lista de artigos. Acesso em: 09 mai. 2025

ARAÚJO, E. R. **Usos de memes de internet na aprendizagem histórica:** uma proposta para a educação étnico-racial desenvolvida no centro de ensino Fortunato Moreira Neto, em Porto Franco - MA. 2020. Dissertação (Mestrado em Rede Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), Araguaína, 2020. Disponível em: ProfHistória: Lista de artigos. Acesso em 09 mai. 2025.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. Edição de bolsoed. São Paulo, SP: Companhia de Bolso, 2013.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação histórica de qualidade:** Atas da quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

Bakhtin, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/> . Acesso em: 12 ago. 2024.

BARBERO, J. Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas (Col)**, [s. l.], v. 3, 1996.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**. 1. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

BENEVENUTO, F. Redes Sociais Online: Técnicas de Coleta, Abordagens de Medição e Desafios Futuros. **Anais do Simpósio Brasileiro de Sistemas Colaborativos (SBSC'10)**, Belo Horizonte: SBC, 2010.

BITTENCOURT, Maria Fernandes Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: 2011.

BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. 2015. Disponível em: Antologia Fals Borda.pdf. Acesso em: 27 out. 2024.

BOTELHO, J.; FERREIRA, M.; LEMOS, M. Imperialismo, relações étnico-raciais e lutas anticoloniais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 1–11, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51032> . Acesso em: 12 ago. 2024.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem** / Peter Burke; tradução Vera Maria Xavier dos Santos; revisão técnica Daniel Aarão Reis Filho. - Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:
https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 24 out. 2024. 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 out. 2024. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**: a história das instituições federais de educação profissional começa em 1909 com a criação das 19 escolas de aprendizes e artífices. 2024. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/historico>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRAVO, E. E. M. Plurinacionalidade: um histórico à margem esquerda. **InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 347–388, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/46869> . Acesso em: 12 ago. 2024.

BURNS, Edward Mcnall. **História Da Civilização Ocidental - V. 2**. 43. ed. Porto Alegre: GLOBO, 2007.

BUSS, D. S. S. **Mas eu vi no Face**: Ensino de História, Juventude e Memes. Dissertação de Mestrado. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2020. Disponível em: ProfHistória: Lista de artigos. Acesso em: 09 mai 2025.

CADENA, S. R. G. NOVOS OBJETOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: OS MEMES NA SALA AULA. *In*: HISTÓRIA E OS DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE, 2018, Recife. **XII - Encontro Estadual de História**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2018.

CAMPOS, L. A. RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 32, p. 329507, 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/8YsCLH9MsCZ3dPWC47JLmFd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

CANDAU, V. DIFERENÇAS, EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E DECOLONIALIDADE. **Revista Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 13, p. 678–686, 2020.

CARUSO, Gabriela. **O vazio deixado pelas referências que se vão – Ou: perdemos bell hooks**. 2021. Disponível em:

<https://diretorio.fgv.br/noticia/o-vazio-deixado-pelas-referencias-que-se-vao-ou-perde-mos-bell-hooks#:~:text=bell%20hooks%2C%20assim%20mesmo%2C%20em,e%20n%C3%A3o%20em%20sua%20pessoa>. Acesso em: 24 out. 2024.

CARNEIRO, S. **Escritos de uma Vida**. [S. l.]: Pólen Livros, 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. [S. l.]: Selo Negro Edições, 2011.

CECATTO, D. A. F. Site de curadoria em jogos digitais no ensino de História. **Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**, [s. l.], 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/sjec/article/view/6347>. Acesso em: 13 set. 2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. v. 3 Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1995>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CITELLI, A. **Outras linguagens na escola**: publicidade, cinema e tv, rádio, jogos, informática. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Núbia Challine de Oliveira. **Memes de cavaleiros medievais e extrema direita (2016-2023)**: discussões sobre possibilidades e desafios do ensino de História medieval. Dissertação de Mestrado. Araguaína: Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2024. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/746778>. Acesso em: 09 mai 2025.

COLAÇO, T. L.; DAMÁZIO, E. da S. P. **Antropologia Jurídica**: Uma Perspectiva Decolonial para a América Latina. 2. ed. Curitiba: Juruá Editora, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. Multiletramentos e empoderamento na educação. In: SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Educação, (multi)letramentos e tecnologias** – tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. EDUFBA, 2019.

DAVIS, A. **Mulheres, Raça e Classe**. [S. l.]: Boitempo Editorial, 2016.

DAWKINS, Richard. **O Gene Egoísta**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques) - UNESCO Digital Library. [S. l.], 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 2 maio 2024.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 28, n. 100, p. 691–713, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302007000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 14 mar. 2021.

DUDENEY, G; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUSSEL, E. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016.

