



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**LÍVIA MARIA SERAFIM DUARTE OLIVEIRA**

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS  
REFLEXÕES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**CAMPINA GRANDE-PB**

**2016**

LÍVIA MARIA SERAFIM DUARTE OLIVEIRA

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**  
**REFLEXÕES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito para obtenção do título de mestre.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo

CAMPINA GRANDE-PB

2016

O48q Oliveira, Livia Maria Serafim Duarte  
As questões étnico-raciais nas histórias em quadrinhos  
[manuscrito] : reflexões educativas na formação docente / Livia  
Maria Serafim Duarte Oliveira. - 2016.  
162 p. : il. color.

Digitado.  
Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de  
Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de  
Pós-Graduação e Pesquisa, 2016.  
"Orientação: Profa. Dra. Patricia Cristina de Aragão Araujo,  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Questões étnico-raciais. 2. Histórias em quadrinhos. 3.  
Formação docente. 4. Ensino superior. I. Título.

21. ed. CDD 741.5

LÍVIA MARIA SERAFIM DUARTE OLIVEIRA

**AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS  
REFLEXÕES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Aprovado em 09/05/2016

BANCA EXAMINADORA

*Patricia Cristina de Araujo*

---

Prof.ª Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo  
PPGFP/UEPB  
Orientadora

*Regina Coelli Gomes Nascimento*

---

Prof.ª Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento  
PPGH/UFCG  
Examinadora externa

*Marcelo Medeiros da Silva*

---

Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva  
PPGFP/UEPB  
Examinador Interno



À minha mãe Edna, ao meu esposo Lucinaldo, às minhas filhas Lihoulay e Maria Carolina e ao meu irmão Marcelo Davi pela compreensão e estímulo em todos os momentos.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em minha vida.

À Serafina e à Lulu, por me ajudarem nos momentos de elevação espiritual.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Cristina de Aragão Araújo, minha orientadora, por ser amiga de todas as horas, pela humanização presente em cada momento de orientação, por sua dedicação e competência que possibilitaram o encaminhamento deste estudo.

Ao Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva, que contribuiu na minha formação pessoal e profissional ao transmitir conhecimentos em sua disciplina [Princípios e Métodos de Alfabetização] pelo apoio, ao indicar leituras e fazer contribuições pertinentes para este estudo e por sua prontidão enquanto examinador.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Regina Coelli Gomes Nascimento e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lindaci Gomes de Souza, por suas contribuições pertinentes para a construção e finalização deste estudo e por estarem sempre de prontidão enquanto examinadoras.

À Universidade do Vale do Acaraú - UVA, pela oportunidade de realização da pesquisa e aos sujeitos da pesquisa, alunos do curso de Pedagogia – UVA, do polo de Campina Grande.

À minha mãe, Edna Maria Serafim, minha referência pessoal e profissional, pelo apoio de todas as horas, que me proporcionou equilíbrio para conduzir meus caminhos no decorrer da vida, por ser esta pessoa repleta de humanidade, por representar a luta por uma educação de qualidade que valoriza os profissionais do magistério e defende as minorias em sua diversidade.

Ao meu pai, Marcelo Duarte da Silva, que, mesmo ausente por suas debilidades de saúde, contribuiu na minha formação pessoal.

Ao meu esposo Lucinaldo, pelo amor, pelo companheirismo, pela paciência e pelos cuidados em todos os momentos.

Às minhas amadas filhas Lihoulay e Maria Carolina que são minhas inspirações de vida e minhas motivações diárias para seguir em frente.

Ao Davi e à Lorena, por colaborarem nos momentos necessários e por todo apoio.

À minha querida Elisete Dantas, pela força e apoio em todos os momentos.

Às minhas comadres e amigas Rosângela e Mariana, pelo apoio e colaboração nos momentos necessários, pela força mesmo em momentos difíceis.

Ao meu amigo e colaborador Josias Silvano de Barros, por me motivar, contribuir e me aturar em discussões teóricas durante nossa vida inteligente nas madrugadas [risos], pelas correções, pelas sugestões e por ser este parceiro de todas as horas.

E finalmente, a todos/as aqueles/as que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização deste estudo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> Cenas do curta-metragem <i>Vista a minha Pele</i> .....	71
<b>FIGURA 2:</b> Imagens da turma da Professora Rosa na elaboração da sequência didática.....	72
<b>FIGURA 3:</b> Imagens da turma da Professora Margarida na elaboração da sequência didática.....	73
<b>FIGURA 4:</b> Momento da avaliação da oficina na turma da Professora Rosa.....	73
<b>FIGURA 5:</b> Aluna da turma da Professora Margarida no momento da avaliação da oficina.....	74
<b>FIGURA 6:</b> Zé Caipora, de Ângelo Agostini, publicado na <i>Revista Ilustrada</i> , em 1883. ....	82
<b>FIGURA 7:</b> O primeiro número da revista do Bidu, publicada em 1960 pela Editora Continental. ....	84
<b>FIGURA 8:</b> Juquinha e Giby, de J. Carlos, em 1907, Revista O Tico-Tico. ....	87
<b>FIGURA 9:</b> O Gibi de 1939 e o da década de 1970.....	88
<b>FIGURA 10:</b> Personagem negro Jeremias, do Mauricio de Sousa e suas variações gráficas.....	90
<b>FIGURA 11:</b> Rango, de Edgar Vasques, em 1974.....	92
<b>FIGURA 12:</b> Capa da Revista Bundha, da <i>Press Editorial</i> , do quadrinista Newton Foot. ....	93
<b>FIGURA 13:</b> “ <i>Tintim no Congo</i> ”, de Georges Prosper Rémi, escrita em 1930. ....	112
<b>FIGURA 14:</b> tirinha do Maurício de Sousa, Cascão em: <i>Mãe é mãe! Com espanador de pó então...</i> .....	114
<b>FIGURA 15:</b> Novela Gráfica, “ <i>O Morro da Favela</i> ”, André Diniz, 2011. ....	115
<b>FIGURA 16:</b> “ <i>A cachoeira de Paulo Afonso</i> ”, André Diniz, 2011.....	117

## LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEC – Conselho Estadual do Ceará  
CEE/PB – Conselho Estadual de Educação da Paraíba  
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
CEPE – Conselho de Ensino e Extensão  
CFE – Conselho Federal de Educação  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais  
EAD – Universidade Aberta do Brasil  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Superior  
FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IES – Instituto de Ensino Superior  
IFES – Instituições Federais de Educação Superior  
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
IPES – Instituição Privada de Ensino Superior  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PROUNI – Programa Universitário para Todos  
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UVA – Universidade Estadual do Vale do Acaraú

## RESUMO

A situação de desigualdade racial constatada no interior do sistema escolar brasileiro faz parte ainda da experiência educativa dos sujeitos escolares tanto professor como aluno. Neste sentido, é notório que a atuação profissional do docente na relação com o aluno consista em um fator decisivo na desconstrução do racismo, em relação às pessoas negras. A formação docente aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando a conjuntura do mundo contemporâneo, sobretudo, ao pensar a formação docente e a repercussão desta na educação básica. Neste sentido buscamos elucidar as seguintes questões de pesquisa. De que modo no ensino superior privado a questão étnico-racial é discutida nos cursos de formação de professores? Como as histórias em quadrinhos ao serem utilizadas no contexto do ensino superior, na perspectiva da abordagem étnico-racial, colaboram para a formação teórica e prática educacional dos professores em formação? Nossa pesquisa tem por objetivo investigar se as questões étnico-raciais são discutidas através de histórias em quadrinhos como suporte metodológico na formação inicial, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, com polo na cidade de Campina Grande – Paraíba. A proposta desse estudo está situada no campo dos Estudos Culturais da Educação, tendo como enfoque a formação docente no ensino superior articulada às histórias em quadrinhos na discussão da temática étnico-racial e seus reflexos na educação básica. Como referencial teórico, trabalhamos a partir dos estudos de Vergueiro (2006), Nóvoa (2009), Gatti (2011), Chinen (2013), Barbosa (2014), García (2014), Lino Gomes (2005) e Candau (2015). A abordagem metodológica da pesquisa configura-se como qualitativa do tipo pesquisa-ação. O campo de pesquisa se situa na Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA, em duas turmas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e os sujeitos são graduandos/as em pedagogia que, em sua maioria, já atuam como docentes. A utilização das histórias em quadrinhos no ensino superior, no contexto de formação inicial, propicia discussões de temática racial aos professores e uma prática educativa articulada com a teoria, por sua característica interdisciplinar. Está ancorada em diferentes campos do conhecimento, proporcionando a compreensão de abordagens temáticas que versem sobre o povo negro, motivando, assim, uma aprendizagem crítica adaptada às diferentes realidades educacionais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Questões étnico-raciais. Histórias em quadrinhos. Formação docente. Ensino Superior.

## ABSTRACT

Racial inequality observed inside the Brazilian school system is still part of the educational experience of school subjects whom are both teacher and student. In this sense, it is clear that the professional performance of teachers in relation to the students is a deciding factor in the deconstruction of racism in relation to Black people. In the contemporary world, teacher training appears to be an important issue in society, due to the demands and pressures of various social groups, especially when considering the teacher training and the impact of this on basic education. In this regard, we seek to elucidate the following research questions: How does is the ethnic-racial issue discussed in higher education teacher training programs? Do comic books, in a higher education context, within the perspective of the ethno-racial approach, collaborate with the theoretical and practical education of teachers in training? Our research aims to investigate whether the ethnic and racial issues that are discussed within comics are used as methodological support in initial training in the course of Full Degree in Education at the Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, with polo in the city of Campina Grande - Paraíba. The purpose of this study lies in the field of Cultural Studies Education, which focuses on teacher training in higher education articulated through comics in the discussion of ethnic-racial themes and its effects on basic education. Our theoretical approach looks at the studies of Vergueiro (2006), Nóvoa (2009), Chinen (2013), Barbosa (2014), García (2014), Gomes (2005) and Candau (2015). The methodological approach of this research appears as a qualitative action type research. The research field is located at the Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, in two classes of Full Degree in Education and the subjects are graduate students in pedagogy that are, in most cases, already working as teachers. The use of comics, in the initial teacher training, provides discussions of racial themes and an articulated educational practice and theory in an interdisciplinary way. It is anchored in different fields of knowledge, providing the understanding of thematic approaches that deal with Black people, thus motivating critical learning adapted to the different educational realities.

**Keywords:** Ethnic and racial issues. Comics. Teacher training. Higher education.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	<b>22</b>
1.1. A formação docente e a Educação Superior no Brasil.....	23
1.2. As questões étnico-raciais: no contexto das políticas públicas e a formação docente.....	42
<b>2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	<b>55</b>
2.1. Pesquisa em educação com o uso das histórias em quadrinhos .....	55
2.2. Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação .....	58
2.3. Sujeitos participantes da pesquisa.....	60
2.4. Caracterização da área pesquisada.....	63
2.5. Instrumentos da pesquisa .....	66
2.6. Etapas da pesquisa .....	69
<b>3. A NEGRITUDE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: TRAJETÓRIA E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>75</b>
3.1. Breve histórico das histórias em quadrinhos.....	76
3.1.1. Os personagens negros nas histórias em quadrinhos: abordagem do contexto social brasileiro.....	85
3.2. O uso dos quadrinhos no contexto educacional: olhares sobre o ensino superior	95
<b>4. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES RACIAIS ATRAVÉS DOS QUADRINHOS</b> .....	<b>101</b>
4.1. Os quadrinhos e suas aplicabilidades na formação inicial: interpretações e análises.....	102
4.2. Oficinas pedagógicas: o uso dos quadrinhos como instrumento metodológico na formação docente.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>120</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>124</b>
<b>APÊNDICE A</b> .....	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B</b> .....	<b>135</b>
<b>APÊNDICE C</b> .....	<b>139</b>
<b>APÊNDICE D</b> .....	<b>156</b>
<b>ANEXO A</b> .....	<b>158</b>
<b>ANEXO B</b> .....	<b>160</b>

## INTRODUÇÃO

No contexto da educação brasileira a formação docente tem se constituído aspecto importante e tem feito parte do debate das discussões acadêmicas, tanto nos espaços escolares quanto no âmbito governamental. Pode-se atestar isso em virtude das demandas e das pressões surgidas nos diferentes grupos sociais, considerando as novas configurações do mundo contemporâneo, as exigências sociais e o contexto cultural que apresenta um leque de mudanças de várias magnitudes, em torno da formação docente.

Tais aspectos foram provocados por um novo paradigma emergente na educação que requer que os/as professores/as estejam preparados para exercer uma prática educativa contextualizada e atenta às especificidades do momento, à cultura local, a trajetória de vida e as expectativas escolares do seu alunado.

Neste cenário, essas transformações sociais e culturais que permeiam a contemporaneidade provocam mudanças na concepção de educação e de prática docente, na perspectiva do pensar, do agir e do conviver e nas maneiras de desenvolver ações que colaborem na construção de uma formação cidadã crítica, que dê visibilidade a uma construção identitária dos sujeitos em formação.

No contexto da formação inicial docente, sobretudo voltada para o ensino superior, torna-se fundamental à construção de uma proposta educacional que favoreça aos futuros docentes uma linguagem afirmativa sobre as questões étnico-raciais, de respeito às diferenças e a interculturalidade, como forma de organizar e legitimar modos específicos de nomear, experiências da realidade social presente no cotidiano educacional.

Na sociedade brasileira, as relações étnico-raciais foram marcadas por múltiplas desigualdades entre os grupos étnicos formadores. Mesmo atualmente, existindo o reconhecimento legal e político por parte do Estado brasileiro acerca da necessidade de ações afirmativas que valorizem e minimizem as disparidades étnico-raciais no país, ainda que existam entraves, preconceitos e racismo presente nas relações na sociedade.

Diante do contexto nacional as atuais políticas afirmativas demandam ações educativas que preveem que as escolas trabalhem e assumam a responsabilidade social em torno de uma proposta de educação para as relações étnico-raciais nos

diferentes contextos educacionais. Nesse caso, para que as escolas desenvolvam em seus projetos políticos pedagógicos, práticas educativas inclusivas das questões raciais pautadas na valorização das culturas historicamente negadas, a exemplo da indígena e afro-brasileira. Por isso, deve ser incluídas nos planejamentos das escolas e na política de combate ao racismo e à discriminação, o reconhecimento, a valorização e o respeito às diferenças. Além da introdução de temas relacionados à história e cultura afrobrasileira e africana e à história e cultura dos povos indígenas nos diferentes níveis e modalidades de ensino em atividades curriculares disciplinares ou extradisciplinares.

Tais proposições estão ancoradas nos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs, 2004) que apontam a necessidade de que se orientem projetos relacionados aos estudos étnicos. O propósito é de fortalecer uma qualificação educacional e social, voltada para os anseios da cultura negra, historicamente negada. Em que prevaleceu um modelo educativo eurocêntrico, excludente e discriminatório.

Romper essa lógica e potencializar um novo fazer educativo significa empoderar os educadores de seu papel como agentes no processo de ensino-aprendizagem, pois, conforme discute Candau (2011), discutir a dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos presentes no cotidiano do professor. Esta dimensão potencializa as aprendizagens, na medida em que reconhece e valoriza em cada sujeito a construção das identidades, combatendo todas as formas de silenciamento bem como reconhecendo a luta por direitos sociais e culturais e de valorização de si e do outro.

Diante desta perspectiva apontada por Candau (2011), percebemos uma crescente tendência no campo acadêmico, na área de Educação, especificamente no campo das licenciaturas, que apontam o uso das histórias em quadrinhos, não apenas como uma maneira lúdica de despertar o interesse dos alunos, mas, sobretudo, utilizadas como ferramenta para trazer a dimensão educativa presente nelas e suas múltiplas possibilidades no âmbito da sala de aula, a partir das representações sociais presentes nos enredos das quadrinizações, a exemplo dos quadrinhos com abordagem negra.

Nosso objeto de pesquisa focou o contexto da formação docente, no ensino superior privado, frente às questões étnico-raciais tendo como elemento metodológico

a utilização das histórias em quadrinhos. Buscamos então elucidar as seguintes questões de pesquisa: De que modo no ensino superior privado a questão étnico-racial é discutida nos cursos de formação de professores? Como as histórias em quadrinhos ao serem utilizadas no contexto do ensino superior, na perspectiva da abordagem étnico-racial, colaboram para a formação teórica e prática educacional dos professores em formação?

Apresentamos como objetivo geral investigar se as questões étnico-raciais são discutidas através das histórias em quadrinhos como suporte metodológico na formação inicial, no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, com polo na cidade de Campina Grande – Paraíba. Nossos objetivos específicos para este estudo são: verificar como no curso mencionado a questão étnico-racial, na perspectiva da negritude, é proposta no contexto da formação docente; compreender como nas histórias em quadrinhos a temática étnico-racial, na configuração do personagem negro, contribui para a formação de futuros professores que irão atuar na Educação Básica; analisar a formação inicial de professores no ensino superior e as questões étnico-raciais articuladas às discussões no campo das políticas educacionais; propor oficinas pedagógicas com o uso de sequências didáticas utilizando as histórias em quadrinhos na abordagem étnico-racial através de análise de personagens negros.

Diante dos objetivos expostos, buscamos subsidiar a pesquisa a partir da abordagem dos Estudos Culturais da Educação, perspectiva teórica que busca compreender as relações sociais e as práticas culturais presentes nas contexturas socioculturais e educacionais através das noções pedagógicas e curriculares para além da escola.

Este campo do saber também visa à ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença, articulando-se com as dimensões discursiva presentes nas diversas temáticas das histórias em quadrinhos, contribuindo no processo de ensino/aprendizagem durante a formação inicial de professores que irão atuar no campo da educação básica. Promove reflexões interdisciplinares e buscar compreender e discutir sobre diversidade e igualdade de oportunidades no ambiente social e cultural.

Como aporte teórico para a construção textual apresentamos os estudos de Garcia (2005) e Gentili (2013) para abordamos os aspectos histórico e político que permeiam o ensino superior e a formação inicial no contexto das universidades

privadas. Serão também utilizadas as perspectivas teóricas de Hall (1997), Nóvoa (2009), Gatti, et al., (2011) e Candau (2014) para auxiliar nas reflexões acerca da formação docente a partir das perspectivas que envolvem os Estudos Culturais da Educação e abordaremos ainda os estudos de Gomes (2005), Botelho (2011), Candau e Sacavino (2015).

Para construção desta pesquisa fizemos análises do aporte legal presente nos documentos oficiais que tratam das questões étnico-raciais na Educação, a exemplo das Leis nº. 10.639/03, nº. 11.645/08 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), no intuito de discutirmos sobre as questões legais as políticas públicas para a formação docente na perspectiva racial.

Debruçaremos ainda nos estudos de Luyten (1985), Calazans (2008), García (2012), Santos e Vergueiro (2012) e Chinen (2013), para refletimos sobre as potencialidades e limites presentes na linguagem das histórias em quadrinhos diante do processo de formação docente, no contexto do ensino superior, a partir da perspectiva étnico-racial.

Diante do contexto da educação atual, deparamo-nos com profissionais desacreditados com o processo de ensino/aprendizagem e desvalorizados no que diz respeito ao reconhecimento de uma ordem política e social. Na conjuntura escolar encontramos, conforme pontua Sousa (2013), diversas representações da docência a partir da imagem construída pelos discentes acerca de seus docentes: o/a professor/a amigo/a; professor/a alegre; professor/a apaixonado; professor/a capaz; professor/a crítico/a; exigente; rigoroso/a; professor/a politizado/a; professor/a estudioso/a; professor/a pesquisador/a.

A partir do que foi pontuado por Sousa (2013), acreditamos que a prática do professor/a está permeada por diferentes contextos presentes no cotidiano escolar. A identidade docente é construída a partir dos processos sociais e culturais, pois em cada realidade educacional que encontramos e observamos existe uma diversidade de sujeitos, inseridos e (des)identificados nos modos de aprender e ensinar.

Concordamos com Freire (2014) quando este explica que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar diversas possibilidades para a sua própria produção e construção do saber que, por sua vez, necessita ser apreendido pelo educador, pelo educando nas suas razões de ser e também, constantemente testemunhado, vivido.

A nossa experiência e vivência enquanto docente teve início nas modalidades de educação do campo em turmas de multiciclo e de Educação Infantil em escolas públicas e de turmas na modalidade regular do fundamental I em escolas particulares. Através de nossa atenção nestes espaços é que podemos perceber que os educadores encontram dificuldades em lidar com o desinteresse e a desmotivação dos alunos pela leitura e conseqüentemente pela escrita assim como apresentam dificuldades em promover discussões sociais e culturais em sala de aula entre os quais destacamos a questão étnico-racial pelo fato de receberem uma formação inicial e continuada que não contemple em seus currículos oficiais conteúdos especificamente voltados para teoria e prática intercultural.

Diante deste cenário que a escola pública apresenta e das reflexões e observações que elaboramos em nosso exercício docente, surgiu então a necessidade de buscar propostas metodológicas que promovessem uma prática de leitura e escrita proficiente, para além do prazer, mas que proporcionasse uma aprendizagem transformadora da realidade social e cultural na qual os alunos se encontravam.

Então buscamos possibilidades pedagógicas que motivassem os futuros docentes em sua prática educativa a utilizarem, enquanto aporte metodológico, as histórias em quadrinhos no contexto escolarizado, sobretudo com crianças e jovens da educação básica, a partir da discussão em torno da temática étnico-racial.

Acreditamos que as histórias em quadrinhos como artefato educacional, podem possibilitar a utilização de múltiplas alternativas metodológicas em relação ao processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação básica, quando discutidas na formação inicial de professores, pois contribuem, sob este prisma, na ampliação das discussões dos futuros docentes em relação à temática étnico-racial, a partir da interação entre professor e aluno mediatizada pela metodologia e pelo uso da linguagem dos quadrinhos. Neste contexto, as histórias em quadrinhos também configura-se como uma ferramenta para ação docente, uma vez que participa e colabora com os processos de aprendizagem, através da motivação pela leitura e escrita; que forma para cidadania, através das representações sociais e culturais que se delineiam nas tendências e construções das quadrinizações; e informa, a partir dos conhecimentos e saberes presentes nas histórias em quadrinhos, diante das apropriações dos diversos quadrinistas em relação as inúmeras temáticas, históricas,

sociais e culturais para a construção dos enredos que irão dar sentido as diversas tramas presentes nos quadrinhos.

A partir dos estudos teóricos das propostas de políticas públicas para educação das relações étnico-raciais e da realidade social da sala de aula o que observamos é que nos processos educacionais, sob uma perspectiva histórico-cultural, as histórias em quadrinhos, enquanto aporte metodológico, propiciam uma dimensão educativa no trato da questão racial no espaço escolarizado, pois sua linguagem apresenta uma relação imagem/texto e diversidade temática que são representadas em quadrinizações que podem ser utilizadas com fins educativos nas diversas realidades escolares.

Seguindo esta propositura na abordagem das histórias em quadrinhos, durante a graduação desenvolvemos uma pesquisa aplicada, no ensino fundamental I, em turmas de 4º e 5º ano que, enquanto proposta de Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura Plena em Pedagogia, teve como objetivo analisar as relações entre o uso de produtos culturais da Turma da Mônica em situações de aprendizagem das crianças e a construção da capacidade de evitar o consumismo, no cotidiano escolar.

Sendo assim, na busca de ampliar o debate no contexto da formação inicial de professores, propomos como aprofundamento de estudo na pós-graduação uma pesquisa que utilizasse as histórias em quadrinhos como um instrumento metodológico que promovesse discussões e práticas pedagógicas utilizando a temática étnico-racial.

No decorrer da pesquisa, no contexto da formação inicial de professores, a partir de vivências no estágio docência da pós-graduação na Universidade Estadual da Paraíba, surgiu a necessidade de aprofundar o debate sobre as questões étnico-raciais na perspectiva da negritude, através da utilização dos quadrinhos. No entanto, devido à dificuldade para aplicação da pesquisa, motivada pela greve de professores em diferentes universidades públicas da Paraíba, buscamos aplicar o estudo no contexto do ensino superior privado, onde através de levantamentos prévios observamos que a temática racial necessitava de um aprofundamento em relação à formação dos futuros professores que iriam atuar na educação básica.

Neste sentido, optamos pelo curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, com polo na cidade de Campina Grande – Paraíba, devido à sua influência em formar professores para educação

básica. Logo, a partir de contatos prévios nesta instituição de ensino superior privado, tivemos abertura para aplicar a nossa proposta de pesquisa e assim contribuir para o aprofundamento da discussão sobre a temática racial na perspectiva da negritude.

Diante do contato com as turmas e de documentos disponibilizados pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA percebemos as possibilidades de aplicação quanto à adequação e aceitação dos/das estudantes em compreender as abordagens previstas para a temática racial, quanto às dificuldades em se adequar ao tempo disponível pela instituição para aplicação da proposta e a ausência, tanto curricular quanto metodológica, em se trabalhar a questão racial conforme previsto nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, pois a instituição não apresenta como componente curricular uma disciplina voltada para os povos afro-brasileiros e africanos.

A abordagem metodológica desta pesquisa configura-se de caráter qualitativo, do tipo pesquisa-ação, articulada a uma pesquisa bibliográfica e documental. Os sujeitos da pesquisa são graduandos/as, de duas turmas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, que nesta pesquisa denominados de turmas das professoras Rosa e Margarida, com polo na cidade de Campina Grande – Paraíba. Os instrumentos e técnicas utilizadas nesta pesquisa foram: observação participante, documentos oficiais, questionários, diário de campo, equipamentos tecnológicos e oficinas pedagógicas com o uso dos quadrinhos.

Organizamos este trabalho em quatro capítulos. O primeiro, intitulado **Formação docente no ensino superior e as questões étnico-raciais**, aborda a formação docente no contexto dos Estudos Culturais da Educação e trata, também, de temas concernentes à história, às políticas e às perspectivas que permeiam o ensino superior e a formação inicial no contexto das universidades privadas e, por fim, discute as questões étnico-raciais a partir do debate que envolve as políticas públicas para a formação docente.

O segundo capítulo, intitulado **Pesquisa em educação e o uso das histórias em quadrinhos: o percurso metodológico da pesquisa**, discute o que é uma pesquisa em Educação com o uso das histórias em quadrinhos e a importância deste tipo de pesquisa no ensino superior, a partir da abordagem qualitativa do tipo

pesquisa-ação, apresentando os sujeitos, o *locus* e os instrumentos da pesquisa e, por último, descreve cada etapa até a aplicação da pesquisa.

O terceiro capítulo, intitulado **A negritude nas histórias em quadrinhos: trajetória e reflexões sobre práticas educativas no ensino superior**, apresenta a trajetória das histórias em quadrinhos e, em seguida, contextualiza-as no que diz respeito a aspectos históricos, sobretudo nos modos de representação de personagens negros no contexto social brasileiro; posteriormente, elaboramos algumas reflexões sobre o uso das histórias em quadrinhos no espaço do ensino superior articulando tais discussões com as questões raciais.

No quarto capítulo, **Práticas educativas na formação docente e as questões raciais através dos quadrinhos**, serão expostas experiências e análise dos dados da pesquisa. Apresentamos interpretações e análises dos dados coletados, através do questionário aplicado no curso de Pedagogia – UVA; discutimos a aplicabilidade metodológica das histórias em quadrinho na perspectiva étnico-racial, no ensino superior privado; demonstramos as oficinas pedagógicas como produto resultante deste estudo, a partir da utilização de quadrinhos como instrumento metodológico, que apresenta personagens negros e possibilita a construção de sequências didáticas com aplicabilidade na educação básica.

# 1. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 2014, p. 77).

As proposições levantadas por Freire (2014) na epígrafe acima nos remetem a refletir acerca do papel do educador como objeto de mudança histórica, política e cultural para aqueles sujeitos cujas vozes foram silenciadas e que veem na educação uma possibilidade de transformação e ascensão social.

Neste sentido, a preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação docente aparece como uma questão importante na sociedade, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando as novas estruturas do mundo contemporâneo. Conforme aponta Gatti, *et al.* (2011), nas sociedades contemporâneas, o indivíduo é considerado um elemento essencial para a organização sociopolítica e a realização dessa condição fundamenta-se na ideia dos direitos humanos. A educação por sua vez, segundo ainda a autora, consagra-se como um direito subjetivo inalienável das pessoas. Neste cenário, as lutas e reivindicações por uma educação de qualidade para todos e todas se tornam uma expressão da busca por esse direito.

Neste capítulo discutiremos a formação docente no contexto dos Estudos Culturais da Educação. Trataremos também sobre história, políticas e perspectivas que permeiam o ensino superior no contexto das universidades privadas. Por fim, abordamos as questões étnico-raciais a partir do debate que envolve as políticas públicas para a formação de professores.

Buscamos compreender como as políticas governamentais em relação à formação docente numa perspectiva étnico-racial podem iluminar as discussões e práticas no ensino superior, no intuito de valorizar as novas configurações de grupos sociais que reivindicam equidade, reconhecimento e dignidade humana.