EL-HANI, C. N. *Et al.* Multicultural education, pragmatism, and the goals of science teaching. **Cultural Studies of Science Education**, Dordrecht, v. 2, n. 3, p. 657-702, 2007.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERNANDES, T.; CRUZ, D. M.; AMANTE, L. Práticas e eventos de letramentos digitais na formação de estudantes online na universidade. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 6, n. 1, p. 81-92, 2017.

FERREIRA, A. J. (Org.). **Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas**. Ponta Grossa, PR: EdUPEPG, 2014.

FORNET-BETANCOURT, R. Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas. Tradução Angela Tereza Sperb. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. 45. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, L. A. **Memes que 'foram longe demais': Representações e ensino de História**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2021. Disponível em: ProfHistória: Lista de artigos. Acesso 09 mai. 2025.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. 17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/6b3e3a1b-3bd2-40f7-b280-7419c8eb3b39> . Acesso em: 27 mai. 2025.

GONZALEZ, L. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. [s. l.], 1984. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/1141>. Acesso em: 12 ago. 2024.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.

Revista Crítica de Ciências Sociais, [s. l.], n. 80, p. 115–147, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 set. 2024.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, Spring, v. 66, n. 1, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.- 2. ed. rev. (Coleção magistério. 2º grau. Série formação do professor).

GOMES, Nilma Lino; ROZA, Isis Siva. Diversidade, Reinvenção da Resistência Democrática e a Tensão Regulação/Emancipação do Corpo e da Corporeidade Negra. In: PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). *Narrativas de (RE) Existência: Antirracismo, história e educação*. Campinas: Unicamp, 2021. p. 77-102.

GOMES, M. L. S. Letramentos digitais e ensino: práticas de leitura e escrita na escola. ROJO, R. (Org.). **Letramentos na cibercultura: reflexões sobre práticas e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 81-98.

GUIMARÃES, Claudio Santos Pinto. **Aulas de História nas nuvens: os nós de ensinar História com o Google for Education no Ensino Médio**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2020. Disponível em: <https://www.profhistoria.com.br/articles/514>. Acesso em: 10 mai. 2025.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HIRATA, H. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, [s. l.], v. 26, p. 61–73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNlNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2024.

HOLLANDA, H. B. de *et al.* **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**. 1ª ed. Rio de Janeiro RJ: Bazar do Tempo, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelino Brandão. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017. (Trabalho original publicado em 1994).

HOOKS, Bell. **Killing rage: Ending racism** (Tradução livre: Matar a raiva: extinguindo o racismo). New York: Henry Holt and Company, 1995.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. **O Feminismo É Para Todo Mundo: Políticas Arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/search?fbclid=IwAR1vbz6LUwXc1Nu1vkt6OPIcXdr4R4dqRF-mALJEJfShCiMVbWpF0X2j7xo&q=hooks>. Acesso em: 27 maio 2025.

HOOKS, Bell. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s. l.], p. 193–210, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/mrjHhJLHZtfyHn7Wx4HKm3k/> . Acesso em: 12 ago. 2024.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade**: uma pedagogia da esperança. tradução Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1t2tHqgxAsFIjNtzlNY0blvuNbSxtfhrw?fbclid=IwAR1vbz6LUwXc1Nu1vkt6OPIcXdr4R4dqRF-mALJEJfShCiMVbWpF0X2j7xo>. Acesso em: 27 maio 2025.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na Contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 27. ed. [S. l.]: Cortez, 2021.

IBGE. **Censo 2022**: População e Domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/colinas-do-tocantins/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2025.

IGLÉSIAS, F. Encontro de duas culturas: América e Europa. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 6, p. 23–37, 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Cy6CSJcWShQPxDcMs76wpm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2024.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Unicamp, 2005.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**; tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010.

LIMA, Emanuel Fonseca; SANTOS, Fernanda Fernandes dos; NAKASHIMA, Henry Albert Yukio; TDESCHI, Losandro Antonio. **Ensaio sobre racismo Pensamento de Fronteira**. 2019. Disponível em: [ensaio_sobre_racismo_novo.pdf](#). Acesso em: 29 out. 2024.

LIMA, F.; CHAGAS, M.; SOUSA, L. Corpos-manifestos: feminismo negro decolonial epistêmico. **Revista de Direitos Humanos e Desenvolvimentos Social**, [s. l.], v. 2, p. 1–29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/direitoshumanos/article/view/5415>. Acesso em: 09 mai. 2025.

LIMA NETO, N. V.; CARVALHO, A. B. de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. e40207, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.40207. Disponível em:

<https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/40207> . Acesso em: 21 ago. 2024.

LIMA, R. **Histórias públicas e ditadura militar**: A verdade sedutora dos negociacionistas como um problema para o ensino de História. Dissertação de Mestrado. Crato: Universidade Regional do Cariri, 2021. Disponível em: ProfHistória: Lista de artigos. Acesso em: 09 mai. 2025.

LOCATELLI, R. Infância indígena apinayé: um estudo sobre as aprendizagens essenciais da base nacional comum curricular (BNCC). **Facit Business and Technology Journal**, [s. l.], v. 1, n. 34, 2022. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1473>. Acesso em: 18 fev. 2023.

LONGO, W. **Marketing e Comunicação na era Pós-digital**: as Regras Mudaram. [S. l.]: Alta Books, 2019.

LOPES, C. G. **O ensino de história na palma da mão**: o WhatsApp como extensão da sala de aula. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Araguaína, TO, 2019.

MACHADO, M. C. N. **Direito A Diferença Cultural**. Curitiba: Jurua, 2010.

MACHADO, V. TERREIROS: UMA EXPRESSÃO ANCESTRAL. **Revista Eletrônica: Tempo - Técnica - Território / Eletronic Magazine: Time - Technique - Territory**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 13–13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ciga/article/view/27270>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser**: contribuciones al desarrollo de un concepto. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MALDONADO-TORRES. A topologia do ser. In SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra, Portugal: Editora Almedina, 2009, p. 337-382.

MALINI, F.; ANTOUN, H. **A internet e a rua**: ciberativismo e mobilização nas redes sociais. Porto Alegre: Sulina, 2013.

MARCOCCI, G. Escravos ameríndios e negros africanos: uma história conectada. Teorias e modelos de discriminação no império português (ca. 1450-1650). **Tempo**, [s. l.], v. 16, p. 41–70, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/TZ4XnLPcstG9V39RDfKVD3L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 ago. 2024.

MARCONI, M.; PRESOTTO, Z. M. **Antropologia - Uma Introdução**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 12, p. 7–46, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/GL34qVhtfBzBb5YSYY4kGvp/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2021.

MEDEIROS, R. F. de. “Os memes dizem o que eu quero dizer”: interlocuções entre os memes criados por adolescentes na escola e por adultos na universidade. **TEXTURA - Revista de Educação e Letras**, [s. l.], v. 24, n. 59, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/7054>. Acesso em: 29 fev. 2024.

Melo, H. Castilho, M. Trabalho reprodutivo no Brasil: quem faz? **Revista de Economia Contemporânea**, v. 13, n. 1, 2009.

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2009.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21/01/2024-11a. reimpressão ediçãoed. [S. l.]: Papyrus Editora, 2013.

Moura, Antonio Guanacuy Almeida. **Webquest's: Possibilidades No Ensino e Aprendizagem de História**. Dissertação de Mestrado. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2018. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1702/1/Ant%c3%b4nio%20Guanacuy%20Almeida%20Moura%20-%20Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2025.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil - Nova Edição: Identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. [S. l.]: Autêntica, 2019.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, [s. l.], n. 12, p. 169–203, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002208484>. Acesso em: 12 ago. 2024.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**, [s. l.], 2004. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001413002>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NALESSO, A. P. P.; RIZZOTTI, M. L. A. Serviço social e política social no Brasil: uma relação necessária. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 278–291, 2018. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/3215/321559289004/html/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

NASCIMENTO, E. L. **A matriz africana no mundo**. 1. ed. [S. l.]: Selo Negro Edições, 2012.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. apoio: Ipeafro ediçãoed. [S. l.]: Perspectiva, 2016.

NETTO, J. P. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

NUNES, J. A.; SANTOS, B. de S. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. **Reinvenção da emancipação social**, [s. l.], 2003. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodMultiPort.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2024.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [s. l.], v. 26, p. 15–40, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/>. Acesso em: 12 set. 2024.

OLIVEIRA, J. Pedagogia decolonial e e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. Rev.** Número 26. Abril, 2010.

OLIVEIRA, A. R. Inteligência artificial e inclusão educacional: Potencialidades e desafios. *Educação em Perspectiva*, 15(2), 45-60, 2020.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. [S. l.], 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 14 dez. 2023.

PANTOJA, L. de F. Educação do campo e seus reflexos no contexto amapaense. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 64, p. 286–303, 2021.

PAIM, E. A.; ARAÚJO, H. M. M. O pensamento decolonial no horizonte de combate à violência epistemológica e/ou o epistemicídio no ensino de História. **Intellèctus**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 16–33, 2021. Disponível em: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/802/8024276002/html/>. Acesso em: 12 set. 2024.

PEREIRA, Amílcar Araujo. Narrativas de (re)existência a educação antirracista. In PEREIRA, Amilcar Araújo (Org.). **Narrativas de (RE) Existência: Antirracismo, história e educação**. Campinas: Unicamp, 2021. p. 49-76.

PEREIRA, B. C. J. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas: revista de Ciências Sociais**, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 445–454, 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/40551>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. O pensamento decolonial e o ensino de História. **Revista Pedagógica**, [s. l.], v. 20, n. 45, p. 11–15, 2018. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4638>. Acesso em: 12 set. 2024.