## 1.1. A formação docente e a Educação Superior no Brasil

Os avanços científicos e as inovações tecnológicas têm caracterizado a sociedade contemporânea como sendo a do conhecimento. Segundo Marcelo (2009, p. 110), “[...] o valor das sociedades atuais está diretamente relacionado com o nível de formação de seus cidadãos e a capacidade de inovação e empreendimento que elas possuem”. Presenciamos uma revolução tecnológica e informacional, visto que a cada segundo estamos conectados e atualizados sobre os acontecimentos globais e locais. A este respeito, Belluzzo e Feres (2011) dizem que:

As tecnologias do século XX e XXI propiciam vivermos temporalidades distintas em espaços superpostos: o real, o virtual e a ficção. A noção de tempo e espaço ganha novas percepções e dimensões e se vê acrescida do ciberespaço e da realidade virtual, na perspectiva de uma comunicação humana imediata, eficiente e ubíqua. A vida social moderna ganha capacidade de conectar o local e o global de formas impensáveis em sociedades mais tradicionais, afetando a vida de milhões de pessoas ao mesmo tempo. Há mudanças radicais não apenas nas formas de pensar sobre o mundo, mas nas formas como o mundo se organiza e funciona, nas formas como ele é gerido, nas formas como o habitamos. (BELLUZZO; FERES, 2011, p. 43)

Partindo das proposições levantadas por Belluzzo e Feres (2011), podemos perceber que dentre as características marcantes dessa conjuntura social contemporânea destacam-se ainda: competitividade, individualismo, consumo exagerado, globalização, hibridização cultural, disparidades sociais e identidades líquidas. Diante deste panorama apresentado, respaldamo-nos nas ideias de Morais e Navas (2010) quando afirmam que estamos enfrentando tempos incertos e fluidos com perspectivas intelectuais de outras épocas em que a realidade era percebida como se fosse estável, homogênea e determinada. Vivemos em um mundo incerto, mutável, complexo, plural e determinado, sujeito ao imprevisível e ao inesperado, cheio de emergências que requer processos transcendentais. Transcendência esta que é de natureza emocional, social, cultural e espiritual para as quais não estamos, individual e coletivamente, preparados.

Diante deste cenário complexo, de múltiplas culturas e de relações culturais híbridas, apontamos para uma reflexão mais aberta, em que os diferentes grupos culturais tenham voz. Sendo assim, Costa *et al.* (*apud* Hall, 2003, p. 40) dizem que os “Estudos Culturais se constituíram como um projeto político de oposição, e suas

movimentações sempre foram acompanhadas de transtornos, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante”. Escosteguy (2001) expõe que os Estudos Culturais questionam:

[...] a produção de hierarquias sociais e políticas a partir de oposições entre tradição e inovação, entre a grande arte e as culturas populares, ou, então, entre níveis de cultura – por exemplo, alta e baixa, cultura de elite e cultura de massa. A consequência natural deste debate é a revisão dos cânones estéticos ou mesmo de identidades regionais e nacionais que se apresentam como universais ao negarem ou encobrirem determinações de raça, gênero e classe. (ESCOSTEGUY, 2001, p. 41)

Nesta perspectiva, a partir dos Estudos Culturais da Educação, buscou-se compreender as relações sociais e as práticas culturais nessas contexturas. No Brasil, as principais contribuições teóricas dos Estudos Culturais para a educação são: a extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença, e sobre processos de subjetivação (COSTA, *et al.*, 2003).

Diante das contribuições dos Estudos Culturais da Educação no Brasil, destacamos a importância do uso das histórias em quadrinhos, na formação docente, enquanto linguagem que possibilita refletir sobre as representações e articulações entre os diversos processos e artefatos culturais e outras esferas, a exemplo da sociedade e da tecnologia.

As histórias em quadrinhos possibilitam discutirmos na esfera educacional os contextos históricos, culturais e as representações sociais, a partir de diversas temáticas que permeiam o cotidiano dos sujeitos. A relação entre imagem e texto proporciona a compreensão das representações histórico-culturais presentes nos códigos linguísticos e comunicacionais da contemporaneidade. Conforme discute Pasavento (2003):

As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência. São matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentidos ao mundo por meio das representações que constroem sobre sua

realidade. Representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência. A idéia central é, pois, a da substituição que recoloca uma ausência e torna sensível uma presença. (PASAVENTO, 2003, p. 39 – 40)

Diante do exposto por Pasavento (2003), destacamos a importância dos Estudos Culturais para compreendermos os conteúdos e as temáticas presentes nas abordagens dos quadrinhos a exemplo das questões étnico-raciais na perspectiva da negritude, uma vez os Estudos Culturais nos permitem pensar as histórias em quadrinhos como artefatos e como materialidades constituídas culturalmente que refletem e representam práticas sociais. Neste sentido, Hall (2006), ao discutir sobre comunicação e seus signos, colabora para a desconstrução da noção de comunicação transparente enquanto simplificada criação de significados, pois segundo o autor:

A mensagem é uma estrutura complexa de significados que não é tão simples como se pensa. A recepção não é algo aberto e perfeitamente transparente, que acontece na outra ponta da cadeia de comunicação. E a cadeia comunicativa não opera de forma unilinear. (HALL, 2006, p. 354)

Conforme as discussões apontadas por Hall (2006) compreendemos que, ao utilizarmos as histórias em quadrinhos como possibilidade pedagógica sobre questões raciais na perspectiva da negritude, estamos ampliando as variadas formas de decodificação e significação dos futuros docentes, através do estabelecimento de articulações de correspondências entre imagem, representações e ideias dentro do próprio sistemas de conceitos, pois possibilita várias formas de apropriação, propiciando reflexões sobre os modos como produzimos, veiculamos, classificamos valores, ligados à subjetividade teórica e prática, à memória, à tecnologia, à modernidade, à sociedade, à cultura e outros.

Assim como em sociedade, política e economia, as transformações culturais também vêm acontecendo no campo da Educação. Para se adequar a essa realidade, surgem várias reformas no sistema de ensino. Neste contexto, Nóvoa (2009) apresenta um breve percurso histórico sobre as necessidades sociais para a educação, destacando as perspectivas para o século XXI, que estão voltadas para o professor:

[...], neste início do século XXI, a um regresso dos professores ao centro das preocupações educativas. Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objetivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores. (NÓVOA, 2009, p. 28)

Percebemos a partir das colocações encadeadas por Nóvoa (2009) que os professores, diante das atuais exigências sociais, apresentam-se como elementos insubstituíveis, não só para a produção do conhecimento, mas também na construção da inclusão que está presente no contexto da diversidade e no desenvolvimento de métodos que viabilizam a utilização das novas tecnologias.

Mediante as questões relacionadas à função docente e aos fatores para estudar a pressão da mudança social e o papel do/a professor/a neste aspecto, Esteve *apud* Oliveira (2012), enfatiza que temos duas ordens de fatores:

Fatores de primeira ordem, que incidem sobre a ação do professor na sala de aula. Fatores de segunda ordem, que se referem às condições ambientais, ao contexto em que se exerce a docência. (OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Conforme os fatores expostos por Oliveira (2012) compreendemos que, em primeira ordem, modificam-se as condições de trabalho, provocando tensões associadas a sentimentos e emoções negativas, que constituem a base empírica do mal-estar docente e, na segunda ordem, tem-se uma ação indireta, afetando a motivação e a implicação do professor.

Esse panorama social forçou os docentes a se adaptarem a problemas e aceitarem novas competências, pois ser professor/a hoje vem se transformando em desafiar a sua resistência, para construir experiências significativas. Portanto, diante desse contexto complexo da sociedade intercultural e desigual em que vivemos, comungamos com as colocações de Candau (2014) sobre o ser professor hoje, quando diz:

[...]. Junto às condições de trabalho precárias que a grande maioria dos professores enfrenta, é possível detectar um crescente mal-estar entre os profissionais da educação. Insegurança, estresse, angústia parecem cada vez mais acompanhar o dia a dia dos docentes. Sua autoridade intelectual e preparação profissional são frequentemente questionadas. Ser professor hoje se vem transformando em uma

atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas. (CANDAU, 2014, p. 34)

Candau (2014) ainda coloca que não se pode desvincular esses temas relativos ao trabalho docente e à formação de professores da conjuntura sociocultural na qual estamos imersos, nem da problemática da escola atualmente. Em face de tais apontamentos, torna-se oportuno discutir a formação de professores numa perspectiva intercultural, levando em conta que são nesses horizontes de preocupações que nos situamos.

Temos a profunda convicção de que estamos chamados/as a 'reinventar a escola', e nesse processo, o papel do professor é central. Trata-se, na nossa perspectiva, de conceber o profissional da educação fundamentalmente como um agente sociocultural. (CANDAU, 2014, p. 34)

Advogamos a ideia de que a educação apresenta uma intrínseca relação com a cultura, pois é necessário compreendermos que, frente às questões presentes na sociedade contemporânea, torna-se essencial articular a educação com a cultura, como coloca Hall (1997):

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos – e mais imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma política cultural. (HALL, 1997, p. 97)

A partir das discussões de Hall (1997) sobre cultura, percebemos a relação entre as perspectivas teóricas dos Estudos Culturais com a proposta intercultural para a educação, tendo em vista que esta articulação possibilita o reconhecimento e a valorização de diversos sistemas culturais, o que, por sua vez, permite a partilha de conhecimentos para além das concepções de moderno e tradicional, cultura escrita e cultura oral, racionalidade e dimensão afetiva.

Marín (2009) afirma que a busca por uma perspectiva intercultural que admite a igualdade dos conhecimentos permite a revalorização dos saberes locais e a criação

das condições para compartilhá-los para além da lógica do saber, traduzido como poder e dominação. Nesta perspectiva, Candau e Russo (2010) discutem que:

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se a diferente forma de desumanização estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras”. (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 166)

A partir das conjecturas abordadas por Candau e Russo (2010), compreendemos que trabalhar a proposta intercultural na formação docente, considerar as experiências e o saber desenvolvido pelos docentes em seu cotidiano e incorporar as iniciativas de ruptura contra as desigualdades sociais e culturais, segundo Canen (2001, p. 224), é “[...] um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais”.

Nóvoa (2009) e Candau (2014), ao evidenciarem que os professores são elementos importantes e imprescindíveis para a sociedade do conhecimento, apresentam a necessidade de investir na formação desses profissionais, partindo de transformações no sistema educacional, para que se possam enfrentar os desafios apresentados pela expansão extraordinária dos conhecimentos, pela ascendência das referências interculturais, pelas mutações trabalhistas, entre tantos outros aspectos.

Nóvoa (2009, p. 15) acrescenta que esse aumento das atribuições da missão dos professores conduz “[...] a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional”, o que remete a uma crise de identidade desses profissionais e, no aspecto do desenvolvimento destes sujeitos em sua profissionalidade, Iza *et al.*, (2014) comentam que:

[...] um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade,

assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; [...]. (IZA, *et al.*, 2014, p. 285)

Em relação aos pressupostos apontados por Iza *et al.* (2014), Nóvoa (2009) sugere um novo conceito que rompe com o debate sobre as competências que, para ele, parece ser saturado. Este autor se posiciona enfatizando que: “Adoto um conceito mais ‘líquido’ e menos ‘sólido’, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção da identidade dos professores”. (NÓVOA, 2009, p. 29) Ele apresenta uma posição com um forte sentido cultural, uma profissionalidade docente que não deixa de se construir no interior de uma identidade docente unilateral e apresenta cinco disposições que considera essenciais para a definição dos professores na atualidade:

**1. O conhecimento.** [...]. O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem. [...]. **2. A cultura profissional.** Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. [...]. **3. O tacto pedagógico.** [...]. Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. [...]. **4. O trabalho em equipa.** Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. [...]. **5. O compromisso social.** [...]. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje, a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 31, grifos do autor)

Esses processos que permeiam a identidade profissional do docente estão constituídos nos campos da formação dos professores. Nesse aspecto, insere-se ainda o pensamento de Nóvoa (2009), com o qual concordamos, ao apresentar alguns percursos que podem contribuir na formação dos profissionais em educação: **Prática** – é imprescindível que a formação alie sua prática à teoria, ou seja, assuma um forte componente relacionado à práxis docente, centrado na aprendizagem dos alunos e em estudos de caso concretos, referenciando o trabalho escolar. **Profissão** – a

formação precisa passar para “dentro” da profissão, baseando-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos novos profissionais.

É de suma importância que o professor adquira e assuma a consciência de ser sujeito na sua própria formação. **Pessoa** – a formação carece voltar um olhar especial às dimensões pessoais da profissão docente levando em conta que o professor é uma pessoa capaz de se relacionar e se comunicar, o que define o tato pedagógico. **Partilha** – é importante que a formação de professores valorize o trabalho em equipe e o exercício coletivo, enfatizando a preponderância dos projetos educativos da escola. **Público** – o princípio de responsabilidade social deve nortear a formação profissional, possibilitando a comunicação e a participação no espaço público da educação. O papel social da escola passa necessariamente pelo diálogo, pela comunicação com a comunidade, onde urge que o professor tenha voz (NÓVOA, 2009).

Dessa forma, compreendemos que a formação docente é um processo contínuo e permanente do desenvolvimento profissional docente. Segundo Tardif (*apud* IZA *et al.*, 2014) ao pensarmos a docência, podemos destacar a epistemologia da prática profissional, por estudar o cotidiano e os saberes da experiência.

Descobrimo como as experiências e os saberes que dela emergem caminham ao longo de toda a trajetória de desenvolvimento profissional, demarcando influências importantes e impactantes para a própria identidade, delimitando o modo como o professor se vê e entende sua profissão. (IZA, *et al.*, 2014, p. 278)

Ainda sobre este aspecto, Nóvoa (2009) chama atenção defendendo que a formação de professores construída dentro da profissão é baseada numa combinação complexa que engloba aspectos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como base de estudo os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos.

Alguns problemas que permeiam a formação docente passam por discussões teóricas profundas, necessitando ser revistos pelo sistema educacional, abrangendo não só os aspectos pedagógicos, mas também as condições de trabalho, a precarização de serviços, a deterioração salarial, entre tantos outros aspectos. Conforme Torres (*apud* MORAES; NAVAS, 2010), o que não vem funcionando no Brasil e na América Latina no geral são os modelos de formação docente como um

todo, seja inicial ou em serviço, pois ignora-se o conhecimento e as experiências acumuladas ao longo da vida pelos profissionais em educação.

Desse modo, também pode ser notada a falta de conhecimento a respeito das reais condições do professor em relação à motivação, às inquietudes, ao tempo e aos recursos disponíveis. A partir do quadro apresentado, Moraes e Navas (2010) sugerem repensar o processo global dos programas, projetos e estratégias de formação dos professores, pois:

[...] uma melhor qualidade na formação docente não acontece modernizando-se as instituições com novos equipamentos ou priorizando esta ou aquela solução tecnológica nem se retocando o velho currículo com um leve “botox”, melhorando discursos, aumentando os anos de estudos ou adicionando esta ou aquela nova disciplina curricular. É preciso um reforço coordenado, sistemático e simultâneo que articule vários aspectos. Dentre eles, precisamos de uma proposta competente de reforma curricular da formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e as organizações docentes, bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da ciência. (MORAES; NAVAS, 2010, p. 178)

Destarte, vislumbramos uma possibilidade de saída para esse contexto, ao concordarmos com a proposta de formação docente que contemple os estudos da complexidade para a educação a partir da interdisciplinaridade, no sentido de autoformação, heteroformação e ecoformação; pois é da dinâmica operacional entre esses elementos que nasce a complexidade característica da ação docente formadora.

Complexidade que se apresenta em todo o processo de formação ao integrar e envolver a formação na relação consigo mesmo (autoformação), a formação na relação com o outro (heteroformação) e a formação com o meio ambiente (ecoformação) (MORAES; NAVAS, 2010, p. 190).

Partindo das afirmações elencadas pelos autores mencionados, podemos perceber que um docente que atue numa perspectiva interdisciplinar é capaz de dialogar com o erro prático como um produto da própria dinâmica da vida, enquanto processo de desenvolvimento, de transformação e de desenvolvimento, sendo mais potencializado de maneira construtiva, por meio de um tratamento mais adequado.

Moraes e Navas (2010) também apontam que o docente com imagem pedagógica interdisciplinar é aquele que tenta, a partir de suas concepções e de sua consciência potencializar, construir o conhecimento e acessar as informações que estão presentes em outros níveis de realidade complexa da vida.

Com base no referencial exposto cabe mencionar que o processo de formação docente, a partir da complexidade e da interdisciplinaridade, necessita ser algo aberto, vivo e criativo, desenvolvido em contínua reflexão, a partir da autoformação, da abertura e do aprimoramento humano e profissional, não se referindo apenas a tarefas relacionadas à sua atuação externa como docente, mas também em relação aos seus processos internos, autoeco-heteroformadores e transformadores de sua própria natureza (MORAES; NAVAS, 2010, p. 197).

Portanto, essas etapas de transformações da contemporaneidade nos remetem a mudanças na prática docente na maneira de pensar, sentir, agir, viver e conviver para que, sendo educadores/as, possamos desenvolver ações que colaborem para a construção do pensamento e da consciência. Para tanto, é necessário conceber as problemáticas que permeiam a sociedade e que diretamente afetam professores/as, pois além de praticarem o diálogo, no sentido de compreender as múltiplas realidades interculturais, estes profissionais da educação, atuam, vivem, convivem e se realizam como sujeitos produtivos e conscientes de suas responsabilidades.

Neste sentido, caminhamos de forma mais específica para uma reflexão e debate sobre o Ensino Superior e a Formação Inicial docente no contexto das universidades particulares, pois o Ensino Superior e a Formação Inicial docente tem sido objeto de várias análises. Estas contribuem para a compreensão dos processos que se inserem nas políticas educacionais brasileiras por meio da adoção de marcos de avaliação e regulação complexas, que constata uma realidade excludente em seus diversos níveis de educação, diante de uma refletida desigualdade econômica, social, política e cultural. Segundo Santos e Cerqueira (2009):

O processo de democratização escolar no Brasil se iniciou pela ampliação do número de vagas que não experimentou na mesma proporção a garantia de condições e permanência a segmentos historicamente excluídos. (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 1)

Contudo, para efeito de estudo, buscamos situar alguns antecedentes históricos do Ensino Superior e da Formação Inicial no contexto das universidades privadas, de modo a propiciar elementos para a compreensão dos processos de regulação, financiamento e arranjos institucionais decorrentes destes níveis de ensino no país.

Para fins de análise global da instituição universitária nos situaremos a partir da contextualização histórica estabelecida por Trindade (2000), que se divide em quatro períodos:

O primeiro, do século XII até o Renascimento, foi o período da *invenção* da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja. O segundo iniciou-se no século XV, época em que a universidade renascentista recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contra-Reforma. O terceiro, a partir do século XVII, marcado por descobertas científicas em vários campos do saber e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência, não sem resistências, numa transição para os novos modelos. No quarto período, no século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna e essa etapa, que se desdobra até os nossos dias, introduz uma nova relação entre Estado e universidade, estabelecendo suas principais variantes institucionais. É importante salientar que, enquanto a universidade se alastrava na Europa em todas as suas latitudes - da Península Ibérica à Rússia e do Sul da Itália aos países nórdicos - a instituição aportou nas Américas. (TRINDADE, 2000, s/n)

Diante dessa periodização, observamos que o contexto histórico, político, econômico, social e cultural influenciaram a trajetória da instituição universitária. Ao que compete à institucionalização da universitária brasileira, Trindade (2000, s/n) ainda menciona que “Enquanto os conquistadores espanhóis implantaram universidades, desde o século XVI, o Brasil optou pelo ensino superior profissional somente a partir do século XIX [...]”. A educação superior no Brasil, desde a sua institucionalização, foi permeada por uma conjuntura complexa de interesses hegemônicos que acarretou uma implementação tardia da organização acadêmica por meio da criação de universidades.

Conforme menciona Sampaio (2011), os setores público e privado apresentam continuidades e rupturas em relação aos seus padrões de

desenvolvimento, guardam alguns traços do século XIX, que levaram a diferenciação sistêmica do ensino superior brasileiro, em meados do século XX e mantiveram estratégias mais recentes quando enfrentaram a crise de estagnação da demanda no final do século. A respeito dessas continuidades, Sampaio (2011) ainda diz que a configuração do privado e do público são diferentes do que já foram no passado, pois:

[...]. Essas partes constitutivas do sistema de ensino superior – público e privado – estão em constante movimento; como os setores são internamente muito heterogêneos, as semelhanças entre alguns de seus segmentos podem ser maiores que as diferenças que os separam em termos de natureza jurídica (SAMPAIO, 2011, p. 28).

A partir do exposto por Sampaio (2011), percebemos particularidades políticas, econômicas, sociais e culturais no desenvolvimento do ensino superior na contemporaneidade, ocasionadas pela abrangência das mudanças nos sistemas nacionais, que dependem do grau de resistência ou adesão diante dos modelos disponíveis para atender a demanda de ensino.

Então a partir da década de 1960 iremos apresentar as reformas ocorridas no ensino superior no Brasil. Segundo Sampaio (2000), o período de 1960 configura-se como sendo a época da formulação das redes de universidades federais: criou-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a primeira de uma série de universidades católicas. Conforme ainda o autor, “[...] entre 1946 e 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares, de maioria confessional católica e presbiteriana” (SAMPAIO, 2000. p. 70 – 71).

Nesse mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), votada em 1961, atendeu aos anseios do setor privado conservador que legitimou e ampliou o sistema existente, preocupando-se basicamente com os mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado.

Para Gentili (2013), a década de 1950 e o início da década de 1960 foram simbólicos para a educação superior, pois foram marcados pela federalização de Instituições de Ensino Superior (IES) e pela a criação de universidades públicas federais brasileiras.

Após o golpe de Estado, em 1964, intensificaram-se as condições efetivas para o ensino superior privado e, em paralelo, a institucionalização da pós-graduação nas universidades públicas e a criação de universidades sob o regime funcional no

setor público federal. Arantes (2006), ao analisar a política educacional neste período enfatiza que este representa a expansão da reordenação das formas de controle social e político. A educação neste sentido estava novamente a serviço dos interesses econômicos.

O ano de 1968 no Brasil foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais que culminaram com a repressão do governo militar ao movimento estudantil, ocasionando uma vigilância de mais de dez anos nas universidades. Nessa mesma época, o governo promoveu uma profunda reforma no ensino superior. Segundo Santos e Cerqueira (2009), a reforma dos militares continha basicamente as seguintes mudanças:

[...] extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC (não à flexibilização). A ampliação do acesso se deu nos cursos tradicionais, na organização da rede federal; no estímulo à pesquisa e na qualificação pela Capes e pelo CNPq; foi criado um programa modular de apoio à pós-graduação e à pesquisa e a introdução do regime de tempo integral para docentes. Apesar da proposta, a reforma foi incompleta; não houve verdadeira reforma curricular e a ampliação do sistema se deu simplesmente através da multiplicação da matrícula nos mesmos cursos tradicionais. A reforma tentou organizar todo o sistema federal em universidades e de promover a pesquisa, o que ia ao encontro das reivindicações dos estudantes e constava do ideário modernizador desde 1930 (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5 – 6).

Tendo como aporte as preposições elaboradas pelos autores supramencionados, percebemos que a reforma universitária, ocorrida em 1960, estabeleceu uma rápida relação de complementariedade entre o setor público e privado. Em relação a isso, Sampaio (2011) diz que:

O setor privado, mobilizando recursos privados e orientando-se para atender à demanda de mercado, foi mais dinâmico e cresceu mais rapidamente que o público, muitas vezes em detrimento da própria qualidade do serviço oferecido. Entre 1960 e 1980 o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão em um crescimento de quase 500%; no setor privado o crescimento foi de mais de 800% (SAMPAIO, 2011, p. 29).

Em 1970, o desenvolvimento econômico no contexto social brasileiro beneficiou a classe média e provocou um aumento na demanda relativa ao ensino superior, tanto em instituições públicas como nas instituições privadas. As políticas educacionais deste período foram inspiradas pela teoria do capital humano, que acreditava favorecer o desenvolvimento das nações e a ascensão social dos indivíduos. Arantes (2006) explica que:

Esse novo padrão para o saber fazer estruturado na década de 1970, teve como base o modelo taylorista-fordista, agora com vistas à contemporaneidade internacional. Esta nova situação reestrutura a educação brasileira, dentro de parâmetros técnicos, econômicos inspirado na organização administrativa das grandes empresas, sobretudo das multinacionais. Os ideais do liberalismo tradicional reconfiguraram em ideologia neoliberal marcada por relações de poder e de força assimétrica, assumindo pela sociedade os conceitos de qualidade total, eficiência, equidade (ARANTES, 2006, p. 6).

Sampaio (2011) discute que no Brasil a complementariedade entre os setores públicos e privados, manifestou-se sobre vários aspectos: institucional dos estabelecimentos, política de acesso, localização geográfica, existência de pesquisa e pós-graduação, áreas de concentração de cursos e regime de trabalho decente, dentre outros. A autora ainda expõe que, nos anos de 1970, enquanto o setor privado crescia por meio de criação de instituições isoladas e do aumento de cursos e vagas oferecidas, o setor público investia em pesquisa e criava uma regulação de apoio à pós-graduação.

Os anos de 1980 marcaram a retomada dos direitos democráticos com a Constituição Federal que foi aprovada, em 1988. A política de democratização da educação que foi definida pela Constituição Federal representou do ponto de vista legal, a culminância do modo como o direito à educação se expressou como direito social. Gentili (2013) coloca que a educação superior ganhou no texto constitucional uma relativa garantia de autonomia das universidades. Santos e Cerqueira (2009) complementa que, nesta época, o setor privado ampliou o tamanho de seus estabelecimentos através de processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores para se esquivar do controle do Conselho Federal de Educação (CFE).

Diante dessa conjuntura econômica, política e educacional, ainda sustentada na perspectiva fordista, desenvolveu-se concomitantemente uma revolução tecnológica sobre a qual Arantes (2006), ao citar Freitag, afirma que a reorganização

econômico-política internacional, associada ao uso intensivo de tecnologia nas empresas, exigiu uma alta qualificação dos trabalhadores estáveis, grau de abstração, capacidade de resolver problemas e trabalho em equipe, criando assim um cenário para se pensar em reformas educacionais. A década de 1990 foi marcada pela conquista da direção política do neoliberalismo no país que se baseia nos seguintes fundamentos:

[...] a desregulamentação da economia, objetivando possibilitar a livre circulação mundial do capital; a privatização, visando à diminuição da presença do Estado em setores de interesse ao investimento do capital privado e o corte do *déficit* público, que buscando reduzir os gastos estatais com pessoal e com as políticas sociais. (SILVA, 2004, p. 127)

A política neoliberal foi implantada com a vitória de Collor nas eleições de 1989, em âmbito de Estado, aprofundada no Governo de Itamar Franco e com a ampliação das privatizações, desenvolvimento do Plano Real foi consolidada nos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1995.

Com a consolidação da lógica neoliberal, a partir de 1995, esse contexto neoliberal irá permear a educação superior do país por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional.

No ensino superior o processo de privatização vem representando uma mudança na natureza da instituição universitária brasileira, mudança que é parte integrante da política econômica neoliberal. O modelo de universidade existente no país foi herdado do período populista e do desenvolvimentismo e estava pautado na industrialização e capacitação tecnológica da economia brasileira. Neste projeto de sociedade havia, mesmo que limitado, um processo de integração nacional que passava por uma política de expansão do ensino público, de democratização e de valorização da cultura. Com o neoliberalismo, o Estado brasileiro não tem mais uma política de integração social e regional e a economia é induzida a reduzir sua capacidade tecnológica. [...]. Além disso, a privatização das grandes empresas estatais, que investiam em pesquisa, reduziu ainda mais a demanda por pesquisa do setor produtivo às grandes universidades. Em decorrência destes fatos, os governos neoliberais mantiveram e aprofundaram a política herdada da década de 1980 da suspensão da expansão da rede de universidades públicas e da redução da dotação orçamentária das universidades já existentes (SILVA, 2004, p. 129).

O período pós 1995 traduziu-se por regulamentações e dispositivos legais que contribuíram para a intensificação dos processos de expansão das IES, sobretudo do

setor privado e, ao mesmo tempo, propício para alterações das dinâmicas organizativas das Instituições de Ensino Superior públicas, principalmente as federais. Este período foi marcado pela elaboração da Lei nº 9.394/96, que coincidiu com a ascensão do neoliberalismo, que redirecionou as políticas educativas vinculando-as, organicamente, às transformações da sociedade contemporânea e às mudanças nos padrões de intervenção estatal, visando à minimização do papel do Estado. Conforme aponta Arantes (2006):

[...] esta reordenação das políticas educacionais na organização da sociedade está apoiada na aprovação da nova legislação educacional, a Lei 9.394/96, a Lei do FUNDEF 9.424/96, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172/01. O PNE tem como finalidades: erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria da qualidade do ensino, formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica. O atual momento de ajuste do capitalismo cria um contexto de novas exigências e desafios à educação, em especial à Educação Superior buscando reformar um profissional que atenda a lógica de mercado capitalista e da ideologia neoliberal. Os desafios colocados à educação superior intensificam o debate internacional na área das políticas, principalmente no que tange às “novas missões” e funções da Educação Superior (ARANTES, 2006, p. 9).

Comungando ainda com as colocações de Arantes (2006), para entendermos as reformas ocorridas na Educação Superior no Brasil, é necessário considerar que esses processos fazem parte de uma conjuntura internacional de reestruturação do Estado e da educação motivada pelo processo de transformação da sociedade contemporânea.

Cabe ainda complementar que as mudanças nas propostas educacionais são propositais para obedecer aos preceitos neoliberais e aos financiamentos externos promovidos pelo Banco Mundial e o Fundo Internacional Monetário – FMI, que vêm impondo reformas educacionais aos países da América Latina, no intuito de que esses ingressem no mundo globalizado. Neste sentido, a Educação Superior no Brasil, apresenta-se como um meio valorizado na divisão internacional do conhecimento, pois está diante de um projeto nacional neoliberal, que pretende formar profissionais capacitados e que atendam as necessidades do mercado financeiro e tecnológico.

Ante a este quadro de reformas educacionais, a iniciativa de maior impacto para os rumos do ensino superior privado no Brasil, conforme Sampaio (2011), foi o

Decreto nº 2.306/97, em seu artigo 1º, que permitia as entidades mantedoras das instituições de ensino superior modificar seus estatutos, escolhendo assumir ser civil ou comercial, passando a serem classificadas como:

[...] entidade mantenedora de instituição sem finalidade lucrativa e entidade mantenedora de instituição particular, em sentido estrito, com finalidade lucrativa. As últimas, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime da legislação mercantil no que diz respeito aos encargos fiscais, para fiscais e trabalhistas; em outras palavras, passam a responder como entidades comerciais. Para os do setor privado, o decreto 2306 constitui um marco no sistema de ensino superior no País, um divisor de águas para a sua atual configuração, em que pesem as diferenças profundas em suas interpretações (SAMPAIO, 2011, p. 31 -32).

Conforme o discutido por Sampaio (2011) em relação ao Decreto nº 2.306/97, podemos destacar que a Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, como uma entidade que foi beneficiada com atribuições previstas para as universidades privadas sobre a forma de uma “[...] entidade da administração indireta do Estado do Ceará, sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito privado, com duração por tempo indeterminado [...]” (CEARÁ, 2005, p. 1).

A Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA tem sua sede na cidade de Sobral, no Estado do Ceará, e está vinculada à Secretaria da Ciência e Tecnologia do Estado do Ceará – SECITECE. No entanto, a universidade apresenta dois segmentos no que diz respeito à oferta de ensino, seja de caráter público ou privado, nas seguintes modalidades: pós-médio; sequenciais e graduação (licenciatura, bacharelado, tecnológica, de pós-graduação lato e stricto sensu, de extensão). Cabe destacar ainda que, em sua sede, a Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA funciona como muitas instituições privadas oriundas de diversos estados do Brasil e oferta cursos descentralizados de graduação, a exemplo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Cidade de Campina Grande, Paraíba, Pós-Graduação *Latu Sensu* e Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

A Universidade Aberta Vida – UNAVIDA, seguimento privado da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, na Paraíba, oferece todo o apoio logístico aos Cursos de Formação de Professores e de Licenciaturas Específicas da UVA, em vários municípios do estado, a exemplo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na modalidade de graduação em curta duração, com polo na cidade de

Campina Grande, aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará, Parecer nº 0994/98 que trouxe acréscimos para a formação de professores da educação básica como a possibilidade de lecionar na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental I.

Diante do exposto sobre a Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, Gentili (2013) analisa a educação superior no Brasil como plural, mesmo marcada, hegemonicamente, por uma mesma lógica transversal, com formas de organização acadêmica distintas, universidades, centros universitários e faculdades.

O autor ainda acrescenta que, após 2003, por meio de mudanças importantes na educação superior brasileira, incluindo a retomada da expansão de instituições, cursos e vagas no ensino superior federal e mesmo que tais medidas não tenham superado a tradição privatista desse nível de ensino, a expansão da educação superior federal foi significativa em todo o Governo Lula (2003 – 2010), passando de 542.598 matriculados para 938.956, motivados pela criação de novas Instituições Federais de Educação Superior (IFES), novos cursos e campi, criação dos Institutos Federais, sendo dada continuidade a esta dinâmica de crescimento no Governo Dilma (GENTILI, 2013).

O setor privado na primeira década do século XXI entrava em um novo ciclo, pois o número de ingressantes no ensino superior parecia ter alcançado um limite em decorrência da estagnação das taxas de matrículas e de concluintes do ensino médio. Mesmo aumentando a oferta de cursos o ensino superior privado crescia devagar. No entanto, a oferta de cursos de graduação à distância também crescia em ritmo acelerado, considerando que esta modalidade de ensino se instalou no Brasil apenas em 2000. Segundo Sampaio (2011) em 2008 do total de 727.961 matrículas no ensino superior a distância, o setor privado correspondia por pouco mais de 60%. A modalidade de ensino a distância para o setor privado significava redução de custos e introduzia novos elementos à dinâmica que o ensino privado vinha estabelecendo neste início de século.

Garcia (2005) destaca que diante das dificuldades enfrentadas por muitas instituições privadas ocasionadas pela complementação de vagas foram observadas três tendências no mercado da educação superior privada no Brasil: segmentação, profissionalização e terceirização.

A segmentação é uma tendência de mercado para diversos setores da economia que também estarão presentes na educação. Garcia (2005), menciona que

na educação a segmentação ocorrerá de várias maneiras sendo a mais evidente a segmentação por preço, em que algumas instituições se posicionaram na oferta de cursos com menores preços, enquanto outras buscaram um público mais selecionado. Além da segmentação por preço, outro tipo com forte tendência é a temática, pois as ofertas de curso serão restritas a determinadas áreas.

Uma característica comum das Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) é a sua origem familiar, pois a sua gestão administrativa e financeira é regida por indivíduos com algum grau de parentesco como pais, filhos, tios, sobrinhos e outros vínculos. Garcia (2005) menciona que os novos profissionais voltados para as IPES deverão ter um perfil diferente do atual. A tendência será a fusão da gestão acadêmica com a gestão administrativa. Os gestores valorizados deverão conhecer profundamente os processos acadêmicos, mas também dominar as modernas ferramentas de gestão administrativa. Garcia (2005) descreve que esse novo profissional deverá trabalhar com:

[...] plano de metas e deverá ter a capacidade de mobilizar seus ativos intangíveis, como professores, no sentido de gerar valor perceptível aos alunos e, conseqüentemente, gerar valor em termos de resultado aos acionistas da instituição. Deverá também se habituar a ter um salário variável, na dependência das metas que conseguir atingir (GARCIA, 2005, p. 3).

Podemos perceber, a partir do que enfatiza Garcia (2005), que é muito comum encontrar nos IPES quadros para diferentes funções além dos serviços educacionais, pois estes possuem em seus quadros faxineiros, seguranças, programadores, designers, publicitários, cozinheiros, entre outros. Em contrapartida, as empresas estão vendo como vantagem reduzir o pessoal e contratar empresas prestadoras de serviços terceirizados:

Talvez, no futuro, existam até empresas que organizem a oferta do conteúdo das aulas, com professores terceirizados. Não é impossível imaginar uma instituição de ensino cujo foco seja o desenho de projetos pedagógicos arrojados e com metodologia inovadora, mas que toda a oferta e acompanhamento seja feita por empresas parceiras, ainda mais com base nos recursos tecnológicos que a cada dia se multiplicam. (GARCIA, 2005, p. 4)

Portanto, comungamos com as colocações de Sampaio (2011) quando este chama atenção para o fato de que as velhas perspectivas da dualidade público e privado ainda existem e remetem à qualidade dos cursos oferecidos, às condições de trabalho docente, dentre outros fatores, que ainda necessitam mudanças.

Neste sentido, a Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA se configura na perspectiva dualista, pois, mesmo sendo do seguimento público, necessita se subsidiar da esfera privada para que possa proporcionar educação superior a uma demanda social que anseia entrar no mundo do trabalho.

Contudo, a formação ofertada no seguimento privado da UVA apresenta-se atrelada à necessidade de mercado, em formar profissionais que se adequem aos preceitos neoliberais, no intuito de que estes sujeitos em formação se tornem profissionais aptos a lidar com os processos de globalização e da tecnologia.

Por conseguinte, discutimos que as políticas e ações afirmativas referentes às questões étnico-raciais na perspectiva de negros e de negras, propiciando um debate, a partir do contexto da formação docente.

## **1.2. As questões étnico-raciais: no contexto das políticas públicas e a formação docente**

As desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade brasileira fazem parte das estruturas da desigualdade social que permeia a população brasileira. Conforme discute Jaccoud (2008), as divulgações periódicas de indicadores socioeconômicos, sob responsabilidade de organismos de estatísticas e de pesquisa, a exemplo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup>, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea)<sup>2</sup> e outros, mostram que grandes diferenças

---

<sup>1</sup> Segundo o Censo Demográfico de 2013, coletado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ao observar a distribuição populacional no território de acordo com sua cor ou raça, nota-se que esta ocorreu de forma diferenciada: entre a população que se declarou como branca a Região Sudeste concentrava 49,3%, seguida por Sul (23,6%), Nordeste (16,4%), Centro-Oeste (6,5%) e Norte (4,1%); já para a população preta ou parda a maior concentração foi na Região Nordeste (37,7%), seguida pelo Sudeste (35,7%), Norte (12,1%), Centro-Oeste (8,3%) e Sul (6,2%). Enquanto no Brasil, em 2013, a maioria das pessoas declarou-se preta ou parda (52,9%), nas Regiões Sudeste (45,0%) e Sul (22,9%) esse grupo apresentou menor participação na população (IBGE, 2014). Ou seja, em relação a sua composição étnico-racial, a maior parte da população brasileira se autodeclara negra.

<sup>2</sup> Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, em sua revista: *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, de 2011, que disponibiliza dados acerca da demografia brasileira entre 1995 e 2009, com informações sobre a distribuição da população residente no país segundo sexo,

raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira, principalmente no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida.

Neste sentido, Gentili (2013) afirma que “[...] continuamos sendo o segundo país com maior desigualdade dentre os membros do G20<sup>3</sup>, estamos em melhor posição apenas em relação à África do Sul, cuja realidade ainda é fortemente marcada pela herança do apartheid” (GENTILI, 2013, p. 79). A Organização das Nações Unidas – ONU, em seu relatório de 2014, apontou que o Brasil vive uma “falsa democracia racial” e que o país nega a existência de um racismo “estrutural e institucionalizado”. Com uma economia pujante, hoje a sexta maior do mundo, o Brasil ainda não conseguiu reverter a desigualdade social que, segundo Gentili (2013), está associada a dois fatores:

[...]. De um lado, à ausência de mecanismos institucionais de cunho distributivo, notadamente políticas de renda (via aumento real dos salários de base), programas sociais de combate à pobreza extrema entre outros. Do outro lado, associou-se também à existência de mecanismo social de reprodução das hierarquias e da desigualdade social, dentre as quais se destaca o **racismo**. [...] (GENTILI, 2013, p. 79 – 80 grifo nosso).

Compreendemos o racismo como “[...] um sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre outros” (SANTOS, 1984, p. 11) e abarcamos o conceito de raça a partir das perspectivas apontada por Guimarães (2008):

[...], as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura e da cultura simbólica. Podemos dizer que as ‘raças’ são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem (WADE, 1997). As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações.

---

cor/raça, Unidade da Federação, regiões, localização domicílio, faixa etária e sobre a feminilidade da população de 60 anos ou mais. Segundo os dados apresentados pelo Ipea nesta revista, ressalta-se a tendência identificada nos últimos anos que é o aumento proporcional da população declarante negra (preta e parda) no Brasil. (IPEA *et a.*, 2011)

<sup>3</sup> Grupo dos 20 – G20 é um grupo formado pelos ministros de finanças e chefes dos bancos centrais das 19 maiores economias do mundo mais a União Europeia. Para que um país seja integrante do G20 precisa ter um peso econômico crescente para que, juntos, representem 90% do PIB mundial, 80% do comércio mundial e dois terços da população mundial. O peso econômico e a representatividade do G-20 conferem-lhe influências sobre a gestão do sistema financeiro e da economia global.

Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a idéia de raça faz sentido. (GUIMARÃES, 2008, p. 65)

A partir do ponto de vista apontado por Guimarães (2008), concordamos com Gentili (2013) quando diz que o racismo é a reprodução de mecanismos de exclusão que se configura como um entrave na possibilidade de ascensão social da população negra, pois o racismo opera como “[...] importante fator de inércia social, naturalizando a existência de desigualdade em qualquer de suas dimensões, reforçando a reprodução da pobreza e da miséria, mesmo em um ambiente de crescimento econômico” (GENTILI, 2013, p. 80).

Theodoro (2008) aponta que pretos e pardos apresentam menos que a metade da renda domiciliar per capita de brancos, pois, segundo ele, “[...] o desenvolvimento econômico produziu melhorias de bem-estar para a população negra, mas não contribuiu para a diminuição das distâncias entre negros e brancos” (THEODORO, 2008, p. 89). Na verdade, segundo este autor, faltam políticas efetivas de combate à desigualdade racial, baseadas em estatísticas e estudos sobre reprodução da desigualdade racial, dotadas de orçamentos adequados e com ampla cobertura (THEODORO, 2008).

Diante do exposto pelos autores sobre as desigualdades raciais no Brasil observamos que o debate público tem se intensificado, assim como as iniciativas no campo das políticas de governo, seja na esfera municipal, estadual ou federal. Neste sentido, foram desenvolvidos programas de combate ao racismo que, segundo Jaccoud (2008), representam ações em dois campos – o da educação e do mercado de trabalho. Essas ações:

[...] têm sido igualmente adotadas, visando limitar a reprodução de estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais e a possibilidade de usufruto. Observa-se ainda o desenvolvimento de programas de valorização da cultura e da história negra, reforçando não apenas a identidade desse grupo como a própria identidade nacional, no sentido de ampliação do reconhecimento de sua diversidade e riqueza, tanto no que se refere à origem como à composição atual, num mundo cada vez mais competitivo e homogeneizador de culturas e comportamentos (JACCOUD, 2008, p. 132).

Diante do exposto, percebemos que o processo de produção e reprodução da desigualdade racial no Brasil é um problema complexo, pois suas origens retomam um processo histórico de afirmação da raça branca durante quase quatro séculos de escravidão e reafirmada após a abolição.

Conforme o contexto histórico percorrido por Jaccoud (2008), temos, em um primeiro momento, a chamada teoria do branqueamento, que reorganiza as hierarquias sociais no Brasil e, em segundo momento, temos o desenvolvimento do mito da democracia racial, em momentos posteriores, a reprodução da desigualdade, a partir dos entraves de mobilidade social dos grupos mais pobres, ante aos mecanismos de discriminação, que categoriza brancos e negros, influencia na mobilidade social e opera como mecanismo de exclusão.

No entanto, conforme Müller e Santos (2013), a história do negro no Brasil tem sido revista em diversos estudos, o que tem provocado mudanças no modo de compreender a sua importância na construção da sociedade brasileira:

A releitura de documentos existentes e eternizados nos registros históricos (em textos e imagens) que embasam as teses do “negro escravo”, “incapaz”, “dócil”, “inferior”, passivo”, entre vários outros adjetivos a ele atribuídos, tem revelado que este “negro” na verdade inexistiu, pois historicamente desempenhou outros papéis. A condição (violenta) de sujeitos escravizados, as competências intelectuais (e saberes) de negros e negras, suas lutas e ações de resistência, bem como seus legados culturais, começam a emergir dos subterrâneos da história (MÜLLER; SANTOS, 2013, p. 90).

A partir das explicitações de Müller e Santos (2013) sobre a história do negro no Brasil, compreendemos que discutir sobre políticas e instrumentos de combate à desigualdade racial implica em debater um conjunto variado de fenômenos, como o racismo, a discriminação direta e indireta e o preconceito que, em conjunto, mantêm a população negra à margem no contexto da estratificação social brasileira.

Diante do esboço das desigualdades raciais brasileira, presente no debate público, acadêmico e como objeto de preocupação governamental, desenvolve-se a necessidade de uma intervenção pública que atue no combate à discriminação e ao racismo. Conforme Jaccoud (2008), este movimento tem suas origens na década de 1980, quando houve a reorganização do Movimento Negro, no contexto da democratização, e passou a incluir a temática do racismo e da discriminação nos debates sobre democracia e igualdade:

[...], a demanda e as iniciativas no campo de atuação governamental têm crescido e se alterado significativamente. Entre 1980 e 2000, ao menos três gerações de iniciativas podem ser identificadas, abrindo diferentes perspectivas de intervenção neste campo. Entretanto, poucas dessas experiências tiveram continuidade, ou foram objeto de reflexão ou avaliação. Paralelamente, as ações implementadas estiveram (e estão) desarticuladas entre si ou mesmo de uma estratégia ou plano de redução das desigualdades raciais. Tampouco tendem a estar consolidadas institucionalmente na forma de programas, com metas fixadas e escalonadas ao longo do tempo, com planejamento de ações ou orçamento (JACCOUD, 2008, p. 139).

A partir do exposto por Jaccoud (2008), tivemos o primeiro enfrentamento do problema étnico-racial no Brasil, ocorrido no período de redemocratização, motivado pela reorganização do Movimento Negro, que trouxe nesta ocasião, o debate sobre a discriminação racial, que apresentou como resultado, no ano de 1988, a criação da Fundação Cultural Palmares – FCP, vinculado ao Ministério da Cultura, cujo objetivo era a promoção da cultura negra e de sua valorização no mosaico cultural brasileiro.

A segunda geração de iniciativa se consolida por intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio da criminalização, por meio da Constituição Federal de 1988, que acolheu as demandas do Movimento Negro e classificou o racismo - até então enquadrado como contravenção pelo judiciário brasileiro - como crime inafiançável e imprescritível (JACCOUD, 2008).

A terceira geração de políticas surge em meados dos anos de 1990 e teve como objetivo o combate à discriminação racial por meio de políticas públicas. Neste momento teve início o debate sobre ações afirmativas e sobre o racismo institucional. Nesta mesma geração, entre 2001 e 2002, alguns ministérios criaram programas de ações afirmativas visando beneficiar a população negra como público alvo de suas ações.

Então, a partir destas ações relativas ao combate à desigualdade racial, em 2003 criou-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, que representou um marco importante, pois se trata do reconhecimento pelo Estado de que a questão racial deve ser discutida no campo de políticas públicas. Tal ação encontra-se inspirada na luta do Movimento Negro brasileiro pela imersão no campo educacional de valorização do povo negro. Este tipo de atitude avançou na discussão pela promoção da igualdade social.

Müller e Coelho (2013) discutem que as ações legais devem ser vistas como uma política pública, em sua definição original e não uma ação provisória do governo. Segundo os autores, a Lei nº 12.288/10, art. 1º, inciso V define políticas públicas como as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais. Mais adiante, o art. 4º determina que a participação da população negra seja promovida, prioritariamente, por meio de (inciso II): adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa. O inciso VII, § único define que os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas nas esferas públicas e privadas durante o processo de formação social do País. Acentua, em seu art. 5º, que para a consecução dos objetivos desta Lei é instituído o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir).

Assim, o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288/2003, estabelece uma série de direitos, obrigações estatais, objetivos e metas que dizem respeito a todos os povos brasileiros, abarcando um conjunto de garantias a partir do princípio jurídico como promoção de ações afirmativas para garantir a inclusão social, acesso à saúde, educação, cultura, lazer, liberdade de crença, acesso a terra, moradia, trabalho e meios de comunicação ao povo negro. Trata-se, portanto, de um marco para efetivação de políticas afirmativas que necessita ser mais bem abarcado por todas as esferas sociais para a promoção de um país mais democrático, justo e igualitário.

Concordamos com Munanga (2013) quando afirma que a educação convida para um olhar crítico sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, pois habitualmente ela é ofertada aos nossos jovens em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita a diversidade de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, raças e etnias. O autor apresenta a necessidade de discutir, construir e incrementar políticas sobre diversidades culturais e étnico-raciais para buscar o diálogo intercultural e evitar as barricadas culturais, pois buscamos a construção de uma cultura de paz baseada na convivência igualitária das diversidades.

A proposta em torno de uma educação para as relações étnico-raciais, segundo Silva Jr. (2002), foi proposta em relevo na Constituição de 05 de outubro de 1988, a partir de reflexões advinda das reivindicações do Movimento Negro. O texto constitucional estabeleceu formalmente uma nova percepção para a escola, conforme o autor:

[...] não somente, assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência dos vários grupos étnicos no espaço escolar, mas também em termos de redefinir o tratamento dispensado pelo sistema de ensino à pluralidade racial que caracteriza a sociedade brasileira. (SILVA JR. 2002, p. 59)

A questão étnico-racial na perspectiva de negros e de negras na educação brasileira ainda é díspar, em todos os níveis de ensino, se comparada à população branca. Conforme os dados do IPEA *et al* (2011), observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra na educação. Ainda segundo os indicadores do Censo da Educação Básica - EducaCenso (2015) em relação ao item cor/raça:

[...] as taxas de analfabetismo no Brasil estão em queda (IBGE, 2014). No entanto, assim como para a população indígena, há disparidades nesta taxa para outros grupos étnico-raciais. Quando comparamos as taxas de analfabetismo da população branca com a população negra, por exemplo, torna-se evidente que a taxa de analfabetismo entre negros (11,5%) permanece maior que o dobro da taxa entre brancos (5,2%). Além disso, quando comparamos a média de anos de estudo de instrução formal entre os segmentos populacionais, a partir de dados desagregados por cor/raça, também é possível observar uma diferença significativa. Para a população que se declara branca, esta média é de 8,8 anos. No caso da população negra, é de 7,2 anos (BRASIL, 2015, p. 2 – 3).

Observamos que são inúmeros os fatores que contribuem para manter a situação de desigualdade racial constatada no interior do sistema escolar e ainda é notório que a atuação profissional docente na sua relação professor/aluno consiste em um fator decisivo na desconstrução do racismo.

As atuais políticas afirmativas demandam ações educativas e preveem que as escolas assumam a responsabilidade pela construção de relações étnico-raciais nos ambientes escolares, que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) contemplem as diversidades étnico-raciais e, com o apoio do Movimento Negro e Indígena, incluam nos documentos da escola e no planejamento políticas de combate ao racismo e à discriminação e de reconhecimento, valorização e respeito às diferenças, além da introdução dos temas história e cultura afro-brasileira e africana e da história e cultura

indígena nos diferentes níveis e modalidades de ensino em atividades curriculares disciplinares ou extradisciplinares.

Logo, as leis que tratam das questões étnico-raciais trazem para as instituições de ensino a valorização da história e cultura afrobrasileiras e africanas no cotidiano pedagógico e educacional. É necessário que consideremos que a sociedade veicula valores e ideias da cultura hegemônica que perpassa os muros das escolas se tornando verdade única promovendo a aculturação e apaga as histórias dos diferentes grupos pluriétnicos que construíram a cultura brasileira.

O cumprimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica, estabelecido na Constituição Federal, bem como na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que assegura o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. Assim sendo, o implemento destas leis tem provocado mudanças nas práticas pedagógicas e promovendo possibilidades para ampliar o ensino que conseqüentemente gera uma reeducação social que valoriza a diversidade étnico-racial.

Com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, consolidada no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 01/2004, que orienta as indicações, recomendações e explicita as diretrizes de implantação, esta lei deve ser entendida segundo Müller e Coelho (2013), como:

[...] um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que para aqui vieram e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei nº 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam à melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2004, p. 32) [...]. Percebe-se, assim, que tanto a implantação quanto a implementação são “interdependentes”, visto que uma política, ao ser implantada, se determina um conjunto de ações cuja articulação permite sua implementação. Essas ações contemplariam medidas que visassem à resolução de problemas identificados no decorrer das ações (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 43 – 44).

A partir do exposto por Müller e Coelho (2013), compreendemos que Lei nº 10.639/2003 como uma política educacional de ação e postura pedagógica, pois:

A lei e seus aportes encaminham duas questões correlatas. De um lado, ela promove a inclusão de um conteúdo inédito na educação básica, embora pouco conhecido mesmo na educação superior. Ela elege a África como uma das matrizes das instituições nacionais, retirando da Europa o lugar de matriz única de nossa cultura. De outro, demanda o abandono do mito da *democracia racial*, herança de décadas de tolhimento das lutas das populações negras organizadas. A lei encaminha, por meio de um dos seus desdobramentos, o texto das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, estratégias para a oferta de uma educação que coíba a reprodução do preconceito e da discriminação (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 50, grifos dos autores).

Ante as proposituras dos autores sobre os encaminhamentos da legalidade podemos destacar as limitações para aplicação do previsto pela Lei nº 10.639/2003, no contexto do ensino superior privado, a exemplo da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, pois em seu componente curricular lacunas, pois não apresenta para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no polo de Campina Grande uma disciplina específica que trate da questão étnico-racial voltada para as questões da negritude. Existe especificamente uma disciplina, intitulada *Educação e Movimentos Sociais – Multiculturalismo* que, em sua ementa, discute sobre os velhos e novos movimentos sociais, a partir de conceitos, perspectivas históricas e a sua relação com educação e sociedade, abarcando assim as representações do Movimento Negro, mas sem nenhum aprofundamento sobre o conteúdo da negritude em seus aspectos, históricos, culturais e sociais que permeiam nos espaços escolares.

Diante da realidade do ensino superior privado, especificamente no caso da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, percebemos o quanto encontramos dificuldades em implementarmos, no sistema educacional, o previsto pela Lei nº 10.639/2003 em relação ao cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, pois, conforme Müller e Coelho (2013):

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, alguns pontos devem ser ressaltados: artigo 1º. “Estas devem ser observadas pelas instituições, em todos os níveis e

ensino, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”. O artigo 3º, parágrafo 2º, determina que “[...] as coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares”. [...]. Determina ainda em seu texto final que caberá “[...] aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e para Educação das Relações Ético-raciais”. A Lei nº 12.288/10, art. 13 define também que caberá ao governo federal incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a incorporarem “[...] nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2010, art. 13, inciso II). (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 50 – 51)

Na perspectiva ressaltada por Müller e Coelho (2013) em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a sua aplicabilidade nos diferentes níveis de ensino, em especial por instituições de formação inicial e continuada de professores, compreendemos que as Instituições de Ensino Superior – IES poderão contribuir na promoção de mudanças estruturais e superação de mecanismos que não permitem a ruptura com um passado e um presente racista.

Para que se efetive uma educação para a diversidade étnico-racial é preciso mais que reflexões sobre as diferenças. É necessário um aprofundamento sobre as pluralidades dos grupos étnico-raciais assim como a implementação de políticas públicas de modo a alterar relações de poder e questionar a visão hegemônica. Para tanto, faz-se premente que “a sociedade brasileira, em todas as suas áreas de atuação – e, particularmente, ressalto a importância da educação – assuma a sua condição multiracial com respeito e dignidade a todas as pessoas (BOTELHO, 2011, p. 4)”.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Ético-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), para uma educação étnico-racial, torna-se necessária, que sejam incentivadas aprendizagens e trocas de conhecimentos para construção de uma sociedade mais equânime, complementando-se que:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam

por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 13 – 14).

Botelho (2011) explica que a hegemonia teórica que privilegia apenas os conteúdos eurocêntricos, no ambiente escolar, impede negros e brancos a um conhecimento social, histórico e intercultural dificultando uma consciência crítica e emancipatória da nossa população. “É preciso criar novos espaços e eleger outros atores sociais para um conhecimento educacional diferenciado” (BOTELHO, 2011, p. 4).

Para Gomes (2005), ao cumprirem o seu papel a partir da construção de práticas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula, os/as educadores/as precisam saber:

[...] a história e a cultura africana e afro-brasileira precisam superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial (GOMES, 2005, p. 60).

Diante do exposto, entendemos que a formação inicial docente se torna imprescindível a partir do desenvolvimento de reflexões e construções de ações político-pedagógicas em torno da relação teórica e prática que aborda as questões voltadas para a educação e as relações étnico-raciais visando à ressignificação da formação identitária brasileira e ao enfrentamento do quadro de desigualdades históricas que colocam a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais que são refletidos nos diversos indicadores sociais.

Gomes (2003) diz que a construção de uma prática pedagógica voltada para as questões étnico-raciais não deve se limitar à produção de pesquisas sobre temas, nem mesmo a um documento oficial, como os Parâmetros Curriculares Nacionais –

PCN, que trata da diversidade cultural (1997). Em sua opinião, trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral:

[...] é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana. Um professor ou professora, ou mesmo um pesquisador ou pesquisadora, que estiver alerta para essa realidade perceberá o quanto a herança ancestral africana recriada no Brasil. [...]. Sempre sob formas diferentes essa herança está entre nós (e em nós) e se objetiva na história, nos costumes, nas ondas musicais, nas crenças, nas narrativas, nas histórias contadas pelas mães e pais/*griôts*, nas lendas, nos mitos, nos saberes acumulados, na medicina, na arte afrobrasileira, na estética, no corpo. Muito desse processo acontece de forma inconsciente (GOMES, 2003, p. 79, grifo nosso).