PERUZZO, D. L. **Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araras, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192483>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PICONEZ, Stela C. B. Sistema Transversal de Ensino-Aprendizagem: do referencial teórico à prática político-pedagógica na sistemática de planejamento para educação básica. **Cadernos Pedagógicos de Reflexões**, p.9–27, v. 01, n. 2. São Paulo, 2004.

PRANDI, R. DE AFRICANO A AFRO-BRASILEIRO: ETNIA, IDENTIDADE, RELIGIÃO. **Revista USP**, [s. l.], n. 46, p. 52–65, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. **On the horizon**, MCB University Press, Vol. 9, N.5, October, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 30 out. 2024.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS. PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Rio de Janeiro: Almedina, 2009, p.73-118.

RAMOS, K *Et al.* A interculturalidade crítica como alternativa para uma Educação Decolonial. **Eccos**, n. 24, 2020.

RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A. **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**: considerações sobre relacionamento e sociabilidade no ciberespaço. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RECUERO, R. **A Conversação em Rede**: Comunicação Mediada pelo Computador e Redes Sociais na Internet. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro**: A Formação e o Sentido do Brasil. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

RUSSELL, S. J.; NORVIG, P. **Artificial Intelligence: A Modern Approach**. 3. ed. Prentice Hall, 2013.

SANSONE, L. Multiculturalismo, Estado e modernidade: as nuances em alguns países europeus e o debate no Brasil. **Dados**, [s. l.], v. 46, p. 535–556, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/cYSy4DRqnWqnJXTmChnq3rv/>. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, J. S. **Questão Social: particularidades no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SANTOS, B. S. MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Rio de Janeiro: Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHAFF, A. **A sociedade da informática**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SHIFMAN, L. **Memes in Digital Culture**. MIT Press, 2014.

SHIVA, V. **Monoculturas da Mente. Perspectivas da Biodiversidade e da Biotecnologia**. São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, D. A. **Letramento histórico-digital**. Rio de Janeiro, RJ: Autografia, 2020.

SILVA, Fábio Gomes da; SOUZA, Adailson Nascimento; CORDEIRO, Valtemir Ferreira (organizadores). **Letramento digital: o futuro da educação - de professor para professor**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021

SILVA, V. G. da. **Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira**. 5. ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2005.

SILVA, J. de S. Territórios e interculturalidade na perspectiva da educação contextualizada. **Anais do II Colóquio de Pós-Graduação do Vale do São Francisco e III Workshop Nacional de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido**. Juazeiro da Bahia, 11 a 13 de setembro de 2013.

SILVA, B. J. C.; FERREIRA, C. A. L. Desafios para repensar a imagem indígena: A Lei 11.645/08 e as lacunas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Anais do Seminário do Programa de Pós-Graduação em Desenho Cultura e Interatividade**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/AnaisPPGDCI/article/view/8060>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. A AULA-OFFICINA E SUAS POSSIBILIDADES: VINTE ANOS DEPOIS, 1999-2019. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana. **Vinte Anos das**

Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Porto: Citcem – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2021. p. 101-114. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.21747/9789898970336/vin>. Acesso em: 30 out. 2024.

SILVA, N. M. A. da; FREITAS, A. S. de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 217–233, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072015000100217&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 18 fev. 2021.

SILVA V. A., REBOLO F. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações**, 18(1), 2017, p. 180-190.

SILVA, L. A. *Et al.* O uso da inteligência artificial como ferramenta para educação no Brasil. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SOLEDADE, A. O.; ANJOS, M. C. G. dos. **A humanização do direito (dignidade da pessoa humana) através das normas que regem o processo coletivo.** [S. l.], 2017. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=c314d02582ee0c4c>. Acesso em: 14 mar. 2021.

SOUZA, Miguel. **“Memes”**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/memes.htm>. Acesso em: 29 mar. 2024.

SOUZA, Paulino Augusto Peres de. **O uso de memes como recurso didático no ensino de história.** Dissertação de Mestrado. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2022. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/717963/2/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ProfHist%C3%B3ria_Paulino%20Augusto%20Peres%20de%20Souza.pdf. Acesso em: 09 mai. 2025.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural do uso da escrita. **Delta**, v. 29, n. 1, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

TOCANTINS. Secretaria de Comunicação. **Governador Wanderlei Barbosa prestigia aniversário de Colinas e reforça compromisso com desenvolvimento**

do município. 2023. Disponível em:

<https://www.to.gov.br/secom/noticias/governador-wanderlei-barbosa-prestigia-aniversario-de-colinas-e-reforca-compromisso-com-desenvolvimento-do-municipio/1vu92iqfk1nl>. Acesso em: 02 mar. 2025.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. **Cienc. Cult. [online]**. 2016, vol.68, n.3, pp.60-61. ISSN2317-6660. Disponível em:

http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252016000300018. Acesso em: 05 jul. 2024.

VIVEIROS, V. M. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, 52: 1-17, 2016.