Candau e Sacavino (2015) nos fazem um questionamento pertinente: entre saberes e culturas: o que ensinar? A partir desta pergunta desafiadora, os autores nos remete a uma reflexão sobre a prática, formação teórica e indenitária, dos docentes que estão em formação, ou que já atuam na Educação Básica.

Diante do cotidiano escolar, os docentes, no convívio com a diversidade cultural, são exigidos pela sociedade, que busquem e aprendam novas formas de alteridade, atuar, dialogar, propor e criar práticas pedagógicas, ou seja, os/as educadores/as estão sendo desafiados a superar as visões homogenias e padronizadoras, para propiciar aos seus alunos, a compreensão das novas configurações indenitárias, plurais e fluídas, presentes nas escola e na sociedade (CANDAU; SACAVINO, 2015).

Na tentativa de superarmos uma visão pedagógica homogenia e padronizadora, estudos voltados especificamente para as teorias de currículo apresentam indagações sobre a formação docente em relação a diversidade, pois conforme discutem Giroux e McLaren (2013), muitos dos problemas atualmente associados à formação de professores estão voltados à falta de ênfase, no currículo dessa formação, na análise da questão do poder e de sua distribuição hierárquica.

Neste sentido, os autores ainda acrescentam, para muitos futuros professores que se veem lecionando para alunos de escolas públicas a falta de uma estrutura bem articulada para o entendimento das dimensões de classe, cultura, ideologia e gênero, na prática pedagógica, favorece a formação de uma postura defensiva e de uma

parede pessoal e pedagógica que frequentemente traduz na distância cultural entre professores e alunos (GIROUX; MCLAREN, 2013).

Segundo Candau e Sacavino (2015), a construção do conhecimento escolar, passa a ser concebida como uma construção específica do contexto educacional em que diferentes saberes, cotidianos, sociais e científicos, referenciados a universos culturais plurais, ocorrem no dia-a-dia das escolas em processos de diálogos e confrontos, permeados pelas relações de poder. “Trata-se de uma construção permeada de relações sociais e culturais, processos complexos de transposição/recontextualização didática e dinâmica que têm de ser ressignificadas continuamente” (CANDAU; SACAVINO, 2015, p. 58).

Conforme apontam Giroux e McLaren (2013), um currículo para formação de professores, para ser uma forma de política cultural, deve enfatizar a importância de tornar o social, o cultural, o político e o econômico como principais aspectos de análise e avaliação da escolarização contemporânea:

A vida escolar pode ser vista como uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes, como um terreno móvel em que a cultura-de-sala-de-aula se choca com a cultura-da-esquina e no qual professores, alunos e diretores ratificam, negociam e por vezes rejeitam a forma como as experiências e práticas escolares são nomeadas e concretizadas (GIROUX; MCLAREN, 2013, p. 157).

Desejamos, portanto, ampliar o debate em relação à formação de professores voltada para as questões étnico-raciais com foco no lugar do negro, articulados a uma linguagem política, cultural e afirmativa que permita aos futuros professores compreender como se produzem as subjetividades nas formas sociais, como a pedagogia problematiza os processos sociológicos, como acontecem e se posicionam as relações de poder, dependência e resistência no ambiente educacional e social.

## 2. PESQUISA EM EDUCAÇÃO E O USO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O olhar homogeneizante era, e é, um determinismo muito presente em pesquisas “do cotidiano escolar”. Mas a cotidianidade bem observada aporta surpresas, como se vê em alguns dos relatos de pesquisa (GATTI, 2012, p. 26).

A epígrafe acima nos aponta para uma reflexão em relação aos olhares que lançamos para as vivências quando propomos pesquisas educacionais. Neste sentido percebemos que, no contexto contemporâneo, os estudos educacionais estão cada vez mais submetidos às novas exigências de ordem científica e profissional como também cultural, social e política. No entanto, essas exigências criam pressões no campo da educação que nem sempre são entendidas e analisadas. Conforme discute Gatti (2012) na construção metodológica da pesquisa em educação torna-se necessário perguntar sobre os conceitos utilizados na caracterização do campo.

Por isso, neste capítulo, discutiremos a pesquisa em educação tendo como enfoque a formação inicial no ensino superior privado na abordagem das questões raciais e o uso das histórias em quadrinhos como aporte metodológico nas discussões de temáticas entre estudantes do Curso de Pedagogia – UVA. A partir da abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação; apresentamos sujeitos, *locus* e instrumentos da pesquisa e, por fim, descrevemos cada etapa até a aplicação da pesquisa. Assim, nosso objetivo neste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa em educação que foi realizada no contexto do ensino superior a partir do uso das histórias em quadrinhos. Nosso intuito é mostrar as possibilidades pedagógicas no contexto da formação docente.

### 2.1. Pesquisa em educação com o uso das histórias em quadrinhos

Esta pesquisa no ensino superior com o uso das histórias em quadrinhos possibilita a compreensão de abordagens e temáticas presentes em diferentes contextos sociais, a exemplo da temática étnico-racial, por exemplo, propiciando aos docentes um instrumento metodológico que potencializa reflexões e discussões pedagógicas no contexto da formação docente a partir de uma linguagem que propicia o desenvolvimento de uma leitura autônoma e que desvela aspectos que levam a

produção textual contribuindo para uma aprendizagem crítica que possibilita ao profissional em formação desenvolver projetos pedagógicos adaptados às diferentes realidades educacionais, configurando sua perspectiva de relevância social.

Nos últimos anos, as investigações no campo da Educação têm se fortalecido, mesmo apresentando multiplicidades de paradigmas e naturezas diversas. Conforme Vieira e Souza (2013), as razões para este fato residem em diferentes fatores, principalmente os que se prendem com as linhas de investigação de vários grupos, centros de investigação como múltiplas preocupações e interesses nesta área do conhecimento e a forma como têm sido abordadas as problemáticas da educação nos contextos em que a mesma se tem realizado, por corresponderem a uma forma de entender a realidade, encarar os problemas educativos e seu desenvolvimento.

A partir das conjecturas abordadas por Vieira e Souza (2013) compreendemos que a pesquisa em educação no ensino superior privado com o uso das histórias em quadrinhos tem sua importância no contexto da formação de professores, pois a prática materializada na sala de aula é também sustentada por estudos que emergem na formação inicial minimizando, assim, o distanciamento entre teoria e prática e apresentando também características inter/multidisciplinar, por estar pautada em diferentes campos do conhecimento como a sociologia, a comunicação, a pedagogia e outros, configurando sua perspectiva de relevância científica.

A pesquisa com o uso das histórias em quadrinhos no ensino superior contribui no processo de ensino/aprendizagem durante a formação de futuros profissionais que atuarão no campo da educação, pois promove reflexão sobre a própria prática pedagógica, recorre a enfoques inter/multidisciplinar e busca compreender e discutir as questões vinculadas a preconceitos sociais de diversa natureza dentro do contexto da diversidade e equidade presente na abordagem étnico-racial.

Nesta perspectiva, buscamos assim ampliar discussões sobre a formação inicial de professores através de uma pesquisa que utilizasse as histórias em quadrinhos como um instrumento metodológico que promovesse discussões e práticas pedagógicas, no contexto do ensino superior privado, utilizando a temática étnico-racial.

No momento inicial, a proposta de pesquisa foi pensada para ser aplicada no contexto da escola diante das discussões presentes na universidade ocasionadas por pressionamentos governamentais, sociais e legais. Sendo assim, no contexto da

formação inicial de professores, a partir de vivências no estágio docência na pós-graduação na Universidade Estadual da Paraíba, surgiu a necessidade de aprofundarmos o debate em torno das questões étnico-raciais na perspectiva da negritude utilizando as representações presentes nas histórias em quadrinhos.

No entanto, apresentamos dificuldade em relação ao tempo, porque tínhamos que cumprir o prazo de finalização de aplicação da pesquisa, que inicialmente aconteceria na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Entretanto, diante da greve dos professores, técnicos e administrativo em diferentes universidades públicas da Paraíba, buscamos aplicar o estudo no contexto do ensino superior privado, no intuito de verificar como, nesta modalidade de ensino, estão sendo formados os profissionais que irão atuar na Educação Básica e como estão sendo promovidas as discussões em relação às questões étnico-raciais, sob a perspectiva da negritude.

Neste intuito, procuramos a Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA por identificarmos que esta instituição privada apresenta um crescente público que irá lecionar, ou leciona na educação básica. Então, a partir de um contato prévio no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia dessa instituição, observamos que a temática étnico-racial na perspectiva da negritude necessitava de um aprofundamento em relação à formação de futuros professores uma vez que estes profissionais, em sua ação pedagógica escolar, necessitam discutir e desenvolver projetos pedagógicos entre os alunos/as sobre a temática em questão.

Cabe ainda salientarmos que ao ser disponibilizado o espaço para aplicação da proposta de pesquisa, apenas tivemos acesso a duas turmas cujo componente curricular estava associado à disciplina de Educação Indígena, pois a instituição não apresenta em seus componentes curriculares disciplinas voltadas para a cultura afrobrasileira e africana, conforme o quadro fornecido pela instituição, atenuando limites, por não existir um aprofundamento nos estudos em relação ao curto tempo disponível presencial e lacunas porque nos componentes curriculares fornecidos sobre questões multiculturais e étnicos não apresentam uma disciplina específica que aborde as questões sobre negritude.

Através de fontes online, tivemos que fazer uma busca a outros sites, como por exemplo, a página online da UVA, na cidade sede em Sobral, no Ceará, ou de outros Estados brasileiros que tenham polo da UNAVIDA-UVA, para ter acesso aos documentos específicos da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, como o estatuto e o regimento, pois o polo da cidade de Campina Grande não disponibilizou

o Projeto Político Pedagógico, nem outras fontes documentais que apresentassem a história da fundação da UVA em Campina Grande ou sobre o desenvolvimento e a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, dando acesso apenas ao documento que regulamenta o Estágio docência.

Este documento sobre o estágio apresenta, de forma geral, os tipos de disciplinas que os alunos terão que cursar durante o período em que estiverem vinculados à instituição assim como missão e objetivos que regulamentam o estágio docência. Do mesmo modo, cabe acentuar que não tivemos acesso aos planos de curso e nem de aula que haviam sido elaborados pelas professoras Rosa e Margarida, referente à disciplina de Educação Indígena.

As implicações deste tipo de pesquisa nos permitiram identificar como este nível de ensino de curto prazo está tratando a questão étnico-racial na formação inicial de professores, pois o mesmo não apresenta em seus componentes curriculares uma disciplina especificamente voltada para a cultura afrobrasileira e africana apresentando assim uma disciplina voltada para educação indígena e movimentos multiculturais em geral, não tratando cada questão histórica, cultural e social em suas especificidades.

## **2.2. Pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação**

Trabalhamos na perspectiva de uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Segundo Hengel (2000), o termo pesquisa-ação trata da união da pesquisa à ação ou prática, ou seja, desenvolve o conhecimento e a compreensão como parte da prática e, portanto, é uma maneira de se fazer pesquisa em situações que também se pratica e se deseja melhorar a compreensão desta, pois, conforme ainda o autor, a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática.

Ainda sobre a pesquisa-ação, Palavizini (2012) discute que este tipo de pesquisa assume um compromisso de promover entre pesquisador e participantes os meios que contribuam para torná-los capazes de responder com maior eficiência aos problemas da realidade em que vivem, vem mostrar aos envolvidos que, além de participarem, precisam ampliar o seu conhecimento, fortalecendo seu poder de decisão consciente assumir o compromisso de ação para a transformação do mundo real. Neste sentido, o pesquisador assume então um papel ativo na reflexão dos

problemas levantados, na definição conjunta das ações e no acompanhamento e avaliação do processo. A autora também apresenta três aspectos que definem a essência da pesquisa-ação:

O primeiro diz respeito ao compromisso com a resolução de um problema da sociedade que auxilie ao desenvolvimento social. O segundo se refere ao processo de pesquisa que deve promover a tomada de consciência, motivando o envolvimento das pessoas envolvidas com a questão estudada, na construção de uma consciência sobre o problema e as perspectivas de soluções. O terceiro aspecto destaca a produção do conhecimento, mostrando que a pesquisa-ação busca ampliar o conhecimento das pessoas envolvidas no processo da pesquisa (PALAVIZINI, 2012, p. 71 – 72).

Diante do que foi exposto por Palavizini (2012), destacamos a importância da pesquisa qualitativa no âmbito da educação, pois concordamos com Weller e Pfaff (2010), quando ressaltam que este tipo de pesquisa não é apenas relevante no desenvolvimento de pesquisas e teorias ou na avaliação de programas e políticas educacionais, mas também no processo de ensino/aprendizagem e durante a formação de futuros profissionais que irão atuar no campo da Educação.

Do mesmo modo, Gatti e André (2010), reforçam a importância de ressaltar, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. Sobre isso, podemos mencionar que a pesquisa-ação possibilitou a esta pesquisa, através do uso dos quadrinhos, a ampliação do conhecimento teórico e prático em relação à temática da negritude no curso de formação inicial de professores, no contexto do ensino superior privado contribuindo ainda para que os participantes das oficinas pudessem entender na prática, através dos processos de mediação realizados pela pesquisadora, a desenvolver atividades e projetos que utilizam as histórias em quadrinho que abordam a temática étnico-racial no ambiente da sala de aula.

A abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação representou também uma ampliação dos conceitos didáticos e metodológicos, a partir dos aspectos teóricos em relação às questões étnico-raciais, ao currículo multicultural e às políticas públicas voltadas para formação inicial de professores possibilitando aos futuros educadores que irão atuar na educação básica compreender os processos históricos e culturais que permeiam o cotidiano escolar e suas implicações em relação aos aspectos sociais diversos presentes na contemporaneidade.

Procuramos desenvolver a pesquisa no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, por se tratar de uma instituição privada voltada para formação de futuros educadores que irão atuar na educação básica, ou que já atuavam e necessitam se atualizar e adequar-se às exigências governamentais.

Neste sentido, buscamos compreender como ocorre a formação do pedagogo, no ensino superior privado, em relação às questões étnico-raciais, na perspectiva da negritude, conforme está previsto nos documentos oficiais, a exemplo da Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica, Lei nº 9.394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs, 2004). No entanto, percebemos algumas lacunas e notamos que os quadros seriam oportunos para discutir a temática em questão.

### **2.3. Sujeitos participantes da pesquisa**

Os sujeitos participantes da pesquisa são graduandos e graduandas do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú - UVA, com polo na cidade de Campina Grande – Paraíba, compondo duas turmas intituladas de Educação Indígena, ministradas pelas professoras Rosa e Margarida.

Na turma da professora Rosa, participaram deste estudo 19 alunas do sexo feminino, sendo que 9 alunas desta turma residem na cidade de Campina Grande, lugar onde está situado o polo da universidade e 10 do número total de alunas são oriundas de cidades vizinhas (Aroeiras, Queimadas, Lagoa Seca e São Sebastião de Lagoa de Roça). Vale mencionar que todas as alunas desta turma apresentam formação superior incompleta, estão cursando o 5º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e informaram ainda que 10 alunas não atuam como docente, 5 alunas já lecionam em escolas públicas, 3 alunas já lecionam em escola privada e 1 aluna leciona tanto em escola pública, como também, em escola privada.

Na turma da professora Margarida, participaram 23 alunas do sexo feminino e 1 aluno do sexo masculino, diferente da turma anterior, mais da metade dos/as alunos/as reside em cidades vizinhas a Campina Grande (Cubatí, Aroeiras, Barra de

Santa Rosa, Matinhas, Pedra Lavrada, Boqueirão, Queimadas, Serra Redonda, Remijo, Areia) num total de 18 alunos/as. Ademais, 2 alunos/as moram em outro Estado, na cidade de Taquaritinga do Norte - Pernambuco, e apenas 3 alunos/as residem em Campina Grande. Todos/as os/as alunos/as desta turma apresentam formação superior incompleta, pois estão cursando 5º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e foi informado ainda que 13 alunos/as não atuam como docentes, 6 alunos/as lecionam em escolas públicas e 3 alunos/as em escola privada.

Alunos de ambas as turmas complementaram que o uso de métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, pois permitiu compreender os processos escolares, de aprendizagem, de relações, dos processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, do cotidiano escolar em suas múltiplas implicações.

Para aplicação da pesquisa, inicialmente entramos em contato com a coordenação do Curso, para sabermos se era disponibilizada em seus componentes curriculares alguma disciplina que tratasse da questão étnica-racial na perspectiva da negritude. Então, fomos informados que não havia nenhuma disciplina específica que tratasse da temática afrobrasileira e africana.

A partir das informações iniciais, buscamos a possibilidade de aplicarmos a pesquisa em uma disciplina que tratasse da questão racial e nos foi sugerido pela coordenação do Curso de Pedagogia – UVA a disciplina Educação Indígena. Fomos então encaminhadas para uma conversa prévia com as professoras Rosa e Margarida que posteriormente indicaram as turmas em que iríamos aplicar a proposta de pesquisa.

Ao contatarmos as professoras que ministravam a disciplinas de Educação Indígena explicamos a proposta e aplicamos o questionário para identificarmos o conhecimento dos alunos/as em relação à temática étnico-racial na perspectiva da negritude e as possíveis dificuldades destes/as e, após tais discussões, enfatizamos para os/as docentes que trabalharíamos com a proposta de aplicarmos nas turmas oficinas pedagógicas.

A aplicação do questionário teve como propósito de identificar se as/os alunas/os de ambas as turmas tinham conhecimento da Lei nº 10.639/2003 e se utilizavam as Histórias em Quadrinhos em atividades pedagógicas e como se posicionavam frente estas questões no que se refere a representação dos negros nos

quadrinhos. Em relação ao conhecimento dos/das alunos/as sobre a Lei nº 10.639/2003, tomamos como análise e seleção as respostas do questionário referente às questões 1, 4 e 5, onde as/os alunas/os puderam dizer se conheciam ou não a lei.

Tomamos também como referência para leitura, análise e seleção as questões 3, 6 e 8 do questionário aplicado, do qual a partir do meio pesquisado e dos sujeitos participantes da pesquisa, selecionamos algumas falas. A partir de tal seleção se verificou como as/os alunas/os se posicionaram frente a aspectos relativos à sua formação, à relação entre a temática étnico-racial e os quadrinhos, à aplicação desta temática na sala de aula da educação básica, bem como, frente ao posicionamento deles/as em relação à representação de personagens negros nos quadrinhos.

Logo, aplicamos o questionário na turma da professora Rosa, onde 19 se expressaram e as mesmas participaram das oficinas pedagógicas. A contribuição da professora Rosa foi muito importante, pois ela, juntamente com as/os alunas/os, recepcionaram a pesquisa e destacaram a importância de se ampliar as discussões sobre as temáticas étnico-raciais. Na turma da professora Rosa, a relação com as participantes foi de ampliação e esclarecimentos em relação ao tema proposto e o uso dos quadrinhos enquanto instrumento metodológico, pois quase toda turma expôs as dificuldades em elaborar uma proposta de atividade que relacionasse a questão racial e a abordagem dos quadrinhos.

Na turma da professora Margarida, fomos recepcionados e apresentado pela docente mas, diferente da turma anterior, a docente não acrescentou informações sobre a temática étnico-racial na perspectiva do negro e nem motivou os alunos em relação à importância desta temática, ausentando-se da sala sob a justificativa de possuir outros compromissos nos instantes em que a intervenção se deu. Na turma da professora Margarida consta na lista de presença a participação de 23 alunos/as, sendo que nesta turma houve uma dispersão na metade da proposta de oficina, pois alguns alunos disseram não se interessar pela temática étnico-racial e histórias em quadrinhos. Especificamente nesta turma da professora Margarida, as relações foram de resistência para compreender a temática e de perceber a importância dos quadrinhos na formação prática destes futuros profissionais que irão atuar na educação básica.

## 2.4. Caracterização da área pesquisada

O campo desta pesquisa situa-se na Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA<sup>4</sup>, no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia. A Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA é uma instituição de Ensino Superior do Estado do Ceará, com sede na cidade de Sobral – Ceará, reconhecida por Portaria ministerial – MEC, nº 821, de 11 de maio de 1994 – e se estendeu à Paraíba mediante acordo de colaboração mútua entre os Conselhos de Educação do Ceará (CEC) e do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE/PB), tendo como ponto de partida o Parecer nº 311 de 25 de novembro de 1999, do CEE/PB (Conselho Estadual de Educação – Paraíba), que concede anuência a fim de que a UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú) atue no Estado da Paraíba.

A UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú) oferece na Paraíba os cursos de Formação de Professores (Pedagogia) e de Licenciaturas Específicas (Matemática, Biologia, Inglês, Português, História e Geografia). Esses cursos foram implementados na Paraíba com a finalidade de atender às exigências determinadas pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, disposta no parágrafo 4º do artigo 87º no qual se estabelece o prazo de 10 anos para a formação de professores em nível superior de todos os professores, inclusive daqueles que virão integrar o quadro docente das escolas. A missão da UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú) é ofertar ensino superior de excelência, de forma inclusiva, flexível, contextualizada e buscar, por meio de pesquisa e extensão, soluções que promovam a qualidade de vida.

A coleta dos dados e as informações sobre o histórico e fundação da instituição não foi disponibilizado pela coordenação pedagógica e administrativa. A única informação que obtivemos sobre o Curso de Pedagogia – UVA, Campina Grande foi sobre a sua organização pedagógica e as informações adicionais foram adquiridas por documentos oficiais online disponibilizados pela universidade sede em Sobral, Ceará.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Formação de Professores, Campina Grande foi aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará, parecer nº

---

<sup>4</sup> As informações coletadas referentes à Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA, através do documento de Estágios (2008) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Formação de Professores, Campina Grande.

0994/98 e destina-se àquelas pessoas que vão lecionar na Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano (= professor polivalente) bem como no Ensino Normal (antigo pedagógico). O curso de Pedagogia pretende capacitar jovens e adultos com competências teóricas e práticas específicas da área de Pedagogia, isto é, pretende formar professores proporcionando-lhes a oferta de conhecimentos gerais relacionados ao seu campo de atuação e habilidades comuns ao mundo de sua área profissional para atendimento ao perfil exigido, tornando-os bons educadores a fim de superar a demanda estudantil referente à Educação Básica seja na rede pública seja na rede privada de Ensino. A conclusão do conjunto de disciplinas/módulos corresponderá à habilitação profissional, com direito a diploma respectivo, válido em todo o território nacional, sempre comprovada a anterior conclusão do Ensino Médio ou equivalente.

A carga horária oferecida pelo curso de Pedagogia é de 3.255 horas, a integração do curso é de 42 meses, ou seja, três anos e meio, as avaliações são sistemáticas, buscando melhor qualificação possível, na preparação dos profissionais e oferecendo também estágios aos graduandos. Os currículos dos cursos da UVA (Universidade Estadual do Vale do Acaraú) na Paraíba são compostos pelas disciplinas indicadas pelo Conselho de Ensino Extensão da UVA – CEPE/UVA conforme matriz curricular do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Campina Grande, citada logo abaixo.

**QUADRO 2.1:** Matriz Curricular Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UVA.

COMPONENTE CURRICULAR	CH
Língua Portuguesa	60
Metodologia do Trabalho Científico	60
Ética e Cidadania	60
Fundamento Históricos e Filosóficos da Educação	90
Fundamentos Sociológicos	90
Psicologia do Desenvolvimento	60
Estudo Orientado I	60
Estatística Aplicada à Educação	60
Pesquisa e Prática em Educação I	60
Planejamento Educacional	60
Projetos Pedagógicos	60
Políticas Públicas e Organização da Educação Brasileira	60
Educação e Trabalho	60
Estudo Orientado II	60
Fundo de Manutenção da Educação Básica	45
Teoria e Organização curricular	60
Avaliação Educacional	60

Gestão Educacional Empresarial	90
Coordenação/ Supervisão Pedagógica	60
Pesquisa e Prática em Educação II	60
Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação	60
Psicologia Institucional	60
Integração: Sociedade/Comunidade/Escola	45
Educação e Movimentos sociais – Multiculturalismo	60
Educação no Campo	60
Educação Urbana	60
Educação Indígena	60
Didática Aplicada à Educação Básica	90
Estágio Supervisionado I	75
Psicologia da Aprendizagem	60
Educação Especial	60
Educação de Jovens e Adultos	45
Literatura Infantil	60
Educação Infantil	60
Métodos e Técnicas de Alfabetização	60
Arte e Educação	60
Estágio Supervisionado II	75
Leitura e Produção textual	90
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	75
Fundamentos da Matemática Elementar	90
Metodologia do Ensino da Matemática	75
O Papel do Prof.º no Processo de Ens. e de Aprendizagem	45
Estágio Supervisionado III	75
Ensino de História e Geografia	75
Metodologia do Ensino de História e Geografia	75
Ciências	75
Metodologia do Ensino da Ciência	75
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	60
Estágio Supervisionado IV	75
Formação do Educador	45

### Total da Carga Horária

ESPECIALIZAÇÕES	CARGA HORÁRIA
Atividades Formativas	2.835
Estágio Supervisionado	300
Atividades Teórico-Práticas de Aprofundamento	120
Total	3.255

**FONTE:** Documento de Estágios (2008) do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UVA - Formação de Professores, Campina Grande.

Portanto, a partir da análise da matriz curricular observamos que há inserção do conteúdo relacionado à educação indígena, mas não apresenta a abordagem afrobrasileira e africana. Neste sentido, percebemos que esta matriz não contempla o que é proposto nas Diretrizes Curriculares e Documentos Oficiais que é trabalhar nos cursos de formação de professores com a educação indígena e afrobrasileira e africana.

## 2.5. Instrumentos da pesquisa

Nas pesquisas de abordagem qualitativa, conforme discute Oliveira (2007), dentre os mais importantes instrumentos ou técnicas de pesquisa que ajudam a desvelar os fenômenos e os fatos destacam-se observações, histórias de vida, questionários e entrevistas semiestruturadas que facilitam tanto a comunicação quanto a obtenção de dados qualitativos.

Nesta perspectiva, os instrumentos e técnicas utilizadas nesta pesquisa foram: a técnica de observação participante, documentos oficiais, questionários, diário de campo, equipamentos tecnológicos e oficinas pedagógicas com o uso dos quadrinhos.

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa possibilitaram a coleta de dados, pois através da observação e da aplicação dos questionários possibilitou-se a identificação dos problemas em relação à proposta temática e à possibilidade de aplicarmos a pesquisa como também nos subsidiou em conceitos teóricos e legais para justificarmos a proposta de trabalharmos a utilização das histórias em quadrinhos a partir de uma abordagem étnica na formação inicial de professores que irão atuar na Educação Básica. Dessa forma, tendo sido proposto e aplicado um produto final através das oficinas pedagógicas essa ação permitiu visualizarmos e refletimos sobre a utilização dos quadrinhos enquanto instrumento metodológico para discutirmos sobre questões sociais contemporâneas presentes nos processos de formação inicial do professor e do ambiente da escola, resultando em diferentes sequências didáticas com propostas temáticas que tratam da questão racial.

Conforme destacam Marcon e Elsen (2000), a utilização da técnica de observação participante como método de coleta de dados representa uma ampliação do leque de opções metodológicas e um meio adequado quando o objetivo é obter o máximo de conhecimento sobre determinado fenômeno ou situação a partir da perspectiva de outros, pois possibilita troca entre pesquisador/a e informantes de tal forma que, ao final de estudo, o/a pesquisador/a que não recebeu apenas informações já não é mais o/a mesmo/a, assim como seus informantes, cresceram com a troca de experiências.

Referente aos documentos oficiais, Severino (2007) diz que é toda forma de registro e sistematização de dados, informações, coletados em condição de análise

por parte do pesquisador/a. O autor aborda que esta técnica metodológica toma três sentidos fundamentais:

Como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007, p. 124).

A partir do exposto por Severino (2007), outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o questionário que, segundo Oliveira (2007), pode ser definida como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o/a pesquisador/a deseja registrar para atender a seus objetivos de estudo, pois o questionário tem como principal objetivo descrever as características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais.

Sobre a utilização do diário de campo, Hass e Weigand (2006) afirmam que o diário é uma ferramenta eficaz para quem deseja compreender sua prática, refletir, organizar, mudar e torná-la coerente com suas ideias, pois seu objetivo é guardar uma memória, para si mesmo ou para os outros, de um pensamento que se forma no cotidiano a partir da sucessão das observações e reflexões.

Na utilização dos recursos tecnológicos comungamos com a perspectiva apontada por Santos (2009) quando discute que embora nas pesquisas sociais sejam ainda utilizadas técnicas tradicionais de coletas de dados, a valorização de estratégias de investigação que incorporam os recursos disponíveis no mundo tecnológico e virtual é cada vez maior, ocasionando mudanças nas técnicas de registro, armazenamento e divulgação de informações ampliando e modificando os trabalhos dos pesquisadores na coleta dos dados.

O autor ainda menciona que as novas textualidades e representações simbólicas em ambientes digitais estão alterando as formas de perceber e analisar o social, pois as representações e concepções dos sujeitos sobre sua realidade se materializam nas suas expressões orais, textuais e corporais e novas tecnologias se apresentam como um importante instrumento de registro e análise.