VITÓRIA, B. **Sobre memes e mimimi**: letramento histórico e midiático no contexto do conservadorismo e intolerância nas redes sociais. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2019. Disponível em: ProfHistória: Lista de artigos. Acesso em: 09 mai. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WARDE, M. J. Educação e Sociedade na Primeira República. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], p. 161–165, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/rbedu/a/dnbSpt8WYTjvTdRr9JRSxQh/?lang=pt>. Acesso em: 18 fev. 2023.

ANEXOS

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: MEMES NO ENSINO DE HISTÓRIA COMO MECANISMO DE CONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL AFRO-BRASILEIRA NO CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS DO IFTO

Pesquisador: LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49229321.0.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Campus de Araguaína

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.896.524

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa será realizada no IFTO (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins), no Campus da cidade de Colinas do Tocantins. Trata de um estudo realizado no mestrado profissional de história da UFT.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a possibilidade de produção e utilização de memes no ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a partir da perspectiva da aprendizagem crítica das relações étnico-raciais na turma da 2ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Colinas do Tocantins do IFTO.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos: segundo o pesquisador, durante a entrevista pode ocorrer desconfortos, cansaços, constrangimentos, inibição, receio de revelar informações, exposição, medo, vergonha; estresse; ou alterações comportamentais ao responder os questionários e mesmo alguns transtornos psicológicos provocados pela evocação de memórias.

Quanto aos benefícios: segundo o pesquisador, a) benefício (s) direto (s) – Ajudar na Compreensão da utilização de memes no ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a partir da perspectiva da aprendizagem crítica das relações étnico-raciais na turma da 2ª série do Curso Técnico em

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.896.524

Informática Integrado ao Ensino Médio do Campus Colinas do Tocantins do IFTO.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresenta relevância acadêmico/científica para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto: Todos os campos foram preenchidos e assinados.

Cronograma: O cronograma descreve as etapas e meses de execução da pesquisa.

TCLE: Está bem estruturado, redigido e com as principais informações que precisam constar em um TCLE.

Declaração de compromisso do pesquisador responsável: Apresenta a autorização da pesquisa pela instituição.

Projeto de pesquisa: Está organizado e descreve todas as informações da pesquisa.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. O projeto de pesquisa atende os procedimentos éticos para a pesquisa com seres humanos, segundo a norma operacional 001/2013 e as resoluções 466/12 e/ou 510/16 do CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Reitera-se que, conforme Resolução CNS 466/2012, itens X.1.- 3.b. e XI.2.d, e Resolução CNS 510/2016, Art. 28, inc. V, os pesquisadores responsáveis deverão apresentar relatórios parcial semestral e final do projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1737507.pdf	02/07/2021 11:55:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	MetodologiadodoEnsinodehistoria.docx	02/07/2021 11:54:23	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	02/07/2021 11:49:28	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO

Município: PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uf@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



Continuação do Parecer: 4.896.524

Outros	declaracaodeusodedados.pdf	19/04/2021 12:45:10	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	delcaracaosobredivulgacaoderesultado.pdf	19/04/2021 12:38:35	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	termodeanuencia.pdf	19/04/2021 12:37:37	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito
Outros	declaracaodoorientador.pdf	19/04/2021 12:36:58	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/04/2021 12:36:21	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodopesquisador.pdf	19/04/2021 12:35:42	LUIS RODOMILSON PEDROSA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 10 de Agosto de 2021

Assinado por:
PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida NS 15, 109 Norte Prédio do Almoarifado

Bairro: Plano Diretor Norte

CEP: 77.001-090

UF: TO **Município:** PALMAS

Telefone: (63)3232-8023

E-mail: cep_uft@uft.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS- UFNT
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO/DOCTORADO
PROGRAMA PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS

Título da Pesquisa: DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS (2023-2025)

Pesquisador Responsável: Luis Rodomilson Pedrosa da Silva

Instituição: UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins; Av. Paraguai, esquina com Rua Uxiramas – Setor Cimba, CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO; Fone:(63) 3416-5601; Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIS – Mestrado/Doutorado - Programa Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA.

Informação de contato do Pesquisador: **Endereço:** Av. Tiradentes, nº 586, Campinas, Colinas do Tocantins-TO; telefone: (99) 981225607; E-mail: luis.silva@ifto.edu.br

Orientadora: Professora Dra. Vera Lúcia Caixeta

1. Introdução

O projeto de pesquisa acima mencionado tem como objetivo investigar o uso de memes como ferramenta pedagógica no ensino de História, com foco nas questões étnico-raciais e na História e Cultura Afro-brasileira. A pesquisa será realizada com o(a) estudantes da 2ª série do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal do Tocantins - Campus Colinas do

Tocantins, a partir de oficinas de produção e análise de memes. O(a) seu(sua) filho(a) foi convidado(a) a participar desta pesquisa.

Este termo tem como finalidade informar você, responsável legal, sobre a pesquisa e solicitar sua autorização para que seu filho(a) participe de forma voluntária.