Para finalização da pesquisa, utilizamos oficinas pedagógicas com o uso de histórias em quadrinhos a partir de temática relativa às questões raciais, na perspectiva do povo negro. Sobre este aspecto, concordamos com a perspectiva de Candau e Zenaide (1999), quando menciona que as oficinas são espaços de construção coletiva de saber, de análise da realidade, de confrontação e de intercâmbio de experiências, pois a participação, a atividade, a socialização, a vivência de situações concretas, a análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, a realização de vídeo-debates, o trabalho com diferentes expressões culturais são elementos presentes na dinâmica da oficina.

Conforme ainda as autoras, o desenvolvimento das oficinas em geral se dá através dos seguintes momentos básicos: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (CANDAU; ZENAIDE, 1999).

Severino (2007) quando destaca a importância dos instrumentos e técnicas para a pesquisa discute que a ciência, como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação de lógico com o real, do teórico com o empírico, não se reduzindo a um mero levantamento e exposição de fatos ou a uma coleção de dados, já que estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica que pode caracterizar como científico os dados empíricos.

Além disso, segundo ainda o autor, as referências epistemológicas são necessárias para a produção do conhecimento científico. No entanto, elas não seriam fecundas para a uma realização de uma abordagem significativa dos objetos se não dispusessem de mediações técnico-metodológicas, pois se constituem pelo conjunto de recursos e instrumentos adequados para a exploração das fontes mediante procedimentos operacionais, com efeito, a construção de novos conhecimentos pela ciência, entendida como processo de saber e que só pode acontecer mediante uma atividade de pesquisa, relacionada às particularidades das várias ciências aí inseridas.

## 2.6. Etapas da pesquisa

Nesta pesquisa, refletimos sobre as potencialidades e os limites presentes na linguagem das histórias em quadrinhos diante do processo de formação docente no contexto do ensino superior. Configuramos nosso trabalho como uma proposta transdisciplinar por emergir e tecer reflexões sobre a abordagem étnico-racial a partir de diferentes contextos teóricos e práticos que vislumbrem a realidade educacional. Neste caso, os quadrinhos serviram de suporte pedagógico para dialogarmos sobre diversos personagens negros que são e foram silenciados diante do contexto histórico, social e cultural.

Compreendemos que a escola não é mais um limite tradicional de saberes, tornando pertinente analisarmos o contexto sócio/cultural dos sujeitos excluídos ou silenciados histórica e culturalmente. Por isso, a necessidade de refletirmos quem são os personagens silenciados e/ou excluídos nas histórias em quadrinhos, e o papel do professor frente à hibridização cultural que perpassa o contexto educacional.

A aplicação da pesquisa ocorreu em três etapas. Na primeira etapa, buscamos conhecer o campo de pesquisa e as possibilidades para aplicação da pesquisa, junto à coordenação do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Vale do Acaraú – UVA. Então, nesta etapa, ocorrida no dia 29 de agosto de 2015, analisamos a matriz curricular e o ementário do curso de Pedagogia para sabermos em que turma seria oportuno aplicar o questionário e a proposta de oficina.

Após analisarmos a matriz curricular e o ementário do curso, observamos que a aplicação do questionário e da oficina deveria ocorrer nas turmas das professoras Rosa e Margarida, pois os docentes em formação já haviam concluído a disciplina *Educação e Movimentos Sociais – Multiculturalismo*, que apresenta em sua ementa a discussão sobre os velhos e novos movimentos sociais: conceito, perspectiva histórica e a sua relação com a educação; sua repercussão na sociedade, escola e inclusão social. Contudo, a disciplina a ser cursada pelos alunos no sábado posterior, dia 05 de setembro de 2015, seria *Educação Indígena*, que tem a seguinte ementa: educação indígena, história e conceito; base legal da educação indígena; formação do educador, metodologias e inclusão; o índio e a sua cultura, incluindo linguagens, costumes, religião, práticas e etc.

Foi discutido também com a coordenação do curso de pedagogia que a matriz curricular não apresentava uma disciplina específica sobre a cultura afrobrasileira e

africana e que, por este motivo, a única viabilidade de aplicação da pesquisa seria no dia das aulas referente à disciplina de *Educação Indígena*, pois os alunos das turmas das professoras Rosa e Margarida já haviam estudado uma disciplina introdutória que abordava as questões étnico-raciais no contexto geral. Planejamos também a disponibilidade de horário para aplicação do questionário e das oficinas, pois a disciplina de *Educação Indígena* só correspondia a dois sábados, turno manhã e tarde, que é o equivalente a 60 horas aulas.

Na segunda etapa da pesquisa, ocorrida no sábado, dia 05 de setembro de 2015, no turno da manhã, fomos realizar o primeiro contato com os sujeitos da pesquisa, aplicando o questionário.

Na terceira etapa, ocorreu a aplicação das oficinas, nas turmas das professoras Rosa e Margarida, com temática “Práticas educativas na formação inicial docente: questões étnico-raciais nas histórias em quadrinhos”, com o objetivo de utilizar histórias em quadrinhos como instrumento metodológico que potencializa as reflexões e discussões pedagógicas no contexto da formação inicial docente a partir da abordagem étnico-racial.

Os planejamentos das oficinas foram baseados a partir dos seguintes conteúdos programáticos: abordagem política e legal sobre as questões étnico-racial no Ensino Superior no contexto da formação de professores; o personagem negro nas Histórias em Quadrinhos; abordagem crítica sobre as Histórias em Quadrinhos e suas contribuições educacionais para formação de professores; didática e prática docente.

A aplicação da primeira oficina ocorreu na turma da Professora Rosa, no turno da tarde, das 13h00min às 17h00min do dia 05 de setembro de 2015 e a segunda oficina ocorreu na turma da Professora Margarida, no turno da tarde, de 13h00min às 17h00min do dia 12 de setembro de 2015, pois ambas as turmas, foram para uma aula de campo, no museu do Índio, já que estavam cursando o componente curricular *Educação Indígena* no turno da manhã do dia 12 de setembro de 2015.

As aplicações das oficinas aconteceram em quatro momentos. No primeiro momento, para introduzimos a temática a ser discutida e apresentamos o gênero curta-metragem *Vista a minha pele*, de caráter ficcional e de cunho educativo, com duração de 24 minutos, com direção de Joel Zito Araújo, com patrocínio do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, lançado em 2003, devido ao fato de tratar-se de uma paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Nessa

história invertida, onde os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados, os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique.

**FIGURA 1:** Cenas do curta-metragem *Vista a minha Pele*



**FONTE:** [https://images.google.com/?gws\\_rd=ssl](https://images.google.com/?gws_rd=ssl)

Após a visualização completa do curta-metragem, abrimos para o debate sobre a temática étnico-racial. Nossa motivação para aplicação do curta foi introduzir a temática e propiciar um ambiente de discussão e debate sobre a temática proposta na pesquisa, pois os/as alunos/as foram motivados a refletir a partir da concepção hegemônica que está por trás das disparidades em ser negro, ou ser branco na sociedade brasileira. Então os estudantes puderam, através das provocações e questionamentos promovidos pelo curta, se colocar e se observar a partir do lugar do outro, seja na condição da brancura, seja na condição da negritude e, por isso, justificamos a apresentação de uma produção audiovisual, antes da proposta de sequência didática e quadrinhos.

No segundo momento da oficina, a partir de uma aula expositiva e dialogada, abordamos o contexto político, legal e social sobre as questões étnico-raciais na formação de professores.

No terceiro momento, apresentamos as questões raciais que envolvem os personagens negros nas histórias em quadrinhos e fizemos também uma análise crítica juntos com os/as alunos/as sobre as histórias em quadrinhos e suas contribuições educacionais para formação de professores.

No quarto momento, fizemos uma atividade em grupo pensando acerca da formação docente a partir da construção de sequências didáticas no vislumbre da prática do professor, utilizando as histórias em quadrinhos que tratam das questões raciais.

Após a exposição teórica, sugerimos que os alunos construíssem sua proposta de aula a partir das tirinhas usando as indicações teóricas da abordagem crítica proposta por Luyten (1989) sobre as histórias em quadrinhos, em que autora sugere: reconhecimento do suporte para que se tenha uma ideia prévia para a aplicação da proposta; consultar os alunos sobre seus conhecimentos em relação aos quadrinhos; estimular a leitura dos quadrinhos a partir da visão crítica, explorando as discussões sobre a realidade social; promoção de estudos temáticos em grupo levando em consideração a forma e o conteúdo a ser trabalhado.

O critério de escolha das histórias em quadrinhos para construção da proposta de sequência didática ocorreu a partir da seleção de algumas tirinhas que seguem tendências históricas dos quadrinhos e que apresentam personagens negros em diferentes contextos cotidianos.

**FIGURA 2:** Imagens da turma da Professora Rosa na elaboração da sequência didática.



**FONTE:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

**FIGURA 3:** Imagens da turma da Professora Margarida na elaboração da sequência didática.



**FONTE:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para finalização, fizemos uma avaliação sobre o desempenho da oficina e sondagem sobre os conhecimentos adquiridos pelos/as alunos/as que participaram da oficina.

**FIGURA 4:** Momento da avaliação da oficina na turma da Professora Rosa.



**FONTE:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

**FIGURA 5:** Aluna da turma da Professora Margarida no momento da avaliação da oficina.



**FONTE:** Arquivo pessoal da pesquisadora.

As imagens apresentadas anteriormente representam cada etapa desenvolvida no decorrer da pesquisa e são referentes aos momentos da aplicação da oficina, que os/as alunos/as estão entrosados na construção das sequências didáticas e na finalização, quando os mesmos estão avaliando todo o processo.

### 3. A NEGRITUDE NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: TRAJETÓRIA E REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

A forma quadrinizada foi e está sendo amplamente usada como forma de trazer à memória popular e valorização do ser humano. O temário dessas histórias, saídas das comunidades, envolve temas do dia-a-dia do povo comum, do porquê dos acontecimentos sociais, políticos e econômicos e ensina a agir em determinadas situações (LUYTEN, 1985, p. 8).

Partindo dos pressupostos enfatizados por Luyten (1985) na epígrafe acima compreendemos que as histórias em quadrinhos enquanto espaço de educar consistem num meio que proporciona no contexto educacional e cultural, a prática da cidadania, seja de forma direta ou indireta, pois os quadrinhos, enquanto meio cultural, literário e comunicacional, possuem a capacidade de construir representações sociais no processo de socialização de valores e ações culturais.

De acordo com Guimarães (2003), os quadrinhos são vistos como forma de expressão artística que tenta representar um movimento através de imagem e estética. Entretanto, para McCloud *apud* Chagas (2008), os quadrinhos como sendo imagens pictóricas justapostas em sequencias deliberadas destinadas a transmitir informações, uma arte sequencial.

Presser e Schlögl (2013) discutem que no Brasil as denominações mais populares dos quadrinhos variam de acordo como o formato em que são apresentados. De acordo com estes autores os quadrinhos curtos são publicados em jornais, com formato de “*tirinhas*” e as compilações de histórias mais longas são chamadas de *graphic novels* do inglês “*novela gráfica*”, termo mundialmente popular. Existe também, a denominação *Gibi*, que veio da revista *Gibi Mensal* editada pela *Globo Juvenil Mensal*, nos anos de 1940. Para muitos leitores os quadrinhos, diante desta diversidade de conceitos, são conhecidos como a nona arte.

Concordamos com García (2012) quando discute que todas estas denominações parecem possíveis, pois elas indicam uma tensão implícita entre a aspiração à nobreza criativa e as origens no fluxo da cultura de massa que possuem os quadrinhos, cuja natureza não pode ser separada da indústria cultural. Segundo ainda o autor a resposta contrária à cultura de massa por parte das elites dirigentes é uma constante desde a Revolução Industrial.

### 3.1. Breve histórico das histórias em quadrinhos

Desde a pré-história o ser humano deixou registrados os acontecimentos que faziam parte do seu fazer cotidiano em que homens e mulheres, através das imagens, simbolizavam suas produções diárias. Segundo Barbosa *et al.*, (2014):

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizavam fortemente um elemento de comunicação que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios: a imagem gráfica. O homem primitivo, por exemplo, transformou a parede das cavernas em um grande mural, que registrava elementos de comunicação para seus contemporâneos: o relato de uma caça bem-sucedida, a informação da existência de animais selvagens em uma região específica a indicação de seu paradeiro, etc. Assim, quando o homem das cavernas gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho, e outra incluindo um animal abatido, poderia estar, na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também, registrando a primeira história contada por sucessão de imagens. Bastaria, então, enquadrá-las para se obter algo muito semelhante ao que modernamente se conhece como história em quadrinhos [...] (BARBOSA, *et al.*, 2014, p. 7 - 8).

Na medida em que o ser humano foi desenvolvendo diferentes ações e práticas, entre as quais destacamos a escrita, esta começa a ser grafada em materiais mais leves e o surgimento das primeiras formulações dos primeiros alfabetos fez com que a imagem tivesse uma relação com aquilo que se queria representar, Barbosa, *et al.*, (2014):

O advento do alfabeto fonético fez com que a imagem passasse a ter menor importância como elemento de comunicação entre os homens deixando de existir uma ligação direta entre a maneira como se representa graficamente um objeto ou um animal e a sua forma física real. Esse nível de abstração entre o objeto e seu símbolo representou um avanço extraordinário para a humanidade, pois o sistema permitiu ampliar quase que ao infinito as possibilidades de composição e transmissão de mensagens e atingir um grau de comunicação que o desenho, isoladamente, não conseguiu atingir (BARBOSA, *et al.*, 2014, p. 10).

Podemos perceber conforme aponta Barbosa *et al.*, (2014), que o desenvolvimento de práticas culturais propiciou a construção de diferentes formas de conhecimento, pois o ser humano ampliou os seus saberes o que culminou, por exemplo, com o aparecimento da imprensa e o surgimento de grandes cadeias

jornalísticas. A imprensa e as cadeias jornalísticas, por sua vez fundamentadas pela tradição iconográfica, deram condições para origem das histórias em quadrinhos como meio de comunicação de massa.

García (2012) menciona essa concepção em relação ao surgimento das histórias em quadrinhos como sendo essencialmente um meio de comunicação de massa, ocasionando em sua origem um problema para concebê-la, pois, segundo o autor, nem os estudiosos desse meio entram em acordo sobre onde se originaram os quadrinhos de fato e agrupam em duas tendências principais:

Uma delas reconhece como inventor dos quadrinhos o professor suíço Rodolphe Töpffer, que realizou algumas *histories en estampes* a partir do fim da década de 1820 e a outra prefere localizar o momento semanal nos jornais de Joseph Pulitzer (*New York World*) e William Randolph Hearst (*New York Journal*), no final do século XIX, e especialmente nos achados de desenhistas como Richard Felton Outcault, Rudolph Dirks ou Bud Fisher, entre outros. [...]. A busca das raízes *corretas* é uma forma habitual de legitimar o presente e, portanto, não é de estranhar que nos últimos anos se tenha reivindicado enfaticamente a figura de Töpffer, mais em sintonia com a imagem culta da novela gráfica atual. Entretanto, não se pode saltar sobre décadas de história em quadrinhos filhas do ruído e da fúria da urbe moderna de Outcault e dos demais pioneiros da imprensa americana do final do século XIX e do início do XX (GARCÍA, 2012, p. 26 – 28, grifo do autor).

A partir das colocações de Garcia (2014) percebemos que apesar de existirem histórias em quadrinhos em todo o mundo é nos Estados Unidos no fim do século XIX que elas se transformam em produto de consumo massivo aparecendo nas páginas de domingo nos jornais estadunidense voltados para a população de imigrantes, sendo predominantemente cômicos, com desenhos satíricos e com personagens caricaturais. No decorrer do tempo, estes foram ganhando destaque no cenário popular e obtendo espaços diários nos jornais para discutirem temáticas que enfocavam família, animais antropomorfizados<sup>5</sup> e protagonistas com características femininas, embora ainda conservando a ideia de ser predominantemente cômico.

Para Vergueiro (2005) os quadrinhos existem há mais de um século, florescendo vertiginosamente na imprensa sensacionalista dos Estados Unidos. No entanto, contrariamente, ao que esta trajetória levaria a crer, o reconhecimento das

---

<sup>5</sup> Personagens animais que recebem ou adquirem características humanas.

histórias em quadrinhos como uma produção artística e cultural de grande influência na sociedade ainda não se deu em sua plenitude, embora passos importantes nesse sentido tenham sido dados nas últimas décadas do século XX, a partir da valorização da linguagem dos quadrinhos por intelectuais europeus. Segundo Ana Merino (*apud* García, 2012), os quadrinhos pertencem à cultura industrial e, como tal, constroem relatos modernos, embora sua capacidade esteja em tensão com o discurso letrado e, com o respaldo da cultura letrada, os quadrinhos se tornaram marginais e, a partir desta concepção, construíram seus próprios relatos.

Na década de 1920, surgem as tendências naturalistas nos quadrinhos, aproximando os desenhos de uma representação mais fiel de pessoas e objetos, ampliando o seu impacto junto ao leitor. Com o aparecimento de um novo veículo de disseminação dos quadrinhos, as publicações periódicas conhecidas como *comic books* (revistas em quadrinhos) deram espaço para os personagens super-heróis que tiveram recepção positiva do público jovem, ampliando consideravelmente o consumo dos quadrinhos que se tornaram cada vez mais populares. Vergueiro (2005) também menciona que, aliando o visual ao escrito, as histórias em quadrinhos tornaram-se um meio de comunicação de massa de grande penetração em diversos países podendo-se dizer até mesmo que, junto com o cinema, caracterizam a comunicação de massa no século XX.

O aparecimento das revistas em quadrinhos, que inicialmente eram publicadas em jornais, durante a década de 1930, possibilitou a ampliação destas em praticamente em todos os países do mundo. García (2012) aponta que as revistas em quadrinhos que atualmente conhecemos originaram-se em 1933 como um suporte publicitário. Em 1935 a *New Comics* passou a oferecer aos leitores histórias inéditas. Com o título *Action Comics*, de 1938, teve início um novo gênero dos quadrinhos, o de super-heróis, no qual se inserem personagens como Batman, Mulher Maravilha, Flash, Namor, Tocha Humana, Capitão América, Lanterna Verde, Capitão Marvel, entre outros.

Em meados dos anos de 1950, a indústria dos quadrinhos vendia milhões de revista ao ano e experimentava neste período o surgimento de novos estilos, como o romântico e o criminal. Segundo García (2012), diante do elevado número de leitores maiores de idade aumentou o número de publicações para adultos devido à aceitação entre estes das histórias em quadrinhos. Muitos adultos eram aficionados pela leitura desde a infância e isto propiciou o incentivo às publicações, já que muitos profissionais

começaram como adolescentes desenhistas nas elaborações dos quadrinhos. Contudo, observou-se que, mesmo os quadrinhos tendo seu momento de apogeu, estes experimentaram nos anos 60 um momento de declínio, sobretudo nos EUA.

Durante a década de 1960, na Europa, especialmente na França, chegaram às livrarias os álbuns de quadrinhos – edições com capa dura e lombada. Impressas com qualidade superior às revistas de quadrinhos, essas publicações normalmente tinham periodicidade anual e traziam uma história completa de personagens como Asterix, Lucky Luke e Tintim. No auge da revolução juvenil, configurada como um movimento artístico e político verificado nos anos 1960 no âmbito da música e do cinema foram criados os *comic underground*<sup>6</sup>. García (2012) diz que:

O eco da revolução juvenil dos anos 1960 chegou a todo o mundo em maior ou em menor grau e com distintos matizes de politização, e, com as ideias, rock psicodélico e a moda, chegaram também os quadrinhos underground que, traduzidos diretamente em muitos países, rapidamente deram lugar a processos de imitação e adaptação dos quais surgiram tradições locais de quadrinhos para adultos. É preciso dizer que a primeira influência dos quadrinhos underground se produziu nos Estados Unidos. A indústria dos quadrinhos comerciais, cada vez mais polarizada em duas editoras de super-heróis – a enorme e veterana DC do Superman e a muito menor pujante Marvel do Homem Aranha -, reagiu com extrema lentidão às mudanças que a sociedade estava vivendo, especialmente o setor juvenil, que constituía seu principal público. Além da anedótica presença de personagens que refletiam a estética e as gírias hippies – desde a óbvia fala de conhecimento em primeira mão que se poderia esperar de roteiristas e desenhistas mais velhos -, não houve nenhuma amostra de abertura dos processos criativos, produtivos e de distribuição das grandes editoras durante toda década de 1960 (GARCÍA, 2012, p. 177).

No final dos anos de 1970, os quadrinhos *underground* corriam risco de serem visto apenas como um movimento de contracultura<sup>7</sup> e saírem de circulação pelo baixo

---

<sup>6</sup> Segundo Luyten (1985), os anos 60 são marcados socialmente por dois fatos: a Guerra do Vietnã e o movimento hippie, que tratou abertamente de temas considerados como tabus, a exemplo, das drogas, grupos minoritários, liberdade sexual, consumismo, etc. Conforme destaca a autora, no campo dos quadrinhos estes fatos são refletidos na fase *underground*, no Brasil conhecido por *marginal* ou *undigrudi*. O movimento *underground* apareceu como protesto diante das políticas *overground* dos *Syndicates*, que impuseram censura rígida aos produtores de histórias em quadrinhos.

<sup>7</sup> Identificamos neste aspecto o movimento de contracultura como instaurado por manifestações juvenis que marcaram a política e a cultura no final dos anos 60.

número de vendagem, outro tipo de produção que enfrentou dificuldades nas vendas, foram os chamados quadrinhos comerciais, os de super-heróis (GARCIA, 2012).

Neste período, outro segmento dos quadrinhos - as *graphic novels* (Novela Gráfica) - foram responsáveis pela venda de quadrinhos em livrarias a partir do final dos anos 1970, pois essas publicações resgataram o público adulto para os quadrinhos, apresentando histórias que tratavam de temas relevantes para a época como: guerra nuclear, violência urbana, crítica ao conservadorismo político, ousadias artísticas com misturas de estilos e multiplicação dos focos narrativos.

A década de 1980 se constituiu num período de amplas mudanças estéticas, narrativas e temáticas, observáveis principalmente em publicações alternativas, revistas produzidas por pequenas editoras. García (2012), explica que enquanto as grandes editoras de histórias em quadrinhos mantinham um circuito duplo, vigente ainda nos dias atuais, que incluía bancas e livrarias especializadas, o mercado maciço e *direct market*, um grupo de novas editoras pequenas, pôde se introduzir nas vendas exclusivas a livrarias e essas novas empresas tiveram seu apogeu a partir dos anos de 1980 e foram conhecidas como *independentes* ou *alternativas* - termos usados em oposição às grandes empresas, como Marvel e DC.

O autor diz que *independente* significava que não dependia economicamente das grandes empresas, mas não implicava diferenças quanto aos objetivos artísticos e comerciais. Já *alternativo*, significava que ofereciam um material distinto daqueles oferecido nas grandes empresas, mas às vezes as diferenças se limitavam a questões de censura ou de propriedade do *copyright*, pois as editoras independentes ou alternativas ofereciam um tipo de quadrinhos parecido com o das grandes empresas e às vezes até realizado pelos mesmos autores (GARCIA, 2012).

Nos anos de 1990, com o amadurecimento dos alternativos e a tendência dos mais destacados representantes de abordar histórias sérias e longas, tornou-se mais evidente que o *comic book* (revista em quadrinhos) era inadequado. Então a novela gráfica era um formato que estava prestes a existir e, no entanto, conforme discute Garcia (2012), até quase a virada do século, publicar uma história em quadrinhos séria diretamente como um livro seria imaginável, pois Will Eisner já havia tentado e fracassado.

A partir do século XXI, o conceito de alternativo perde o sentido. Assim, a tendência que vai aumentando durante toda a primeira década do século e coincide com um declínio cada vez mais pronunciado dos *comic book*, inclusive dos super-

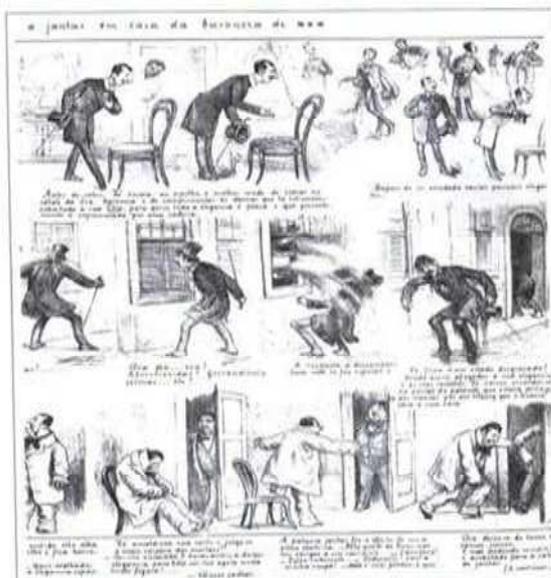
heróis. Contudo, concordamos com García (2012) quando menciona que os quadrinhos como forma artística não têm nada de vulgar e nem de infantil, pelo contrário, eles são sofisticados já que, segundo o autor, as histórias em quadrinhos não são um híbrido de palavras e imagens, um filho bastardo da literatura e da arte, que foi incapaz de herdar as virtudes de seus pioneiros. As histórias em quadrinhos para Garcia (2012):

[...], pertencem a uma estirpe distinta e se realizam em um plano diferente daquele em que se realizam cada uma dessas artes. Têm suas próprias regras e suas próprias virtudes e limitações, que mal começamos a entender (GARCÍA, 2012, p. 301).

No contexto apresentado, as histórias em quadrinhos elaboradas no Brasil são marcadas por fortes influências externas, tendo momentos de grande produção e outros de crise, ora adaptando-se aos modelos e formatos estrangeiros, ora mostrando originalidade e relacionando-se com a cultura nacional apresentando diferentes formas de representações sociais.

No Brasil, a primeira História em Quadrinhos produzida foi *As Cobranças*, de Ângelo Agostinin, no ano de 1867 sendo que, em seguida, este mesmo autor de origem italiana, mas naturalizado brasileiro, lançou a série de personagens fixos *Nhô Quim* ou *Impressões de uma virgem à corte* na revista *Vida Fluminense*. Em 1876 houve o lançamento de publicação própria, a *Revista Illustrada*, onde escreve suas histórias de sucesso com o Zé Caipora e posteriormente Dom Quixote na *Revista Tico-Tico*.

**FIGURA 6:** Zé Caipora, de Ângelo Agostini, publicado na *Revista Ilustrada*, em 1883.



**FONTE:** <http://www.patriciojr.com.br/opiniao-quadrinhos-140-anos-de-historias-no-brasil-por-milena-azevedo/>

O periódico *Tico-Tico* foi idealizado para ser voltado à educação e ao entretenimento de leitores infantis e vigorou até o início da década de 1960. Este tipo de quadrinhos teve a colaboração de muitos artistas, entre eles, J. Carlos, Luiz Gomes Loureiro, Augusto Rocha, Paulo Affonso, Max Yantok, Alfredo e Oswaldo Storni, Miguel Hochman, Luiz Sá, entre outros, que apresentaram histórias protagonizadas pelos personagens Juquinha, Lamparina, Chiquinho, Kaximbown e Pipoca, Barão de Rapapé, Zé Macaco e Faustina, Réco-Réco, Bolão e Azeitona, que divertiram o público durante várias gerações. Vergueiro e Santos (2008) destacam, neste contexto, que:

A revista *O Tico-Tico* é um marco na indústria editorial brasileira, sendo a mais longeva publicação periódica dirigida à infância no País, editada por 56 anos. Foi também a primeira revista a trazer regularmente histórias em quadrinhos, em uma época em que a linguagem gráfica seqüencial começava a dar seus primeiros passos, enfrentando pressões de todos os tipos, principalmente quanto a seus méritos educacionais. A tudo a revista brasileira respondeu com uma postura firme em relação a seus objetivos didático-pedagógicos, mantendo-se arraigada à missão de entreter, informar e formar, de maneira sadia, a criança brasileira (VERGUEIRO; SANTOS, 2008, p. 24).

Diante da concorrência dos quadrinhos comerciais brasileiros, Aizen lançou as revistas *Mirim* e *O Lobinho* e, em meados da década de 1940, fundou a Editora Brasil-América Ltda. (EBAL). No entanto, foi Roberto Marinho que colocou nas bancas a revista que virou sinônimo de quadrinhos no Brasil, *o Gibi*, título que se manteve até o início do século XXI. Com esses títulos, o formato *comic-book* passou a ser predominante no mercado editorial brasileiro.

Durante a década de 1950, pequenas editoras paulistas, entre as quais se destacam *Outubro*, *La Selva*, *Continental*, *Edrel* e outras lançaram revista de quadrinhos de terror, humor e infantil. Porém, com a censura aos quadrinhos de Terror nos Estados Unidos, os quadrinistas brasileiros se voltaram para a produção deste gênero, editado com regularidade até o final da década de 1980. As revistas de quadrinhos de Humor, por sua vez, amparavam-se em personagens cômicos do cinema nacional, como Oscarito, Grande Otelo e Mazzaropi, do circo e da TV, como o palhaço Arrelia.

No início dos anos de 1960, o cartunista Ziraldo, elaborou o personagem Saci Pererê, voltado para o público infantil e com circulação na revista *O Cruzeiro*. Nesta mesma época, Henfil começou a produzir *Os Fradinhos*, tido como marco da crítica social através dos quadrinhos. Segundo Luyten (1985):

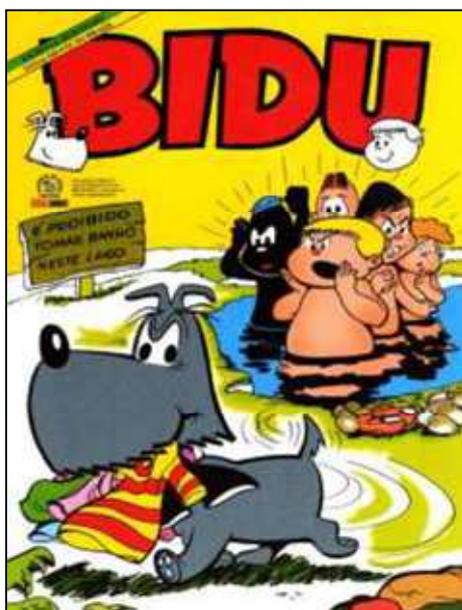
[...]. O Pererê, de Ziraldo, cuja figura central é o saci, elemento representativo de nosso folclore. Além disso, Ziraldo retrata nossos costumes através de suas propostas temáticas, do enredo e da ambientação de suas histórias. O Pererê pode ser considerado uma “ilha” no meio de outras personagens “nacionais” como Mylar, Fantastic, Fikon, Golden Guitar, entre outras, que continuavam lotando as revistas da época, dividindo suas páginas com produções de terror, também com grande repercussão naquele tempo (LUYTEN, 1985, p. 43 – 44).

Na década de 1960 e 1970, surgiram na *Folha de São Paulo* as tirinhas de Maurício de Sousa cujo personagem principal era um inocente cãozinho chamado *Bidu*, que ainda naquele mesmo contexto ganharia revista própria. Esta fase foi o início para uma gama de personagens que hoje atinge centenas de criações.

É importante destacar que Maurício de Sousa tornou-se o maior quadrinista brasileiro de todos os tempos, utilizando-se da lógica da produção em massa para o consumo já que as histórias, produzidas por outros quadrinistas não tem o mesmo

reconhecimento e alcance em termos de venda como as produzidas por este quadrinista.

**FIGURA 7:** O primeiro número da revista do Bidu, publicada em 1960 pela Editora Continental.



**FONTE:** [http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-10-01\\_2009-10-31.html](http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/arch2009-10-01_2009-10-31.html)

A partir do final da década de 1980 houve uma renovação nos padrões estéticos das histórias em quadrinhos dando surgimento as editoras de quadrinhos alternativas, tais como: *Circo Editorial*, *VHD-Diffusion*, *Press Editorial*, *Editora Vidente*, *Editora D-Arte* entre outras. As temáticas destas produções relacionavam-se a temas como terror, erotismo, humor. As publicações dessas editoras apresentavam quadrinhos que renovaram a Nona Arte e estavam em consonância com seu momento histórico, contudo, com a crise econômica verificada nos anos de 1990, estas editoras fecharam e houve o cancelamento dos títulos.

No século XXI, verificamos a segmentação do mercado editorial de histórias em quadrinhos, voltado para revistas comerciais, infantis ou de super-heróis e mangás (quadrinhos produzidos no Japão que no Brasil tiveram atenção por parte dos públicos, infanto-juvenil e adultos). Os artistas brasileiros, no entanto, ainda continuam produzindo quadrinhos para editoras estrangeiras ou em publicações independentes, sendo uma exceção Mauricio de Sousa, que publica pela editora *Panini Comics*. Para

enfrentar os problemas vividos pelo mercado editorial de quadrinhos brasileiros, os artistas produzem álbuns de luxo vendidos em livrarias ou em lojas especializadas aderindo, também, a outra possibilidade para divulgação dos trabalhos: a criação de narrativas sequenciais para a internet.

### **3.1.1. Os personagens negros nas histórias em quadrinhos: abordagem do contexto social brasileiro**

Na linguagem das histórias em quadrinhos que reúne o elemento gráfico (o desenho), e o elemento narrativo (o roteiro e diálogos), a inserção de um personagem ou de uma temática, o conjunto implica, através das representações aí inseridas, discutir além do aspecto físico, sua personalidade, suas características individuais e torna-se necessário também compreender os aspectos culturais e formativos do contexto social. É nesta perspectiva que os quadrinhos contribuem para a reflexão e estudo da temática étnico-racial na perspectiva da negritude.

Diante do contexto histórico Chinen (2013) aborda que existem poucos personagens negros nos quadrinhos brasileiros e que são ainda mais escassas as histórias em que estes personagens aparecem como protagonistas. O autor ainda menciona que estes aspectos nas representações dos personagens negros são um reflexo da própria condição histórica, social e cultural dos povos afro-brasileiros e africanos, pois mesmo quando não houve a intenção de depreciar o negro ou equipará-lo a animais, são numerosos os exemplos em que estes personagens são representados com um visual exagerado, próxima à figura do macaco, reforçando o estereótipo e a discriminação. No entanto, atualmente, existem mudanças nas formas como os negros estão sendo representados nas histórias em quadrinhos, motivada pela luta dos negros por igualdade de direitos, oportunidades e valorização da sua história cultural (CHINEN, 2013).

A partir do exposto por Chinen (2013) e destacando o contexto histórico dos personagens negros nas histórias em quadrinhos no Brasil, cabe destacar que surgem, principalmente no Rio de Janeiro, em meados do século XIX, as publicações ilustradas. Neste aspecto, vários artistas começaram a publicar charges e comentários críticos a respeito de diversas temáticas sociais. As charges ganharam espaço e se desenvolveram formando um novo modo narrativo que é sequenciado em quadros surgindo assim as histórias em quadrinhos (CHINEN, 2010).

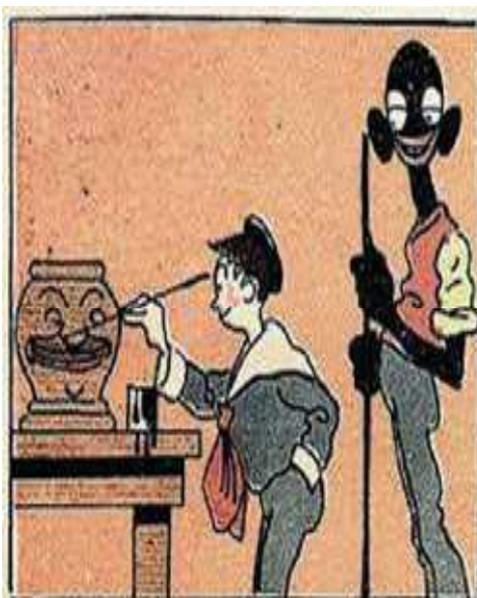
Conforme mencionado anteriormente, a primeira história em quadrinhos produzida por um brasileiro foi *As Cobranças*, de Ângelo Agostinin, em 1867, um autor que, em seguida, lançou a série de personagens fixos *Nhô Quim* ou *Impressões de uma virgem à corte* na revista *Vida Fluminense* e, logo na primeira vinheta, conforme aponta Chinen (2013), no ano de 1869, apareceu o primeiro personagem negro chamado de Benedito, que era o escravo do protagonista da história, do *Nhô Quim*. O autor ainda menciona:

Os personagens em *Nhô Quim*, portanto, são mais caricatos e Benedito segue esse padrão. No entanto, não há em seus traços fisionômicos algo muito exagerado ou que se aproxime do estereótipo de representação dos negros que viria a se impor como padrão nos anos seguintes nos quadrinhos nacionais, e isso, numa época em que a escravidão ainda era vigente (CHINEN, 2013, p. 118).

Neste sentido, mesmo Benedito sendo o primeiro personagem negro nos quadrinhos brasileiro, este não teve destaque nas produções das histórias em quadrinhos por ser um personagem secundário na história do *Nhô Quim*. Diferente do personagem Benedito, *Giby* foi considerado como o primeiro personagem negro em destaque nos quadrinhos do Brasil.

Segundo Chinen (2010) *Giby* foi criado em 1907 por J. Carlos para a revista infantil *O Tico-Tico*, da editora de *O Malho* e foi considerada a primeira publicação brasileira voltada especificamente para o público infantil e a trazer regularmente histórias em quadrinhos com intenções educacionais. O autor ainda cita que na mesma revista foram criados outros personagens negros, como em 1915, o personagem negro Benjamin, que fazia muito sucesso como companheiro do garoto Chiquinho, que era branco e filho do patrão.

**FIGURA 8:** Juquinha e Giby, de J. Carlos, em 1907, Revista O Tico-Tico.



**FONTE:** CHINEN, N. A imagem do negro no humor gráfico brasileiro do século XIX até meados do século XX. *Via Atlântica*, n. 18, set. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50740/54846> Acesso em: 01 set. 2015.

Nas realizações de *O Tico-Tico*, J. Carlos também deu destaque à menina negra Lamparina, criada em 1924 por ser considerada, segundo Chinen (2013), como o caso mais notório de uma representação negativa da imagem do negro nos quadrinhos brasileiros, pois Lamparina apresenta aspectos de um animal, com braços que se arrastam ao longo do corpo nas proporções de um chimpanzé. Ainda segundo o autor:

[...], esse tipo de tratamento não causava nenhuma indignação ao público, pelo contrário, criava um efeito humorístico compatível com os padrões então vigentes. Além de fisicamente grotesca, Lamparina também era intelectualmente desprovida. [...]. A protagonista não era a única personagem negra da série que tinha outros coadjuvantes negros, todos representados de forma semelhante. Apesar desse viés preconceituoso com que o autor criou a personagem, é inegável que J. Carlos não foi negligente em exibir sua técnica elaborada e na composição do visual das histórias (CHINEN, 2013, p. 125).

Em setembro de 1929 o jornal *A Gazeta de São Paulo* lançou, com diversas interrupções posteriores e em diversos períodos, uma edição infantil que, de início, foi

chamada *A Gazetinha* e, em 1949, *A Gazeta Juvenil*. Roberto Marinho, algum tempo depois, lança o *Globo Juvenil*. Em 1939 a editora do Globo lançou o *Gibi*.

**FIGURA 9:** O Gibi de 1939 e o da década de 1970



**FONTE:** CHINEN, N. A imagem do negro no humor gráfico brasileiro do século XIX até meados do século XX. *Via Atlântica*, n. 18, set. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50740/54846> Acesso em: 01 set. 2015.

Em pouco tempo, tivemos sob os auspícios de Roberto Marinho, o *Gibi Semanal*, o *Globo Juvenil* (desde 1937), o *Gibi Mensal* e o *Globo Juvenil Mensal*. Segundo Chinen (2010) sobre o a expressão Gibi pode-se afirmar que:

O curioso é que esse nome deriva da expressão “gibi”, etimologicamente significa “moleque negro”. Era uma denominação comum a meninos que vendiam jornais nas ruas ou faziam a função de entregar recados. A representação visual do gibi era de um garoto negro com os mesmos traços estereotipados de seus congêneres (lábios exagerados, olhos grandes e esbugalhados, numa face sem nariz), no entanto, embora figurasse com frequência nas capas e mesmo em uma página ou outra da publicação que batizava, o gibi nunca se tornou personagem de quadrinhos. Quando do relançamento da revista *Gibi*, nos anos 70, o desenho do mascote foi modernizado, mas manteve os traços carregados de sua versão original (CHINEN, 2010, p. 68).

A partir da década de 1940 são mais escassas as criações de personagens negros, pois de um modo geral, os quadrinhos nacionais começaram a perder espaço, neste período, fora do contexto nacional, principalmente para aquelas histórias em quadrinhos vindas dos Estados Unidos. Chinen (2013) comenta que, mesmo com o aumento das histórias em quadrinhos estadunidenses no Brasil, alguns autores nacionais conseguiram algum destaque, entretanto, os personagens negros que já eram raros nesta época ficaram escassos.

Por outro lado, as produções de quadrinhos brasileiras ganharam algum espaço no mercado diante do movimento contra os quadrinhos nos Estados Unidos durante as décadas de 1950 até 1960. Assim, neste período, as editoras de histórias em quadrinhos brasileiras começam a adaptar e investir em títulos de livros que pudessem ser associados aos quadrinhos que apresentassem temáticas tais como, a religião, a literatura clássica ou temas históricos.

Chinen (2013) destaca que as primeiras tentativas de adaptações de livros de romances no Brasil iniciam em 1948 pela editora *Brasil América*, com a publicação da *Edição Maravilhosa*, com títulos traduzidos da coleção americana *Classics Illustrated*. Assim, as editoras brasileiras procuraram seguir as edições de livros originais e, a exemplo do livro *Os três mosqueteiros* começaram, então, a lançar novas adaptações de livros nacionais e a primeira delas foi *O guarani*, de José de Alencar, na *Edição Maravilhosa*, encomendada ao ilustrador André Le Blanc.

A partir do sucesso das adaptações das obras nacionais em forma de quadrinhos, Chinen (2013) explica que a coleção *Edição Maravilhosa*, que teve quatro séries, com adaptações de escritores brasileiros e portugueses, trouxe nove obras literárias que apresentavam, de alguma forma, personagens negros e exploravam temas relativos à cultura ou à condição dos negros no Brasil. Entre os títulos lançados na *Edição Maravilhosa* o primeiro a tratar de um tema referente aos negros foi o de 1954, sendo adaptação de *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, ilustrada por José Geraldo (CHINEN, 2013).

No ano de 1960, Maurício de Sousa, desenvolve o personagem Jeremias que segundo Chinen (2010) é o único personagem tido como negro por este quadrinista, que figurou na capa da primeira revista do *Bidu*, seu primeiro personagem. Alguns fatos curiosos são mencionados por Chinen (2013), em relação ao personagem Jeremias.

Segundo este autor, o personagem negro só ganhou destaque por ocasião da eleição de Barack Obama como presidente dos Estados Unidos, pois utilizando o critério de frequência que os personagens da Turma da Mônica aparecem nas histórias e o papel que desempenham, Jeremias pode ser considerado um personagem menos que secundário, ele é terciário<sup>8</sup>. Mauricio de Sousa, também criou outros personagens negros baseado em pessoas reais como: Pelé e Ronaldinho Gaúcho, sendo estes voltados para o sucesso dos jogadores de futebol, suas atuações nas Copas e em competições no Brasil e no mundo.

**FIGURA 10:** Personagem negro Jeremias, do Mauricio de Sousa e suas variações gráficas.



**FONTE:** <http://arquivosturmadamonica.blogspot.com.br/2013/12/mudancas-nos-tracos-do-pelezinho-e-da-dona-morte.html>

Neste período em que o personagem Jeremias foi elaborado um outro personagem negro surgiu: trata-se do Pererê, do cartunista Ziraldo. Este é o personagem negro mais bem-sucedido das histórias em quadrinhos brasileiras; contudo, ele nos remete a um paradoxo, pois, por não ser humano ou animal mas ser uma entidade mitológica, pertencente ao folclore brasileiro. Ou seja, o negro mais

<sup>8</sup> Conforme Chinen (2013), em seu doutoramento em comunicação social, na sua tese intitulada: “O papel do negro e o negro no papel: representações e representatividades dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros”, o personagem Jeremias, do quadrinista Mauricio de Sousa, é um personagem terciário, por suas participações escassas nos enredos, sendo representado como mero figurante, diante dos demais personagens da Turma da Mônica, que apresentam participações primárias, a exemplo da Mônica e secundárias, a exemplo do Franjinha.

famoso dos quadrinhos no Brasil é alguém que não existe, que não serve de modelo ou ideal para o leitor negro. Para Cirne (*apud* Chinen, 2013) diz:

O próprio autor do Pererê, o cartunista mineiro Zivaldo, criou um episódio “O Pererê existe?”, de 1960, em que o personagem, numa crise de identidade, questiona-se quanto à sua existência. O Pererê foi um dos poucos personagens negros a ter uma revista própria, lançada em 1960 pela Editora Cruzeiro (CHINEN, 2013, p. 104).

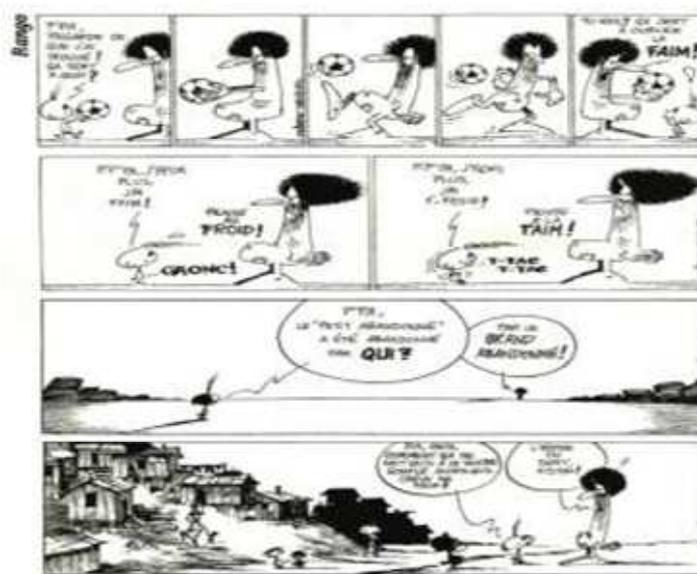
No contexto da ditadura militar e no âmbito das mudanças econômicas e sociais deste período surgem autores como Henfil e Edgar Vasques que fizeram críticas à situação do país através de suas produções apresentando nos seus trabalhos alguns personagens negros. Chinen (2013) coloca que Henfil foi um dos mais satíricos cartunistas do Brasil, mesmo sendo de uma geração notabilizada como combatente à ditadura e o mais engajado politicamente.

Os personagens mais conhecidos de Henfil são os *Fradins*. No número 16, da revista própria dos *Fradins*, de janeiro/fevereiro de 1977, o tema foi racismo, mais especificamente a partir de narrativas em que negros estão inseridos em situações cotidianas. Henfil desmascarava a hipocrisia da sociedade ao exibir as reações carregadas de preconceito.

Com mesma característica crítica de Henfil, Edgar Vasques criou a série *Rango*, um personagem caracterizado como catador e morador do lixão, que vivia e se alimentava dos restos que conseguia recolher.

O personagem *Rango* representa dramas cotidianos condicionados pela pobreza e pela miséria, conforme os enredos construídos por Edgar Vasques. O personagem, ainda divide as tramas com outros moradores do lixão, dentre os quais, destacam-se: o seu filho pequeno; outro personagem com feições indígena com trajes andinos; um idoso continuamente bêbado; e dois negros, sendo um adulto e outro pequeno (CHINEN, 2013).

**FIGURA 11:** Rango, de Edgar Vasques, em 1974.



Fonte: <http://www.lpm-blog.com.br/?tag=rango>

Segundo Chinen (2013), entre 1970 e 1980 foram elaboradas adaptações dos personagens da série televisiva *Os Trapalhões* que apresentava o nordestino Didi, o negro Mussum, Dedé e Zacarias. O sucesso do programa fez com que fossem adaptados nos quadrinhos e publicados em revista própria editadas pela *Bloch*. Porém, esta transposição do programa para as representações gráficas significou um retrocesso, pois como comenta Chinen (2010):

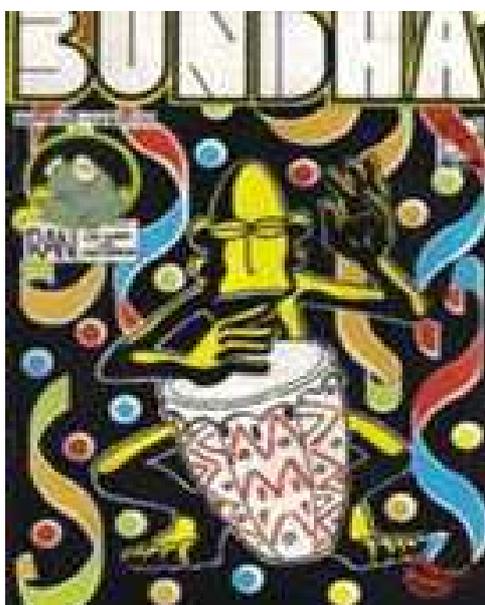
A princípio, os personagens eram caricaturas com um nível mínimo de realismo, de modo a lembrar os atores reais. Como as histórias eram produzidas por diferentes artistas, há episódios em que os personagens são desenhados de forma totalmente estilizada e Mussum ganha traços extremamente simplificados, que se restringiam a olhos grandes e lábios grossos, como os que caracterizavam os primeiros negros dos quadrinhos. Em termos de representação gráfica isso representou um retrocesso (CHINEN, 2010, p. 70).

Contendo a mesma regressão gráfica<sup>9</sup> presente nos quadrinhos da série televisiva *Os Trapalhões*, conforme discutido por Chinen (2010), no ano de 1987, a

<sup>9</sup> É considerado uma regressão gráfica por remeter a mesma representação gráfica estereotipada que caracterizavam os primeiros negros dos quadrinhos.

*Press Editorial* lançou a revista *Bundha*, produzida pelo quadrinista Newton Foot, que desenvolve um personagem negro africano que recebe o nome da revista, caracterizado como selvagem, incluindo linguajar e modo de expressão, que tinha um companheiro também negro, o Tanga, que era caracterizado de forma estereotipada, mas visto como malandro urbano. Estes personagens na maioria das situações eram baseados em situações maliciosas e infames.

**FIGURA 12:** Capa da Revista *Bundha*, da *Press Editorial*, do quadrinista Newton Foot.



**FONTE:** <http://www.biossolo.com.br/ssb/config/www.erjcomunicacoes.com.br-linkad9892027.txt>.

Este personagem Bundha, segundo Chinen (2013), em outras circunstâncias, poderia ter sido considerado um marco a ser comemorado na década de 1980, por ser um personagem negro com revista própria após muitos anos desde o Pererê, Moleque Sacy, Duduca e Jambolão, todos da década de 1960, no entanto, representou um retrocesso na imagem dos negros nos quadrinhos e o autor ainda menciona que:

As aventuras do personagem são simples e ligeiras com um humor que explora até a exaustão as possibilidades de trocadilho e piadas de duplo sentido com o nome do personagem. Construções como “Bundha não é mole”, “Bundha fica de fora” e outras do gênero são

decorrentes no desfecho das situações que aparecem ser o único recurso humorístico, uma vez que os roteiros são concebidos para atender a essa finalidade (CHINEN, 2013, p. 177).

Com a abertura política e o fim da censura, alguns temas passaram a ser explorados pelos quadrinhos tornando-se frequentes histórias que tinham negros cujo enfoque estava centrado na violência urbana e na criminalidade. Nos anos de 1990 foi lançada a revista *Mil Perigos*, da editora *Dealer*, que trazia histórias de autores variados. Em seu número 3, por exemplo, de 1991, sai *Bom dia, madame!* de Eddy Gomez e Paulo Alves, que narrava a história de um assalto muito violento perpetrado pela personagem Guita, uma garota com traços afrodescendentes e um grupo de três homens e um menino negro a uma casa cuja moradora é uma jovem branca (CHINEN, 2013).

A partir dos anos 2000, duas fortes tendências no mercado de quadrinhos começaram a se desenhar, os quadrinhos comerciais e os de produção independente. Conforme discute Chinen (2013):

As editoras resolveram apostar no formato de álbum, que não chegavam a ser nenhuma novidade, mas que foi uma solução cada vez mais adotada, a ponto de livrarias criarem novas seções, com prateleiras dedicadas aos quadrinhos, algo que há poucos anos não existia. A qualidade dos álbuns é bastante variada. Podem ser simplesmente revistas rodeadas em papel de melhor qualidade com capa cartonada, até publicações de luxo, impressas em papel couchê, lombada quadrada, capa dura e até sobrecapa (CHINEN, 2013, p. 195).

Diante da realidade da periferia urbana, muitos álbuns comerciais e independentes de quadrinhos, como também, o cinema nacional, dão visibilidade a histórias onde o tráfico de drogas e o crime organizado faz parte da vida das pessoas, apresentando personagens negros dentro deste contexto. Nessa perspectiva, podemos citar o escritor Ferréz, que escreveu o roteiro de: *Os inimigos não mandam flores*, história em quadrinhos publicada em álbum pela *Pixel* em 2006, com desenho de Alexandre Mayo (CHINEN, 2013).

A produção de quadrinhos independente despontou como alternativa de publicação para muitos artistas brasileiros e, neste contexto, alguns destes trabalhos de quadrinistas autônomos foram inspirados na concepção estética e narrativa dos super-heróis americanos.

Nesta perspectiva, apareceram nas quadrinizações brasileiras super-heróis baseados nas características físicas do Super-homem e do Homem-Aranha. Um exemplo destas características é o super-herói negro, lançado em 2007, conforme destaca Chinen (2013, p. 202) inspirado na entidade do candomblé Ogum, do roteirista *Alex Mir*, com desenho de *Diógenes Esteves*.

A partir do trajeto histórico dos quadrinhos e as maneiras como neles os personagens negros foram representados podemos perceber que estes foram visto de forma preconceituosa e estereotipada, mas este tipo de visão vem sendo modificada. Atualmente encontramos representações nas histórias em quadrinhos que valorizam o negro, sua história e cultura. Concordamos com Chinen (2013), quando este afirma que:

Uma das formas de valorizar os personagens negros é ressaltar ou resgatar a sua participação em eventos históricos do Brasil. O heroísmo, a coragem e a liderança, característica normalmente exaltadas nesse tipo de representação, são valores com os quais os leitores admiram e com os quais se identificam. (CHINEN, 2013, p. 229)

Com base nos pressupostos de Chinen (2013), além de elementos da cultura e da arte afrobrasileira e africana, as histórias em quadrinhos se inspiram em relatos orais que deram origem às ricas narrativas que contribuem na formação da sociedade brasileira para promoção da igualdade de direitos e que compreendem a diversidade presente no país. Seguindo esta perspectiva histórica, cultural e social presente nos quadrinhos prosseguiremos as reflexões da presente pesquisa no próximo item.

### **3.2. O uso dos quadrinhos no contexto educacional: olhares sobre o ensino superior**

Na sociedade contemporânea são inúmeras as oportunidades de acesso à leitura na medida em que na era da globalização e da tecnologia, da informação e comunicação novas formas de se comunicar surgem e, assim, novas exigências e conhecimentos são estabelecidos. Neste contexto, os usos de diferentes linguagens culturais tornam-se essenciais, uma vez que contribuem para a construção do

conhecimento na vida social e cultural dos sujeitos a partir de um posicionamento crítico e participativo diante das diversas situações da vida cotidiana.

Nesta perspectiva, compreendemos as histórias em quadrinhos como forma de linguagem, que reúne leitura, escrita e imagem contribuindo no processo educativo na formação de professores no ensino superior, pois é neste espaço, que as discussões relativas às histórias em quadrinhos e ao uso delas na educação básica não apenas colaboram no processo educativo escolar, mas também suscitam a formação de valores éticos, étnicos e a construção da cidadania, visto que os quadrinhos elaboram representações sociais e culturais da sociedade onde são elaboradas.

Desta forma, advogamos a ideia de que a utilização das histórias em quadrinhos durante a formação docente no ensino superior vem contribuir para que os/as professores/as que estão na formação inicial percebam a ação educativa existente no contexto dos quadrinhos para que possam introduzir na contextura da sala de aula. Conforme discute Calazans (2008), a história em quadrinhos, assim como o cinema, é uma forma de expressão tecnológica típica da indústria cultural e diz que:

Embora seja subestimada devido ao preconceito acadêmico, ela permite que seus autores expressem questões científicas, filosóficas e artísticas sem patulhamentos e, por ser uma forma de entretenimento e lazer, não encontra resistência por parte de alunos; é uma linguagem com conotação afetiva de fácil compreensão pelos leitores. [...]. Essa pesquisa confirmou que todo professor conhece na prática em sala de aula: as HQs seduzem os leitores, propiciando uma leitura prazerosa e espontânea. O artigo mostra diversas experiências em que os quadrinhos são usados como forma de apoio para o ensino; essas tentativas mostram que as HQs podem ser utilizadas em todos os níveis de aprendizado, desde a fase de alfabetização até o ensino universitário (CALAZANS, 2008, p. 7 – 10).

A partir desta perspectiva apontada por Calazans (2008), percebemos uma crescente tendência no campo acadêmico nas áreas de educação, especificamente no campo das licenciaturas, que apontam o uso das histórias em quadrinhos não apenas como uma maneira lúdica de despertar o interesse dos alunos, mas, sobretudo, trazem a dimensão educativa presentes neles e suas múltiplas possibilidades no âmbito da sala de aula.

Presser et al (2014), aponta que quase todos os esforços acadêmicos estão voltados para uma maior aceitação dos quadrinhos na aprendizagem de crianças e jovens na escola e que, de fato, existe um reconhecimento sobre seu valor enquanto expressão cultural, mas que ainda associada ao público infanto-juvenil. Vergueiro e Ramos (2009) discutem que as histórias em quadrinhos, em seus diferentes gêneros, oferecem possibilidade diversas de aplicação na educação em diferentes níveis. Segundo estes autores:

A última virada do século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sob vários aspectos, representou também o coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil que já se encontravam em processo de reavaliação. Por um lado, gradativamente elas passaram a ser entendidas pela sociedade não mais como leitura exclusiva de crianças, mas sim como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia diversos públicos e faixas etárias. Por outro lado, paulatinamente deixavam de serem vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive nas áreas pedagógica e acadêmica (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 8 – 9).