2. Objetivos da Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como os memes de internet podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para promover uma aprendizagem crítica, inclusiva e antirracista no ensino de História, com ênfase na valorização da História e Cultura Afro-brasileira.

Além do mais, este trabalho busca proporcionar o ensino da disciplina de História mais envolvente e atraente, a partir da utilização da linguagem imagética dos memes, buscando assim promover uma aprendizagem crítica que permita proporcionar reflexões acerca de alguns temas como: raça, racismo, preconceito, considerando-os reflexos do processo de colonização presentes em nossa sociedade, bem como, das epistemologias eurocêntricas. Além do mais, procurou-se alinhar o estudo aqui tratado, aos ditames da Lei 10.639/2003, que foi alterada para a Lei 11.645/2008 e estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país.

3. Procedimentos da Pesquisa

A participação do(a) seu(sua) filho(a) envolverá as seguintes atividades:

- Participação em atividades com desenhos, bem como em oficinas de produção e análise de memes sobre temas históricos relacionados às questões étnico-raciais;
- Análise e reflexão sobre memes já existentes, com foco em questões decoloniais e de combate ao racismo;
- Preenchimento de questionários ou formulários para relatar suas experiências e percepções sobre as atividades desenvolvidas.

As atividades ocorrerão durante o horário regular das aulas, com a orientação do professor-pesquisador e autorização da equipe gestora do IFTO - Campus Colinas do Tocantins.

4. Confidencialidade e Anonimato

Todos os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa. O nome do participante não será divulgado em nenhuma parte do estudo, garantindo o anonimato. O material de pesquisa poderá ser apresentado em publicações acadêmicas ou em eventos científicos, mas sem a identificação do(a)s participantes.

5. Riscos e Benefícios

Não há riscos físicos ou psicológicos associados à participação nesta pesquisa. Contudo, devido à natureza do tema (questões étnico-raciais e decolonialidade), em que serão explorados temas como racismo e preconceito, por exemplo, é possível que seu/sua filho(a) sinta-se emocionalmente impactado(a) em algum momento. Caso isso aconteça, o pesquisador se compromete a prestar apoio necessário.

Os benefícios para o(a) participante incluem o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica sobre questões étnico-raciais e uma maior compreensão sobre a História e Cultura Afro-brasileira, além de contribuir para o aprimoramento das metodologias pedagógicas utilizadas no ensino de História.

6. Voluntariedade e Direito de Retirada

A participação de seu/sua filho(a) é totalmente voluntária. Caso você, como responsável, decida não permitir a participação de seu filho(a) ou queira retirar a permissão a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de prejuízo para o(a) estudante, tanto no âmbito da pesquisa quanto na sua vida escolar.

O(A) estudante pode desistir da participação a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização ou discriminação.

7. Consentimento do Responsável

Ao assinar este termo, você, responsável legal, declara que foi devidamente informado(a) sobre todos os aspectos da pesquisa, compreendendo os objetivos, procedimentos, benefícios, riscos e garantias. Você também consente, de forma livre e esclarecida, com a participação de seu/sua filho(a) na pesquisa.

Colinas do Tocantins-TO, _____ de _____ de 2024

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura do(a) responsável

Luis Rodomilson Pedrosa da Silva
Professor-pesquisador

APÊNDICE II - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AO/À ESTUDANTE PARTICIPANTE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS- UFNT
 PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
 MESTRADO/DOCTORADO
 PROGRAMA PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
 CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (AO/À ESTUDANTE PARTICIPANTE)

Título da Pesquisa: DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS (2023-2025)

Pesquisador Responsável: Luis Rodomilson Pedrosa da Silva

Instituição: UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins; Av. Paraguai, esquina com Rua Uxiramas – Setor Cimba, CEP: 77.824-838 – Araguaína – TO; Fone:(63) 3416-5601; Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – PPGEHIS – Mestrado/Doutorado - Programa Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA.

Informação de contato do Pesquisador: Endereço: Av. Tiradentes, nº 586, Campinas, Colinas do Tocantins-TO; telefone: (99) 981225607; E-mail: luis.silva@ifto.edu.br

Orientadora: Professora Dra. Vera Lúcia Caixeta

Estimado(a) estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa cujo título é: “DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS - CAMPUS COLINAS DO TOCANTINS (2023-2025)”

Durante as etapas da pesquisa você realizará atividades de produção e coletas de dados como:

- Produção de desenhos;
- Coleta de questionários, oficinas direcionadas para produção de imagens (memes);
- Rodas de conversas para promoção de debates e reflexões acerca da temática pesquisada.

Para tanto o professor-pesquisador de maneira sempre respeitosa e dialógica se compromete a tirar todas as dúvidas, que porventura ainda não tiverem sido sanadas. Você tem o direito de interromper sua participação a qualquer momento, e não haverá prejuízo para sua avaliação escolar ou qualquer outra forma de discriminação.