Santos e Vergueiro (2012), chamam atenção sobre a importância dos quadrinhos no sentido de conhecer a linguagem destes em seus aspectos verbal e visual bem como seus conceitos básicos para que se possa aplica-los no contexto escolar e em pesquisas científicas que versem sobre o assunto. Estes destacam que:

[...], entende-se que não basta “ler” apenas o elemento textual (diálogos e textos narrativos) de uma história em quadrinhos. É preciso ir além. Segundo Groensteen (2004, p. 44) “É nas articulações internas em elos de imagens que se fixa o sentido, jogando o texto, por este ângulo, frequentemente, apenas um papel complementar”. É necessário, portanto, identificar os tipos de balões (de fala, de pensamento etc.), as metáforas visuais (lâmpada acesa sobre a cabeça quando o personagem tem uma ideia, estrelas indicando dor etc.) ou as onomatopeias (representações de sons: explosão, tapa etc.) (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 85).

A partir do que foi exposto por Santos e Vergueiro (2012), acreditamos que as histórias em quadrinhos podem ter um papel considerável no processo educativo, mas é preciso que educadores e estudantes saibam como empregá-las, pois introduzir em sala de aula atividades práticas a partir das histórias em quadrinhos proporciona aulas dinâmicas e o aprendizado prazeroso. Contudo, é importante lembrar que a leitura de quadrinhos é complexa e não deve se restringir ao texto ou ao enredo, já

que ler ou perceber os recursos da linguagem, da estética e da narrativa quadrinizadas são atividades necessárias, visto que existem amplas significações presentes em seu conteúdo.

Luyten (1985) discute que as diferentes abordagens temáticas presentes nas histórias em quadrinhos estão articuladas ao desenvolvimento histórico e cultural presente na sociedade, ou seja, para cada momento histórico e cultural são elaboradas diferentes representações dos sujeitos sociais nos quadrinhos e essas representações produzem efeitos no contexto social podendo também repercutir na temática e na estrutura dos quadrinhos. Portanto, seu potencial educativo também está presente na visão dos quadrinhos como instrumento popular e conscientizador, vinculado aos movimentos sociais. Nesta perspectiva, no próximo item abordaremos as histórias em quadrinhos como possibilidade educativa nas abordagens étnico-raciais.

Neste sentido, percebemos perante o contexto histórico do início do século XX que a imagem dependia de um único suporte para existir a exemplo do jornal e, posteriormente, da televisão. No entanto, atualmente a imagem pode se reproduzir em uma diversidade de suportes midiáticos. Dentro deste contexto as histórias em quadrinhos se adequam, já que sua construção possui texto escrito, com características próximas a uma conversa informal, além de apresentar elementos visuais (imagens) que complementam a compreensão. Alcântara (2009) diz que:

Vivemos atualmente o que poderíamos chamar cultura da imagem. As imagens há muito tempo já eram muito utilizadas como recurso de transição de informações nos períodos históricos em que a maioria da população era analfabeta; a grande questão na atualidade está exatamente no que diz respeito a sua reprodutibilidade. Antes a imagem dependia de um único suporte para existir, contudo, hoje a imagem pode se reproduzir em uma infinidade de suportes, que se dá pelas mídias, os meios de comunicação de massa. Entre os diversos meios, ou mídias que as imagens possuem como suporte, encontramos as Histórias em Quadrinhos. [...]. Ao ler um livro, somos levados a imaginar segundo a descrição do autor, os personagens, paisagens, sons, etc. Porém, nas histórias em quadrinhos nós já possuímos esses elementos facilitados pelo trabalho do quadrinista. São coisas que nós acrescentamos em um processo cerebral extremamente peculiar e embora pareça complexo, quem já leu uma História em Quadrinhos sabe que involuntariamente somos chamados para o convívio do modo de ver o autor e sua trama (ALCÂNTARA, 2009, p. 1 - 2).

Diante das perspectivas apresentadas por Alcântara (2009) percebemos que as histórias em quadrinhos no contexto educacional também se apresentam como um recurso visual que contribui como possibilidade educativa na prática pedagógica do/da professor/a, pois promove o desenvolvimento de diversas temáticas e conteúdos disciplinares e/ou inter/multidisciplinares, a exemplo da temática africana e afrobrasileira, a partir do contexto histórico dos personagens negros nos quadrinhos brasileiro e as perspectivas sociais e culturais que permeiam as tramas que envolvem os personagens negros.

Com base na Lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial de rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, posteriormente complementada pela Lei nº 11. 645/08, que traz inclusão da trajetória indígena e ainda segundo as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2004), cabe ao sistema de ensino, às entidades mantenedoras e à comunidade escolar desenvolver conteúdos, projetos e programas abrangendo os diferentes componentes curriculares e também utilizar diferentes materiais bibliográficos, didáticos sobre a história e cultura afrobrasileira e africana.

Diante do previsto pelo sistema legal e curricular educacional brasileiro, podemos afirmar que as histórias em quadrinhos colaboram nas discussões e nas ações afirmativas referentes: às produções culturais e manifestações materiais e imateriais de uma determinada etnia, comunidade ou sociedade; às recuperações históricas das populações étnicas brasileiras, em relação ao contexto da formação histórica e cultural brasileira; às compreensões referentes ao conjunto de valores e ideologias reproduzidas de forma direta ou oculta nas histórias em quadrinhos.

Conforme discute Chinen (2013) as colaborações presentes no estudo sobre os personagens negros nos quadrinhos são resultantes das mudanças da sociedade através das mobilizações dos negros na luta pela igualdade de direitos e oportunidades, pela ascensão dos povos afrodescendentes a patamares mais elevados na escala social, econômica e profissional. O autor ainda menciona que além desses fatores elencados, as iniciativas oficiais presente na Lei nº 10.239/03, que institui a obrigatoriedade de conteúdos sobre cultura afrobrasileira em instituições de educação básica, contribuem para valorizar os negros em suas realizações históricas e diz que:

Em síntese, da análise de centenas de publicações e milhares de páginas de revistas, álbuns e jornais, pode se afirmar que, embora os negros nos quadrinhos tenham sido pouco e mal representados ao longo dos anos, em tempos mais recentes vem se consolidando uma nova tendência que denota uma valorização dos personagens, mais compatível com o papel que os afrodescendentes vêm adquirindo. Essa nova realidade, de mais respeito à diversidade e tolerância ao outro, faz vislumbrar uma sociedade mais justa e menos desigual. Isso não significa que estamos totalmente livres do episódio do racismo, como aqueles que nos deparamos nos jornais. Tudo isso nos leva a acreditar que uma melhor representação dos negros nos quadrinhos não é apenas uma mera solução editorial. Como qualquer linguagem, os quadrinhos são fruto de universo que gravita ao seu redor. Eles podem melhorar ou manter da mesma forma o ambiente em que são publicados. Esta pesquisa leva a acreditar que os quadrinhos brasileiros, no que diz respeito à representação dos negros e afrodescendentes, decidiram escolher a primeira opção (CHINEN, 2013, p. 264).

Nesta perspectiva, analisada por Chinen (2013), percebemos que as contribuições das histórias em quadrinhos na afirmação e valorização do povo negro podem ser aplicadas em propostas pedagógicas, no contexto escolar, a partir de diferentes aspectos temáticos, como: identidade e diferença; diversidade cultural; valores culturais e sociais; analisar a identidade dos personagens negros nos quadrinhos nacionais; discutir como é representado o personagem ou grupo de personagens presentes nos quadrinhos com abordagem racial; trabalhar a representação espaço-temporal das histórias em quadrinhos, destacando o período histórico e cultural; analisar e trabalhar a variação linguística dos personagens negros a partir dos contextos históricos; refletir sobre os elementos culturais que são valorizados ao longo do quadrinho, como a vestimenta, o uso de armas e ferramentas de trabalho; dentre outros aspectos temáticos que possam construir e fomentar o planejamento do professor/a sobre a questão étnico-racial na perspectiva afrobrasileira e africana.

Concordamos com Alcântara (2009), ao apresentar as histórias em quadrinhos como uma produção artística e cultural de grande influência na sociedade, como uma possibilidade educativa. Isso nos permite enquanto educadores a reflexão sobre valores, atitudes e riqueza histórico-cultural, que promove a valorização étnica e contribui de modo interdisciplinar para uma compreensão crítica e reflexiva dos conteúdos escolares fazendo com que os preconceitos ainda existentes e resistentes possam ser cada vez mais superados.

#### **4. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE E AS QUESTÕES RACIAIS ATRAVÉS DOS QUADRINHOS**

O desafio é olhar os quadrinhos como um recurso pedagógico. Se isso for feito, o profissional da área vai se surpreender com a enorme gama de recursos e contribuições que a linguagem e suas obras podem trazer à realidade escolar (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 8).

As proposições levantadas por Vergueiro e Ramos (2009) na epígrafe acima nos remetem aos quadrinhos enquanto recurso pedagógico e as contribuições destes enquanto linguagem propicia sua aplicabilidade na realidade escolar e possibilitam o uso de diversas temáticas, entre as quais, as relativas às questões raciais, contribuindo na prática do professor.

Os quadrinhos neste estudo são vistos como recurso pedagógico que no contexto do ensino superior visam promover discussões sobre a negritude de forma crítica, reflexiva, desenvolvendo práticas democráticas que permitam aos futuros professores desvendar e interrogar os discursos educacionais que silenciam e excluem as minorias étnicas, muitos dos quais construídos por uma racionalidade instrumental hegemônica e eurocêntrica que limita e ignora os imperativos de uma democracia crítica.

Neste capítulo, expomos as experiências da pesquisa em que apresentamos a análise dos dados do questionário aplicado com os/as alunos/as do Curso de Pedagogia da UVA, nas turmas das professoras Rosa e Margarida. Além destes aspectos, nosso intuito é discutir a aplicabilidade metodológica das histórias em quadrinhos na perspectiva étnico-racial, mediadas através de oficinas pedagógicas como produto resultante deste estudo.

Através das oficinas realizamos sequências didáticas em que utilizamos os quadrinhos que apresentam personagens negros para implementar o debate de como utilizá-los metodologicamente em sala-de-aula da educação básica.

#### **4.1. Os quadrinhos e suas aplicabilidades na formação inicial: interpretações e análises**

No contexto do ensino superior, a utilização dos quadrinhos possibilita, ao graduando em licenciatura mais especificamente, abordar temas sob diferentes perspectivas, focalizando temáticas que fazem parte das discussões e debates dentro e fora dos contextos acadêmicos e escolarizados e que são significativas de serem trabalhadas na escola propiciando o aprofundamento e fixação de um determinado conteúdo, pois as possibilidades teóricas são amplas, visto que as histórias contidas nos quadrinhos apresentam em sua trama, temas e temáticas que podem ser inseridos para mais variadas disciplinas, como artes, história, sociologia, psicologia, letras, entre outras.

Para Santos e Vergueiro (2012), mesmo mediante as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da compra e distribuição, por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) de publicações de quadrinhos, a utilização deles na educação básica necessita de reflexões que subsidiem práticas adequadas para utilização destes, que levem propostas e resultados ao aprendizado, pois ter álbuns e revistas em quadrinhos na sala de aula, não significa dizer que estão sendo usados como material pedagógico pelos/as professores/as.

Conforme ainda os autores é na formação inicial, durante o ensino superior, que o/a professor/a terão acesso às informações relativas aos quadrinhos e uso destes como conteúdo e meio de aprendizagem no ambiente escolar, o que pode permitir que este futuro/a docente compreenda o potencial educacional dos quadrinhos, não apenas, vendo-os como entretenimento, mas como uma forma de aprendizagem.

Neste sentido, enfatizamos que é durante a formação inicial, no espaço acadêmico e também na formação continuada, que o/a futuro/a professor/a deve ter acesso às informações e conhecimentos sobre os aspectos didáticos pedagógicos das histórias em quadrinhos para que possam utilizar na sala de aula. Diante do exposto, Santos e Vergueiro (2012) chamam atenção, pois:

É sempre bom lembrar que as histórias em quadrinhos são produzidas para públicos diferenciados (infantil, adolescente ou adulto) e, portanto, não podem ser usadas indiscriminadamente. Além disso, mesmo aquelas que se destinam apenas ao entretenimento e ao lazer,

cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem um cuidado maior por parte dos professores. Por isso, este trabalho tem como objetivos apresentar reflexões sobre a utilização de histórias em quadrinhos na educação e indicar algumas práticas pedagógicas que aproveitem melhor o potencial dos quadrinhos (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 84).

Diante do que foi tratado por Santos e Vergueiro (2012), torna-se necessário depreender que os/as professores/as em sua formação, ao pensarem na linguagem quadrinista para sua prática, precisarão estar atentos aos saberes e às problematizações historicamente construídas acerca dos quadrinhos e compreender que, enquanto gênero, meio de comunicação e espaço de múltiplas aprendizagens pode estar tanto a serviço da reprodução quanto da transformação social desta sociedade a partir do espaço educacional.

Os quadrinhos, enquanto prática pedagógica, promovem o despertar artístico como também podem ser um recurso metodológico no contexto da sala de aula visto que, para Luyten (1985), “[...] é de grande importância estimular a consciência crítica, a partir da leitura dos quadrinhos para explorar as discussões sobre a realidade brasileira e o meio em que vivemos” (LUYTEN, 1985, p. 79).

A partir da afirmativa anterior podemos refletir que o professor, em sua prática pode desenvolver e promover estudos em grupo sobre a leitura crítica dos quadrinhos conforme o estágio de desenvolvimento da criança e/ou adulto. As análises das histórias em quadrinhos e personagens devem ser feitas, após sua leitura, de acordo com a forma e o conteúdo e a partir de uma discussão sobre os conteúdos, ao elaborar uma identificação dos personagens, verificando atitudes, sistemas ideológicos e, através disso, diferenciar a linguagem aparente e a oculta em nível de discurso que aparece nos quadrinhos (LUYTEN, 1985).

Neste item, analisamos os dados contidos no questionário, no sentido de refletir acerca de sujeitos em formação inicial percebendo as questões de negros/as através das histórias em quadrinhos e se posicionando sobre elas. Tomamos por base os posicionamentos dos estudantes da turma das professoras Rosa e Margarida e suas percepções sobre negros nos quadrinhos e a importância de tal discussão nos anos de formação. Ao serem indagados sobre estes aspectos as alunas da professora Rosa afirmaram que:

No questionário, a questão 3 vem indagar as/os alunas/os: **Qual a importância de se discutir a temática racial no curso de formação de professores?**

Aluna 1 (E. L. S. M.) - “É importante pois como futuras pedagogas vamos ter que lidar com vários tipos de etnias”.

Como podemos perceber na fala da aluna 1 (E. L. S. M.) existe o reconhecimento da importância da formação sobre as questões étnico-racial, para formação profissional prática, quando a mesma se expressa a partir do vocábulo “lidar”, reconhecendo também a diversidade étnica presente no contexto da escola.

Já para a Aluna 2 (A. C. S.) - “Para que o professor possa desenvolver um bom trabalho se houver um caso racial”.

Na fala da aluna 2 (A. C. S.) existe uma preocupação com relação a formação prática do professor e que este seja capaz de apresentar bons resultados frente as problemáticas presentes no cotidiano escolar. No entanto, percebemos nitidamente em suas expressões, a falsa ideia de democracia racial e a ausência de diversidade cultural no ambiente escolarizado, quando a mesma diz: “se houver um caso racial”.

Destacamos ainda, as falas das alunas 3 e 4, da turma da Professora Rosa quando dizem: Aluna 3 (K. D. B. C.) - “Com o objetivo de estarmos preparados para discutir e estudar um tema que possui um significado importante em nossas vidas”. Já a Aluna 4 (B. R. S. R.) menciona - “Apenas por aquisição de conhecimentos”.

Nas falas das alunas 3 (K. D. B. C.) e 4 (B. R. S. R.) podemos perceber em suas expressões que para ambas existe uma necessidade de complementação na formação profissional e que a discussão sobre a temática racial pode contribuir para aquisição de conhecimentos. A aluna 3 (K. D. B. C.) amplia a discussão e entende que a formação sobre as questões raciais está para além de discutir e estudar a temática, mas também contribui para a formação pessoal da mesma e dos sujeitos.

Segundo Pinho e Sansone (2008) existe na sociedade brasileira um *continuum* de cores que assumem perspectivas voltadas para a crença do convívio pacífico e de um festivo mosaico de gente ou vigência de uma estrutura na qual a estratificação social, que compromete os direitos da cidadania da maior parte da população negra. De acordo ainda com os autores, podemos afirmar que atualmente esses são os pontos principais que alimentam a maior parte dos debates que tentam amenizar o caráter das relações entre brancos e negros no Brasil, transmitindo o “mito”

e o “fato” da harmonia racial e das vantagens associadas aos grupos de cor mais claros.

Na turma da professora Margarida destacamos as falas das seguintes alunas, em relação a questão 3: Aluna 1 (M. S. C. G) – “De grande importância, pelo motivo de preparar de forma que facilite a solução de problemas que vem aparecer no decorrer da atuação como professor”.

Ambos/as os/as alunos/as da professora Margarida destacam a importância de discutir a temática étnico-racial na formação inicial de professor. Observamos ainda, nas expressões da aluna 1 (M. S. C. G.), que a mesma procura uma solução prática para resolver os problemas cotidianos e sociais presente na contextura escolar a exemplo da questão racial.

Já o Aluno 2 (A. P. H.) diz – “É muito importante você trabalhar sobre esse tema, até mesmo porque faz parte da nossa cultura. Vivemos no nosso cotidiano”.

Para o aluno 2 (A. P. H.), a temática racial é vista como um conceito cultural que presenciamos continuamente. O termo cultura, expressado pela a aluna, como esferas de pertencimento social, ligada a ideologia, a educação, por exemplo, por isso a sua conotação nos cursos de formação docente. Conforme Silva (2000), utilizando-se da perspectiva de Bourdieu, a cultura é definida por gostos e formas de apreciação, é central ao processo de dominação e a imposição da cultura dominante como senado a cultura que faz parte da subalternização das classes dominadas.

Neste sentido, conforme ainda o autor, a escola tem um papel importante na reprodução desta relação de dominação cultural e, a partir dos Estudos Culturais, a cultura torna-se um campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação e a educação, neste aspecto, é vista como campo de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade.

A aluna 3 (J. R. M) expõe – “Acredito que é uma temática atual e importante mesmo que não atentamos ao fato, ainda hoje existem problemas envolvendo a temática étnico-racial. E essas discursões ajudam a pensar e explicar algumas questões, além de formar e conscientizar”.

Conforme percebemos nas expressões da aluna 3 (J. R. M), a mesma destaca o contexto atual e valoriza a discussão racial para além de formar professores, conscientizar.

Diante do exposto pelos/as alunos/as da professora Margarida compreendemos que, quando se refere ao cotidiano escolar e educar para as

questões étnico-raciais, os futuros educadores buscam assumir uma postura crítica e reflexiva em relação não somente ao conhecimento a ser adquirido na formação inicial, mas também em relação à própria atuação pedagógica sobre o processo de ensinar e aprender. Concordamos com Müller e Coelho (2013) quando afirmam que os conhecimentos adquiridos pelos educadores exigem novos aprendizados e reaprendizados, visto que nem tudo o que tem sido feito, sempre, corresponde às novas necessidades, exigências e perspectivas.

A questão 6 vem averiguar as/os alunas/os o seguinte: **Para você, qual a importância de se discutir sobre os quadrinhos no curso de formação de professores?**

Nesta perspectiva as alunas da professora Rosa assim responderam:

Aluna 1 (D. G. G.) destaca – “É importante para que os professores possam conhecer as histórias e trabalharem elas com as crianças de maneira lúdica e interativa”.

Enquanto que, a Aluna 2 (C.) explica – “Por ser um gênero textual que associa diversão com a prática da leitura, traz também em sua maioria várias histórias que retratam o cotidiano, que se pode ser utilizado em sala de aula”.

Ao observarmos as falas das alunas 1 e 2, percebemos que elas destacam a formação em relação as histórias quadrinhos considerando-a importante devido aos aspectos de ludicidade, entretenimento e interatividade, que proporciona a motivação e o apreço pela leitura, pelo fato de que os quadrinhos apresentam diversas temáticas que podem ser trabalhadas na sala de aula.

A aluna 3 (S. A. F.) expressa – “Para que o professor possa utilizar como ferramenta metodológica em suas aulas de forma correta, com um gênero textual diferente”.

A aluna 3 destaca a importância do uso dos quadrinhos como uma ferramenta metodológica que ao ser discutido no campo da formação docente possibilita um trabalho contínuo e qualitativo do professor sobre este gênero comunicativo.

Já a aluna 4 (S. B. S.) diz que: “Por falta de prática, ainda desconheço esta importância”.

Diferente, a aluna 4, expressou desconhecer a importância de se trabalhar na formação docente as histórias em quadrinhos por desconhecer seus aspectos valorativos em relação à sua prática.

Diante das expressões das alunas da professora Rosa, concordamos com Vergueiro e Ramos (2009) quando tratam das mudanças cronológicas e dos aspectos valorativos em relação aos quadrinhos na atualidade. Conforme os autores:

A última virada de século marcou não apenas uma mudança cronológica. Sob vários aspectos representou também o coroamento de uma nova fase para as histórias em quadrinhos no Brasil, que já se encontravam em processo de reavaliação. Por um lado, gradativamente elas passavam a ser entendida pela sociedade não mais como leitura exclusiva de crianças, mas, sim, como uma forma de entretenimento e transmissão de saber que podia atingir diversos públicos e faixas etárias. Por outro, paulatinamente deixaram de ser vistas de forma pejorativa ou preconceituosa, inclusive na área de pedagógica e acadêmica (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 9).

A partir do exposto pelos autores, compreendemos que os quadrinhos contribuem para formação dos docentes por suas diferentes temáticas, gêneros e por oferecem diversas possibilidades práticas que podem ser aplicadas no contexto educacional, em todos os níveis, ou seja, uma configuração metodológica que proporciona uma leitura proficiente para todas as idades.

Na turma da professora Margarida, destacamos algumas falas das/dos alunas/os. A aluna 1 (V. A.) expõe – “Seria de grande importância, pois usaria as ilustrações e conteúdos humorados para fácil absorção do conhecimento e discussão de todos”.

A aluna 1 (V. A.), destaca a relação imagem e texto presente nos quadrinhos e apresenta a concepção de entretenimento que os mesmos possuem, facilitando a compreensão dos alunos possibilitando a aprendizagem e a ampliação das temáticas a serem trabalhados pelo professor.

O aluno 2 (R.) expressa – “A leitura ainda não é um hábito da população, principalmente das crianças, os quadrinhos é uma excelente estratégia para mudar isso”.

Podemos destacar na fala do aluno 2 (R.) os problemas referentes ao desprezo pela leitura por parte das crianças durante sua escolarização e também pode ser apreendida, através de sua fala, a utilização dos quadrinhos como estratégia que estimula o ato de ler.

Ante as falas dos alunos 1 e 2 nos apropriamos das discussões de Azis Abrahão (*apud* SANTOS, 2001, p.47, grifo do autor), pois o mesmo “[...] considera que

a História em Quadrinhos, denominada por ele *literatura em quadrinhos*, agrada as crianças, uma vez que atende suas necessidades de crescimento mental”. Neste sentido, os quadrinhos preenchem as expectativas do imaginário dos alunos a partir da sua ludicidade, além de prepararem as crianças para a leitura de outras obras. Conforme ainda o autor, a linguagem e os elementos dos quadrinhos, quando bem utilizados, podem ser aliados do ensino, e a união do texto e da imagem facilita a compreensão dos conceitos que, ficariam abstratos se relacionados unicamente com as palavras.

Já a aluna 3 (V. V. A. L.) diz – “Importante, pois pode ser utilizado em sala de aula, mais infelizmente nas práticas diárias”.

Podemos analisar, a partir da expressão da aluna 3 (V. V. A. L.) e dos demais alunos/as que, tanto na turma da professora Rosa quanto na turma da professora Margarida, é enfatizado a importância de se trabalhar na formação docente as histórias em quadrinhos e que este conhecimento adquirido propicia uma prática que desenvolve o ato de ler e o gosto pela leitura, nas crianças e jovens, através da característica que relaciona imagem e texto, facilitando a compreensão de diversas temáticas.

Por conseguinte, perguntamos aos alunos/as na questão 8 sobre: **Como você vê os personagens negros nas histórias em quadrinhos?** Diante deste questionamento, ressaltamos que a maioria das respostas desta questão são da turma da professora Rosa, ou seja, na turma da professora Margarida os/as alunos/as relataram que desconhecem personagens negros nas histórias em quadrinhos ou deixaram de responder a questão.

Das alunas que responderam a questão 8, da turma da professora Rosa, destacamos duas alunas que se expressaram da seguinte maneira: Aluna 1 (M. K. V. S.) – “Sempre sendo discriminados, inclusive por estarem em minoria”.

Como podemos observar na fala da aluna 1 (M. K. V. S.), que as representações dos quadrinhos em relação aos personagens negros são de discriminação e que estão em minoria em relação aos demais personagens, nos condicionando subjetivamente, as questões raciais presente nas relações sociais, onde o negro é discriminado e visto como uma minoria.

Sobre esta questão, diferente das demais, tive uma expressividade que caracterizou de certa forma, os sujeitos sociais que estavam respondendo o questionário, seja de forma contrária, ou seja, de forma apática em relação as

questões étnico-raciais, como é o exemplo da aluna 2 (J. L. P.), que nos proporcionou diversas interpretações, diante da sua fala em relação aos personagens negros nos quadrinhos, vejamos: “Normal, não vejo nada de diferente, não vejo como uma pessoa diferente. Negro e opção sexual para mim não influencia em nada”.

A aluna 2 (J. L. P.), ao expressar-se desta maneira apresenta uma resposta pessoal e estereotipada sobre a negritude e sobre as questões que envolvem a opção sexual, pois externaliza que estas concepções raciais e de gênero não influenciam em nada a sua vida. Conforme Bernd *apud* Müller e Coelho (2013):

Uma poderosíssima estratégia de negação do “outro” é justamente o silêncio. Deixar de registrar os feitos de uma comunidade é relegá-la ao esquecimento. O que não é evocado deixa de existir. Assim, a escritura da história é feita, como sabemos, pelos vencedores, que passam a deter o controle da enunciação, elidindo (isto é, deixando cuidadosamente de mencionar) tudo que poderia engrandecer o vencido. [...] Muitos dos preconceitos em relação aos negros têm sua origem nas negligências da história, que ou silenciou a participação heroica dos escravos em rebeliões e guerras ou minimizou essa participação, sendo sabido de todos que grande parte dos documentos relativos ao período escravista foram incinerados, para que não ficassem lembranças do que fora a “chaga da escravidão” (BERND *apud* MÜLLER; COELHO, 2013, p. 92 – 93).

Nesta perspectiva, analisamos as expressões da aluna 2, conforme destacam Müller e Coelho (2013) quando citam Bernd, a partir do exposto pelas autoras ao discutirem o problema racial brasileiro como uma questão de ordem social e histórico que proporcionam atitudes, a exemplo da fala da aluna 2, que nega o “outro” e promove o silenciamento.

Na turma da professora Margarida de 24 alunos que responderam o questionário só 4 alunos responderam a questão 8 sendo que dois alunos disseram que não observavam diferença nos personagens negros com os demais personagens presentes nos quadrinhos.

O aluno 1 (R. S.) enfatiza que – “Não vejo diferença dos demais personagens” e aluna 2 (S. S.) – “*Vejo tal qual como os demais personagens*”.

As falas do aluno 1 (R. S.) e da aluna 2 (S. S.) demonstram o desconhecimento dos mesmo em reconhecer personagens negros nos quadrinhos e ainda não conseguem fazer a relação com as representações sociais que permeiam o universo dos personagens presente nos quadrinhos.

Já a aluna 3 (M. G. R.) diz – “Como pessoas inferiores, necessitas, pobres, etc.”. A aluna 4 (D. G.) expõe – “Não conheço nenhuma história em quadrinhos que tenha personagens negros, com isso percebemos a discriminação destes”.

As alunas 3 e 4 responderam que observavam estes personagens como inferiores, necessitados e pobres e, mesmo desconhecendo personagens negros nos quadrinhos, fizeram uma crítica a não existência de personagens configurando-se como uma forma de discriminação.

Nos apropriamos de Chartier (1990), para discutirmos as expressividades presente nas falas dos alunos da professora Margarida, quando discutem conhecer e desconhecer os personagens negros presentes nos quadrinhos, pois os mesmo articulam em suas falas a forma como estes personagens são visto enquanto sujeitos sociais.

Conforme o autor as representações diz respeito aos diferentes lugares e tempos da realidade social construída por meio de classificações, divisões e delimitações que os esquemas intelectuais criam, figuras as quais dotam um presente de sentido. Assim, podemos dizer que história cultural do social tem por objeto as representações que fazemos do social, como podemos observar nas histórias em quadrinhos, que apresentam personagens negros.