1. Objetivos da Pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa é analisar como os memes de internet podem ser utilizados como ferramentas pedagógicas para promover uma aprendizagem crítica, inclusiva e antirracista no ensino de História, com ênfase na valorização da História e Cultura Afro-brasileira.

Além do mais, este trabalho busca proporcionar o ensino da disciplina de História mais envolvente e atraente, a partir da utilização da linguagem imagética dos memes, buscando assim promover uma aprendizagem crítica que permita proporcionar reflexões acerca de alguns temas como: raça, racismo, preconceito, considerando-os reflexos do processo de colonização presentes em nossa sociedade, bem como, das epistemologias eurocêntricas.

Além do mais, procurou-se alinhar o estudo aqui tratado, aos ditames da Lei 10.639/2003, que foi alterada para a Lei 11.645/2008 e estabelece a obrigatoriedade do estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país.

2. Confidencialidade e Anonimato

Todos os dados coletados serão mantidos em sigilo e utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa. O nome do participante não será divulgado em nenhuma parte do estudo, garantindo o anonimato. O material de pesquisa poderá ser apresentado em publicações acadêmicas ou em eventos científicos, mas sem a identificação do(a)s participantes.

3. Riscos e Benefícios

Não há riscos físicos ou psicológicos associados à participação nesta pesquisa. Contudo, devido à natureza do tema (questões étnico-raciais), em que serão explorados temas como racismo e preconceito, por exemplo, caso algum/alguma participante sinta-se emocionalmente impactado(a) em algum

momento, o pesquisador-pesquisador se compromete a prestar todo o apoio necessário.

Os benefícios para o(a) participante incluem o desenvolvimento de uma aprendizagem crítica sobre questões étnico-raciais e uma maior compreensão sobre a História e Cultura Afro-brasileira, além de contribuir para o aprimoramento das metodologias pedagógicas utilizadas no ensino de História, promovendo aulas mais dinâmicas e engajadas.

Colinas do Tocantins-TO, _____ de _____ de 2024

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Luis Rodomilson Pedrosa da Silva
Professor-pesquisador

APÊNDICE III - QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS- UFNT
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA-PPGHIS
MESTRADO/DOCTORADO
PROGRAMA PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
CAMPUS- CCI-ARAGUAÍNA-TO

QUESTIONÁRIO SÓCIO ECONÔMICO

1- Qual a sua idade?

- a) 14 anos.
- b) 15 anos.
- c) 16 anos.
- d) 17 anos.
- e) 18 anos.
- f) 19 anos
- g) 20 anos.
- h) outros: _____

2- Qual o seu sexo?

- a) Masculino.
- b) Feminino.
- c) Outros: _____

3- Com relação à raça/etnia como você se considera?

- a) Branco(a)
- b) Preto(a)
- c) Pardo(a)
- d) Indígena.
- e) Outros: _____

4- Qual o estado civil dos seus pais?

- a) Solteiro (a).

- b) Casados e moram juntos .
- c) Casado (a) mora com outro(a) companheiro (a).
- d) Separado (a)s / divorciado (a)s.
- e) Viúvo (a).
- f) Outros: _____

5- Onde e/ou você mora atualmente?

- a) Em casa própria
- b) Casa alugada
- c) Em casa de outros parentes
- d) Em habitação coletiva república, hospedaria etc.
- e) Outros.

6- Quantas pessoas moram com você?

- a) Uma.
- b) Duas.
- c) Três.
- d) De quatro a seis.
- e) Mais de seis
- f) Moro sozinho

7- Você exerce alguma profissão ou atividade remunerada?

- a) Não.
- b) Sim. Qual: _____

8- Considerando que o atual salário mínimo é de R\$ 1.320,00, Qual a renda aproximada de sua família?

- a) Menos de 01 (um) salário mínimo.
- b) 01 (um) salário mínimo.
- c) 02 salários mínimos.
- d) 03 ou mais salários mínimos.

9- Você tem irmãos?

- a) Não
- b) Sim. Quantos? _____

9.1 Tem irmão de pais ou mães diferentes?

- Sim. Quantos? _____
- Não.

10- Na sua opinião, como os/as negros(as) são representados na atual sociedade?

APÊNDICE V - FICHA DIDÁTICA - DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS

DESCOLONIZANDO SABERES ATRAVÉS DE MEMES: UMA ABORDAGEM CRÍTICA DAS QUESTÕES RACIAIS.

MODELO DE FICHA DIDÁTICA FUNDAMENTADO EM:

PICONEZ, Stela C. B. Sistema Transversal de Ensino-Aprendizagem: do referencial teórico à prática político-pedagógica na sistemática de planejamento para educação básica. Cadernos Pedagógicos de Reflexões, p9-27, v. 01, n. 2. Sao Paulo, 2004.

Problematização



INDAGAR OS/AS ESTUDANTES:

Quando se fala em pessoas negras, o que vem à mente de vocês?

Como podemos usar os memes de internet para combater o racismo?

SOLICITAR:

Coloquem, em desenhos, as representações do povo negro que vem à mente de vocês.

Essas representações serão utilizadas em outra atividade.

VEJA MAIS!

• Notícias:

"81% veem racismo no Brasil, mas só 34% admitem preconceito contra negros" (Fonte: [Poder360](#), 19/11/2020).

'O avesso da pele' e a censura de livros nas escolas, (Fonte: [Lunetas](#), por Renata Rossi, 22/03/2024)

Como os memes representam a população negra? [#MUSEUdeMEMES](#), [#MUSEUdeMEMES](#) (Fonte: [#MUSEUdeMEMES](#))

• Vídeo:

Curta Metragem "[Dúdú e o Lápis Cor da Pele](#)", de 2018 e produzido pela Take a Take Films.

• **Tour Virtual – Conheça mais personalidades negras: [Pinacoteca – Tour Virtual](#)**

Expectativas de aprendizagem

- **Objetivo Geral:** Analisar a possibilidade de produção e utilização de memes para a promoção de uma aprendizagem crítica sobre as questões raciais, especialmente, no combate ao racismo.
- **Objetivos específicos:**
 1. Possibilitar aos educandos uma linguagem mais acessível e atual, que lhes estimulem para o conhecimento e valorização da História e Cultura Afro-brasileira, superando aspectos da herança colonial como: o racismo, o preconceito, a discriminação e o eurocentrismo.
 2. Direcionar a utilização adequada dos memes de internet, a partir de uma estratégia pedagógica multimídia, aproveitando sua capacidade de conectar diferentes tipos de conteúdos e experiências de aprendizagem.

Fatos e princípios

De acordo com Lopes (1998), os negros, ao longo da história do Brasil, têm sido, juntamente com os povos indígenas, os mais discriminados. Essa questão deve ser abordada na escola, incluída objetivamente no currículo, de tal forma que o aluno possa identificar os casos, combatê-los, buscar resolvê-los, fazendo com que todos sejam cidadãos em igualdade de condições, a despeito das diferenças e especificidades que possam existir.

Debatendo e problematizando conceitos!

Racismo: é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (Almeida, 2019).

Preconceito: é o prejulgamento de outra pessoa com base nos grupos sociais aos quais ela pertença. O preconceito consiste em pensamentos e sentimentos, incluindo estereótipos, atitudes e generalizações baseadas em pouca ou nenhuma experiência, depois projetados em qualquer pessoa não integrante daquele grupo. (DIANGELO, 2018).

Discriminação: é a ação baseada em preconceito. Tais ações incluem ignorar, excluir, ameaçar, ridicularizar, difamar e violentar. (DIANGELO, 2018).

Meme: é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no "mundo da internet", referindo-se ao fenômeno de "viralização" de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. Disponível em: [Meme: o que é, significado e origem - Significados](#). Acesso em: 12 set. 2024.

Memes de internet: uma linguagem contemporânea!

- Com a turma dividida em grupos de 2 ou 3 estudantes, são orientados a utilizar seus smartphones/celulares, e pesquisarem na internet memes relacionados ao povo negro.
- Os estudantes devem analisar os memes em seus grupos, identificando os elementos visuais, textuais e contextuais presentes nos mesmos.
- Cada grupo deve então escolher um meme e preparar-se para apresentá-lo à classe.
- Em seguida, os estudantes são desafiados a criarem seus próprios memes, a partir de desenhos produzidos por eles mesmos ou de imagens pesquisadas na internet, até mesmo de imagens geradas por inteligência artificial (ChatGPT e Copilot), ou mesmo de imagens pré-existentes no próprio aplicativo de criação de memes utilizado (Meme Generator).



Faça você mesmo(a)!

Criando os próprios memes:

- Ainda divididos em grupo e familiarizados com a linguagem dos memes, o desafio principal é lançado: Criar os próprios memes que abordem a temática da História e Cultura Afro-brasileira;
- Os estudantes podem escolher aspectos específicos do tema para focar em seus memes, usando as ferramentas digitais ou materiais para desenho e pintura fornecidos pelo professor;
- Depois que os memes são criados, cada grupo prepara uma breve apresentação, de como ele se relaciona com a História e Cultura Afro-brasileira;
- Durante a apresentação o professor encaminha a discussão sobre os memes, suas mensagens e como eles usam a linguagem imagética de forma eficaz;
- A discussão deve ser facilitada, garantindo que todo(a)s educando(a)s tenham oportunidade de participar e que as conversas permaneçam focadas e respeitadas;
- A atividade é encerrada com a aplicação de um questionário feedback, em que os educandos podem emitir suas opiniões acerca da experiência. Como você descreveria sua experiência durante a pesquisa para produção e análise de memes no ensino de História? Você acha que a produção e análise de memes ajudaram a desenvolver um pensamento mais crítico sobre as questões raciais? De que maneira?