#### **4.2. Oficinas pedagógicas: o uso dos quadrinhos como instrumento metodológico na formação docente**

Neste item, promovemos a discussão sobre as oficinas pedagógicas como espaço de construção e análise da realidade educacional, de confrontação e intercâmbio de experiências a partir das vivências e análises de acontecimentos, realização de vídeos e debates sobre diferentes expressões culturais.

Buscamos também, a partir da aplicação da oficina com os/as alunos/as, a percepção destes em relação às discussões realizadas sobre a política e legislação educacional, pois o posicionamento dos alunos em relação à temática racial é importante para tais discussões presentes nas diferentes temáticas das histórias em quadrinhos, uma vez que a figura do personagem negro presente na oficina contribuiu para o conhecimento teórico e prático na formação inicial dos/das alunos/as participantes da pesquisa.

Neste sentido, as oficinas pedagógicas se configuram como produto desta dissertação como também apresentamos análises de oito sequências didáticas construídas nas turmas da professora Rosa e Margarida, sendo estas resultantes da aplicabilidade do produto deste estudo. Para construção das sequências didáticas nas turmas utilizamos fragmentos de quadrinhos e tirinhas que seguem diferentes tendências históricas e que apresentam personagens negros em diferentes contextos cotidianos.

Uma dos quadrinhos utilizados para apreciação dos alunos foi *“Tintim no Congo”*, de Georges Prosper Rémi, escrita em 1930. Esta história em quadrinhos foi inicialmente publicada em preto e branco e posteriormente foi reeditada pela *Casterman* como mais um capítulo da série *“As Aventuras de Tintim”*. Na história, o jornalista Tintim viaja com seu cão Milu a então colônia belga e enfrenta gângsteres subordinados a Al Capone que tinham como objetivo roubar os minérios do país (no caso, da Bélgica). No decorrer do enredo, Tintim entre os africanos utiliza-se do preconceito de raça e evidencia em suas ações a perspectiva servil do continente africano ao prazer do homem branco.

A ideia central da aventura é a exaltação do heroísmo individual em meio a diversas sugestões de perigos e mistério mirabolantes. Enquanto protagonista europeu, Tintim mostra-se corajoso e decidido, assumindo sempre o controle, já o africano é apresentado como covarde, preguiçoso, submisso e de pouca inteligência.

Esta história em quadrinhos segue uma tendência ideológica do imperialismo durante o século XIX, em que a ideia é de superioridade natural, baseada nas teorias biológicas sobre as questões de raça, baseadas nas adaptações das teorias Darwinianas, priorizando a concepção eurocêntrica, permeando toda a representação cultural e social da época. Destacamos ainda que tais preceitos, expressos nesta produção de quadrinhos foi destinada ao público infantojuvenil, abertamente defendidos na política e na sociedade da Era Vitoriana.

A tira representada logo abaixo demonstra a relação de subalternidade dos africanos em relação à Tintim, personagem este que representa o homem europeu branco, como é notório na relação do personagem com a criança e com os trabalhadores. Sendo a criança representada como “menino negrinho e medroso”, sendo o cachorro de Tintim mais corajoso que a criança e os trabalhadores representados como “preguiçosos” e que não gostam de trabalhar por estarem “cansados”.

**Figura 13:** “*Tintim no Congo*”, de Georges Prosper Rémi, escrita em 1930.



Fonte: <http://neinordin.com.br/tintim-imperialismo-e-preconceito-nos-quadrinhos/>

A partir da utilização no decorrer da oficina de alguns fragmentos da história em quadrinhos *Tintim no Congo* foi solicitado que três grupos de alunos/as tanto da turma da professora Rosa quanto da professora Margarida apreciassem e construíssem sequências didáticas a partir desta proposta de quadrinho. Então, foram elencados pelos alunos os seguintes temas: Preconceito racial; Discriminação Racial; Negro e branco e sua diversidade.

O público alvo destinado para estas propostas de sequência didática foram alunos do fundamental I que estejam do 3º ao 5º ano. Os conteúdos a ser trabalhados foram diversidade étnico-racial, figuras de linguagem, gênero textual histórias em quadrinhos, tirinhas. Os objetivos gerais para o desenvolvimento destas sequências foram: Conscientizar os alunos da diversidade cultural existente na África; Despertar na criança o senso crítico relacionado aos valores sociais; Conscientizar os alunos de que não existem pessoas diferentes, que somos todos iguais independentemente da cor, religião, posição social e etnia.

Dentro das possibilidades metodológicas para se trabalhar este quadrinho os/as alunos/as, destacaram: promover palestras; desenvolver reflexões para combater as desigualdades étnico-raciais; elaborar quadrinhos ou tirinhas; produzir textos informativos e outros.

Esta proposta elencada pelos alunos para trabalhar com as tirinhas de Tintim colabora nas discussões e reflexões sobre as desigualdades raciais e enfatiza a importância de trabalharmos no ambiente escolarizado sobre a história e a cultura dos povos africanos desmistificando as concepções eurocêntricas que permeiam a nossa formação cultural, possibilitando ainda práticas pedagógicas a partir da organização de culminâncias, por exemplo, conforme citada na metodologia produzida pelos graduandos/as a partir de palestras e elaboração de quadrinhos e textos informativos, ou seja, uma educação para além do contexto da sala-de-aula.

Sugerimos ainda, para ser analisado pelos/as alunos/as, uma tirinha da Turma da Mônica, do quadrinista Mauricio de Sousa, de tendência comercial e de fácil acesso entre os professores de educação básica. Mesmo apesar do fato de o quadrinista reconhecer apenas o personagem *Jeremias* como negro, buscamos ampliar as discussões sobre as características dos personagens presente no universo da Turma da Mônica e consideramos o personagem Cascão como afrobrasileiro, a partir das suas características físicas.

Então a tirinha utilizada foi *Mãe é mãe! Com espanador de pó então...*, publicada em agosto de 2011, periódica, número 56, da editora Panini. A tirinha retrata o problema de higiene pessoal do personagem Cascão, segundo a sequência de imagens que retratada e apresenta preocupação do personagem com o seu peso elevado. Na sequência, entra em cena a personagem que representa a mãe do Cascão, que promove uma contradição com os aspectos estereotipados de higiene do filho, em que o personagem da mãe, apresenta-se como um aspecto exatamente limpo, que espana e tira o pó do corpo do Cascão, deixando o personagem leve e com quilos a menos.

Mesmo a quadrinização não apresentando um texto verbal pode se notar presente, nas sequências de imagens, algumas atitudes estereotipadas dos personagens em relação à limpeza e aos aspectos físicos em relação ao peso da criança e o fato de o mesmo estar sempre sujo, promovendo ao leitor desta tira em específico diversas interpretações e questionamentos sobre, por exemplo, a condição social destes sujeitos, o que leva o personagem está sempre sujo, qual a necessidade de apresentar a mãe do Cascão com aspectos extremos de limpeza, promovendo a condição e posição social da mãe do Cascão e outras questões que podem ser elencados.

**Figura 14:** tirinha do Maurício de Sousa, Cascão em: *Mãe é mãe! Com espanador de pó então...*



**Fonte:** <https://wordsofleisure.files.wordpress.com/2013/05/cascaomae.jpg?w=660>

A partir da tirinha *Mãe é mãe! Com espanador de pó então...*, apenas um grupo se interessou para apreciar e construir a sequência didática a partir desta proposta de quadrinhos. Então, foram elencados pelas/os alunas/os o seguinte tema: Higiene pessoal. O público alvo destinado para esta proposta de aula foram alunos do fundamental I que estejam cursando entre o 3º e 5º ano. O conteúdo a ser trabalhado seria o preconceito em relação aos hábitos culturais dos negros.

O objetivo geral para o desenvolvimento desta sequência foi: Mostrar a importância de hábitos de higiene no dia-a-dia, como por exemplo, tomar banho, escovar dentes, cortar unhas para manter uma boa saúde e outros. Dentro das possibilidades metodológicas para se trabalhar este quadrinho, as alunas destacaram: confeccionar cartazes para trabalhar a higiene pessoal destacando as diferenças individuais e para trabalharem a cultura afrobrasileira.

Esta proposta de sequência didática, elencada pelos/as aluno/as, promove possibilidades de afirmarmos a identidade da cultura afrobrasileira, a partir do trabalho com o corpo e da práticas de higiene. Acreditamos que esta proposta, ela poderia ser

aplicada em todos os níveis da Educação Básica, caso ampliarmos as discussões e possibilidade práticas referente a temática proposta pelos/as graduandos/as.

Utilizamos também, como proposta para análise um fragmento de uma Novela Gráfica, “*O Morro da Favela*”, considerada como um quadrinho alternativo, do roteirista em quadrinhos André Diniz, lançado na editora Barba Negra, em 2011 e retrata a vida real do Maurício Hora, morador do Morro da Providência, Rio de Janeiro, que usou a fotografia para mudar sua vida.

O personagem em destaque Maurício Hora, é um favelado, afrobrasileiro, filho de traficante do Rio de Janeiro, nascido e criado no Morro da Providência, sendo esta, considerada a primeira favela brasileira. O personagem não apresenta características apáticas, pois o mesmo não fica à mercê do preconceito, da pobreza e da criminalidade. No decorrer do enredo Maurício Hora, se torna fotógrafo daquilo que convenientemente é escondido por todas as esferas do Governo e desprezado pela maioria da sociedade. Maurício Hora fotografa a vida e beleza de pessoas comuns, a arquitetura caótica e os hábitos de sua comunidade e fez de sua profissão uma arma de combate ao preconceito.

**Figura 15:** Novela Gráfica, “*O Morro da Favela*”, André Diniz, 2011.



A partir do fragmento da Novela Gráfica “*O Morro da Favela*”, solicitamos a dois grupos de alunos/as, tanto da turma da professora Rosa quanto da professora Margarida que apreciassem e construíssem sequências didáticas a partir desta proposta de quadrinhos. Então foram elencados pelos/as alunos/as os seguintes temas: Valorização da cultura afrobrasileira e africana; O negro na construção da história do Brasil.

O público alvo destinado para estas propostas de sequência didática, foi alunos do fundamental I, que estejam cursando o 4º ano, ou o 5º ano. Os conteúdos a serem trabalhados foram: Gênero textual histórias em quadrinhos; discriminação e preconceito racial, A construção do negro para sociedade; Cultura afrobrasileira; Inclusão social dos afrodescendentes. Os objetivos gerais para o desenvolvimento destas sequências foram: Vivenciar com os alunos a cultura dos afrodescendentes para assim alcançar a inclusão; e Reconhecer a importância do negro como ser integrante da sociedade.

Dentro das possibilidades metodológicas para se trabalhar este quadrinho os/as alunos/as, destacaram: A partir de discussões nos exercícios de forma oral identificar os aspectos que originaram a presença do negro no Brasil e estimular os alunos reconhecerem as contribuições dos negros para sociedade brasileira ao longo da história; Produção textual; Promover discussões em grupo sobre o preconceito racial e promover uma exposição de fotos e trabalhos.

Esta proposta de sequência, nos possibilita trabalhar a ressignificação dos povos afrobrasileiros e africanos, destacando as suas contribuições sociais e culturais ao longo da história do Brasil, representado pelo trabalhador/a, pela mulher, pelos jovens e crianças, pela maturidade, pelo sujeito da favela ou da elite. Esta proposta de sequência didática, nos impulsiona a refletirmos, discutirmos e a dar voz aos silenciados socialmente, a partir do seu lugar de sujeito contemporâneo.

Por fim, sugerimos ainda nas turmas a utilização do fragmento da adaptação em quadrinhos, “*A cachoeira de Paulo Afonso*”, feita pelo quadrinista André Diniz, publicada pela editora Pallas, em setembro de 2011. Esta adaptação em quadrinhos é um poema presente na obra “*Os Escravos*”, escrita por Castro Alves, em 1876.

Este poema narra as angústias da escrava Maria, que depois de passar grande sofrimento, resolve se matar na cachoeira Paulo Afonso, na Bahia. Em último momento, o personagem Lucas, também escravo, aparece e tenta convencer a personagem, em não cometer suicídio. No decorrer do poema e do enredo adaptado

para os quadrinhos, revela-se uma história de tristeza e amor, pelos quais passavam os escravos no decorrer de suas vidas. Nesse sentido, André Diniz, resgata uma obra que valoriza a cultura afrobrasileira e africana e a torna acessível às novas gerações, mesmo que a história em quadrinho tenha mantido o linguagem com o qual o poema foi escrito em meados do século XIX.

**Figura 16:** “A cachoeira de Paulo Afonso”, André Diniz, 2011.



**Fonte:** <http://blogdosquadrinhos.blog.uol.com.br/images/pauloafonso.jpg>

Diante da adaptação em quadrinhos, “A cachoeira de Paulo Afonso”, solicitamos a dois grupos de alunos/as das turmas da professora Rosa e Margarida analisassem um fragmento da adaptação e foram elencados nas sequências didáticas construídas os seguintes temas: Fragilidade, e o preconceito com a mulher negra; e Violência sexual.

O público alvo destinado para aplicabilidade destas propostas de sequência didática, são alunos do fundamental I, que estejam cursando o 5º ano. Os conteúdos a serem trabalhados foram: Sexualidade; Racismo e etnias; Valorização da mulher negra nos dias atuais. Os objetivos gerais para o desenvolvimento nestas sequências

foram: Discutir questões de violência sexual e o lugar da mulher negra neste contexto; Trabalhar a sexualidade em diferentes tipos de raça.

Dentro das possibilidades metodológicas para se trabalhar este quadrinho os/as alunos/as, destacaram: Trabalhar questões sobre violência sexual, a partir de rodas de conversa onde os alunos pudessem expor suas opiniões; Trabalhar questões de gênero e perceber que estas questões podem ser discutidas acerca da violência racial.

Esta proposta de sequência didática, promove reflexões e discussões sobre as questões que envolve a discriminação racial, voltada para as discussões de gênero e como estas temáticas se relacionam.

Diante dos quadrinhos propostos e das sequências produzidas pelos/as graduandos/as, podemos perceber as diversas implicações na aprendizagem e posicionamentos destes alunos, podemos ainda observar o quanto os quadrinhos possibilitou a compreensão das diversas temáticas que envolve as questões étnico-raciais, a exemplo das temáticas elencadas pelos/as alunos/as, como discriminação e preconceito racial, desigualdades sociais e violência sexual, mesmo que em alguns dos temas propostos, não tenham seguido a ideia central dos enredos.

Segundo Calazans (2008) são “infinitos usos das linguagens da HQ são possíveis, o limite foi, é e sempre será o da criatividade e da capacidade de improviso do professor. (CALAZANS, 2008, p. 32)” Nesta perspectiva discutida pelo autor, observamos também, que a discussão da temática racial através das histórias em quadrinhos, possibilitou uma relação teórica e prática, que implicará ações afirmativas deste profissionais que irão atuar na educação básica, quanto a valorização da cultura afrobrasileira e africana.

Percebemos que a oficina pedagógica no ensino superior, no caso específico da Universidade do Vale do Acaraú – UVA, no curso de pedagogia proporcionou, mesmo diante da debilidade curricular, por não apresentarem uma disciplina voltada para as questões afrobrasileira e africana, uma ampliação no processo de aprendizagem dos/as graduandos/as sobre a abordagem racial. Conforme podemos perceber nas expressões dos/das alunos/as na avaliação final da proposta de oficina. Neste sentido, foi perguntado aos alunos/as: Qual a importância da oficina para formação docente e para você? Justifique.

Destacamos duas alunas da professora Rosa que assim se expressaram: Aluna 1 (k. O. S.) – “Quando temos a oportunidade de adquirir novos conhecimentos,

*é de grande importância tanto para formação profissional como pessoal pois começamos a refletir e socializar sobre o tema discutido, e construir através dele uma opinião formada”.*

Aluna 2 (B. R. S. R.) – turma da professora Rosa – *“Para reconhecer as contribuições do negro para sociedade brasileira. Partindo desse ponto, o professor planejará suas aulas conforme o conhecimento adquirido”.*

Conforme percebemos nos relatos das alunas 1 e 2, a oficina pedagógica oportunizou a aquisição de novos conhecimentos e contribuiu para percepção das questões raciais na sociedade e no ambiente escolarizado, promovendo uma formação profissional, contribuindo para o professor pensar a sua didática de ensino em relação as questões étnico-raciais.

Na turma da professora Margarida destacamos as falas das seguintes alunas: Aluna 1 (A. B.) – *“Aplicada de uma forma diferente, pois essa oficina mostrou de forma mais clara sobre a importância de falar sobre ética racial, fato ainda não trabalhado em curso de forma mais clara e bem clara (objetiva)”.*

Aluna 2 (L. K. R. S.) – *“Para conscientizar a importância de trabalhar a história do negro e mostrar aos nossos alunos que não há apenas sofrimento e escravidão, também há os grandes heróis negros e vivenciar a rica cultura que eles nos oferece”.*

Conforme os relatos das alunas 1 e 2, a oficina foi importante, no sentido ampliar os conhecimentos durante a graduação, tendo em vista a fragmentação do conhecimento presente nos cursos de graduação de curta duração, como este ofertado pela Universidade do Vale do Acaraú, em relação as questões raciais e ainda proporcionou propostas práticas, através das sequências didáticas, para o ambiente escolarizado que valoriza a cultura e a história dos povos afrobrasileiro e africano.

Portanto, ao proporcionarmos oficinas pedagógicas com o uso das histórias em quadrinhos aos graduandos/as do Curso de Pedagogia – UVA a possibilidade de compreender as políticas governamentais em relação a formação docente numa perspectiva étnico-racial e vislumbramos iluminar aspectos da relação entre legisladores, gestores dessas políticas e as novas configurações de grupos sociais que reivindicam equidade, reconhecimento e dignidade humana.

A partir do que foi apreendido no contexto do ensino superior pelos os professores em formação inicial, proporcionamos implicações temáticas que estão presentes na histórias em quadrinhos, a exemplo da étnico-racial, possibilitando que os graduandos pudesse vislumbrar a sua prática na educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente aparece como uma questão importante na sociedade do conhecimento, em razão das demandas e das pressões de variados grupos sociais, considerando as novas estruturas do mundo contemporâneo. Conforme aponta Gatti, *et al.* (2011), nas sociedades contemporâneas, o indivíduo é considerado um elemento essencial para a organização sociopolítica e a realização dessa condição fundamenta-se na ideia dos direitos humanos. A partir deste cenário complexo, de múltiplas culturas e de relações culturais híbridas, buscamos apontar com este estudo uma reflexão mais aberta, em que os diferentes grupos culturais tenham voz.

Em vista disso, na formação inicial docente no ensino superior privado, a partir das questões étnico-raciais, utilizando as histórias em quadrinhos, consideramos as experiências e os saberes desenvolvidos pelos docentes em seu cotidiano, uma forma de incorporar as iniciativas de ruptura contra as desigualdades sociais e culturais. Canen nos indica que (2001. p. 224) é “um caminho possível e instigante para uma formação docente que vislumbre a transformação da escola em um espaço de cidadania para alunos de todas as raças, gêneros, classes sociais e padrões culturais”.

Buscamos nesta pesquisa, no Curso de Pedagogia - UVA compreender a formação inicial docente como imprescindível, para o desenvolvimento de reflexões em torno das construções político-pedagógica em relação aos aspectos teórico/prático que abordam as questões educacionais na perspectiva étnico-raciais, vislumbrando à ressignificação da formação indenitária brasileira e o enfrentamento do quadro de desigualdades histórica que coloca a população negra em condições de desvantagem estrutural no campo do acesso a direitos fundamentais, que são refletidos nos diversos indicadores sociais e educacionais.

Conforme Müller e Coelho (2013), destacam a importância da competência teórico-pedagógica docente para sua inclusão curricular e o desenvolvimento de práticas que permitam uma desconstrução dos estereótipos que subjazem a estes estudos, resgatando as omissões e recuperando o papel da população negra na História do Brasil e da África na História da humanidade, pois todas essas abordagens implicam um grande esforço pessoal não só do docente, mas também de toda unidade escolar, além da implementação de políticas públicas que venham a garantir a

legitimidade desses novos conhecimentos e práticas, e a formação continuada dos educadores e seus formadores.

Para os aspectos relativos ao ensino superior privado, entendemos que os cursos de licenciatura, necessitam evidenciar discussões que envolvam os problemas sociais e culturais, presente na contemporaneidade, ao ponto de fortalecer pesquisas e extensões universitárias no intuito de minimizar o distanciamento entre as minorias.

Por isso, na formação inicial de professores, no contexto do ensino superior, torna-se fundamental ser refletida e analisada visando a construção de uma proposta educacional, que possa permitir aos futuros docentes uma linguagem criticamente afirmativa, que entende e percebe o âmbito de um cenário marcado pela inter/multiculturalidade e pela diversidade cultural como uma forma de se organizar, legitimar modos específicos de nomear, organizar e experienciar a realidade social presente no cotidiano da educação básica.

Munanga (2013) nos norteia, quando expõe que a educação convida para refletirmos sobre as questões relacionadas com a construção de nossas identidades individuais e coletivas, pois habitualmente dispensada aos nossos jovens em geral numa visão eurocêntrica que, além de ser monocultural, não respeita nossa diversidade de gêneros, sexos, religiões, classes sociais, raças e etnias.

Sugerimos que a Universidade do Vale do Acaraú – UVA, enquanto instituição privada que promove cursos de licenciaturas a futuros educadores que irão atuar na educação básica, faça cumprir o que está previsto nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como, na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na forma curricular, caso insira em seu projeto pedagógico uma disciplina que assegure a formação sobre a cultura afrobrasileira e africana, pois de forma implícita e explícita estará promovendo o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional.

Assim, uma possibilidade de efetivação das políticas afirmativas na educação para a diversidade étnico-racial, torna-se necessário mais que reflexões sobre as diferenças, é imprescindível um aprofundamento sobre as pluralidades dos grupos étnico-raciais e implementar políticas públicas efetivas, alterar relações de poder e questionar a visão hegemônicas.

As histórias em quadrinhos em quanto fonte de representação de um povo, de uma cultura, por exemplo dos povos afrobrasileiros e africanos, oportuniza as

crianças, jovens e adultos, a identificarem os heróis, os subalternos, os opressores de sua gente e estimula a apreender e admirar os grandes efeitos históricos.

Dessa forma, por meio das quadrinizações propostas no contexto da formação inicial docente, a partir das oficinas pedagógicas utilizando a temática étnico-racial contribuiu para a ampliação e promoção da aprendizagem dos graduandos/as quanto a formação teórica e prática.

Os quadrinhos que apresentam personagens negros em sua posição central, seja na postura de subalternidade, alienação, ou ainda de superação da realidade social, foi possível discutir a realidade presente no ambiente escolarizado, (des)organizar as convivências e concepções vista como fixa ou imutáveis e expressar através das sequências didáticas produzidas pelos professores em formação, diversos modos compreender a diversidade étnica, seja levantando as contradições sociais, ou valorizando afirmativamente a cultura dos povos negros, a partir da criação de possibilidade de aprender o real e torná-lo mais fluído.

Este trabalho nos oportunizou ampliar o conhecimento teórico e prático sobre as questões étnico-raciais, e o uso das histórias em quadrinhos no ensino superior como suporte metodológico, como também, possibilitou compreender a importância da temática para a formação de professores que irão atuar na educação básica, mostrando o quanto ainda necessitamos discutir no contexto educacional sobre a cultura afrobrasileira e africana.

Este estudo ainda, contribuiu para o conhecimento científico, conforme está previsto no Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores (PPGFP), pois voltado para a formação e aperfeiçoamento profissional em sala de aula, além de, abordar questões teóricas e práticas relacionadas a formação de docente, questões étnico-raciais e práticas pedagógicas, propiciando assim, projetos pedagógicos adaptados às diferentes realidades educacionais, como proposto pelas oficinas pedagógicas, que resultaram em sequências didáticas produzidos pelos estudantes de graduação da Universidade do Vale do Acaraú – UVA.

Portanto, entre utopias e realidade, pretendemos contribuir com as reflexões deste trabalho, que de nenhum modo, consideramos como fixas ou finalizadas, mas em processo de aprofundamento, pois sabemos que as ações, em relação ao silenciamento, deve ser inclusive respaldada em dados científicos, quando tratamos da teoria, pois buscamos interferir para desestabilizar as contexturas tidas como sólidas e quando tratamos do respaldo prático, é através da luta e da militância, que

buscamos por uma educação justa e de qualidade que ressignifica e afirma a história dos povos étnico-raciais.

## REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, C. S. Ler ou não ler, eis a questão: o uso das histórias em quadrinhos na educação brasileira. In: **SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**, 25, 2009, Fortaleza. **Anais do XXV Simpósio Nacional de História – História e Ética**. Fortaleza: ANPUH, 2009. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0749.pdf> Acesso em: 01 set. 2015.

ARANTES, A. R. V. **A Formação de Professores da Licenciatura Plena Parcelada do Curso de Pedagogia da UEG (Anápolis)**: suas repercussões na atuação dos professores da Rede Municipal de Abadiânia. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia. Dissertação (Mestrado), p. 1 – 209. 2006. Material digital.

BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

BELLUZZO, R. C. B.; FERRES, G. G. Tecnologias e a formação de leitores: desafios na sociedade contemporânea. In: BARROS, D. M. V. et al. **Educação e Tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa: [s.n.], 2011.

BOTELHO, D. Políticas Afirmativas: empoderamento de jovens e mulheres negras na contemporaneidade brasileira. In: **XXV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação**, n. 11, 2011. São Paulo. **Anais do Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação**. São Paulo: PUCSP/FACED/PPGE, 2011. Disponível em: [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0130.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0130.pdf) Acesso em: 27 jul. 2015.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica. Censo Escolar - EducaCenso: o item cor/raça no Censo Escolar da Educação Básica. **Portal INEP**, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2015/cor\\_raca.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf) Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 13 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639, de 09 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 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". **Diário Oficial da União**. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm) Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-politicas-de-promocao-de-igualdade-racial/plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-africana/view> Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015.

CALAZANS, F. M. A. **Histórias em quadrinhos na escola**. 3 ed. São Paulo: Paulus, 2008.

CANDAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Conselho Estadual de Defesa dos Direitos Humanos; Secretaria de Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

\_\_\_\_\_. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**. v. 11. n. 2, p. 240 – 255. Jul/Dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf> Acesso em: 11 sent. 2015.

CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e prática. **Educação**. Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33 – 41, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003> Acesso em: 16 abr. 2015.

CANAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151 – 169, jan./abr., 2010. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=3429>. Acesso em: 24 mar. 2016.

CANAU, V. M.; SACAIVINO, S. B. **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2015.

CANEN, A. Universos culturais e representações docente: subsídios para formação de professores para a diversidade cultural. **Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXII, n. 77, dez. 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020010004000100&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-733020010004000100&script=sci_abstract&lng=pt) Acesso em: 16 abr. 2015.

CEARÁ. Decreto nº 27.828, de 04 de julho de 2005. Dispõe sobre a aprovação do Estatuto da Fundação da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Ceará**. Ceará: Governo do Estado do Ceará, 2005. Disponível em: [www.uvanet.br/download/estatuto.pdf](http://www.uvanet.br/download/estatuto.pdf). Acesso em: 16 abr. 2015.

CHAGAS, L. Z. Capitão América: interpretações sócio-antropológica de um super-herói de histórias em quadrinhos. **SINAIS – Revista Eletrônica**. Vitória: CCHN, UFES, n. 3, v. 1, jun. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/sinais/article/view/2865/2331> Acesso em: 01 set. 2015.

CHARTIER, R. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 1990.

CHINEN, N. A imagem do negro no humor gráfico brasileiro do século XIX até meados do século XX. **Via Atlântica**, n. 18, set. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50740/54846> Acesso em: 01 set. 2015.

\_\_\_\_\_. **O papel do negro e o negro no papel: representações e representatividade dos afrodescendentes nos quadrinhos brasileiros**. Universidade de São Paulo. São Paulo. Tese (Doutorado), p. 1 – 281. 2013. Material digital.

COSTA, M. V. et al. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ed. especial, n. 23, maio./jun./jul./ago. 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php/script\\_sci\\_serial/pid\\_1413-2478/lng\\_pt/nrm\\_iso](http://www.scielo.br/scielo.php/script_sci_serial/pid_1413-2478/lng_pt/nrm_iso) Acesso em: 16 abr. 2015.

ESCOSTEGUY, A. C. D. **Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCIA, M. Três grandes tendências para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Ensino Superior**, São Paulo, n. 77, p. 41 – 44, fev. 2005. Disponível em: [http://www.mgar.com.br/mgPdf/2005\\_03\\_EnsSuperior.pdf](http://www.mgar.com.br/mgPdf/2005_03_EnsSuperior.pdf) Acesso em: 28 ago. 2015.

GARCÍA, S. **A Novela Gráfica**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GUIMARÃES, A. S. A. Cor e Raça. In: SANSONE, L.; PINHO, O. R. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

GUIMARÃES, E. Integração texto/imagem na história em quadrinhos. In: **XXVI Congresso Anual em Ciências da Comunicação**, 26, 2003, Belo Horizonte. **Anais do Congresso Anual em Ciências da Comunicação**. Belo Horizonte: INTERCOM, 2003. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/94376493781718004127760850366755720195.pdf> Acesso em: 01 set. 2015.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GATTI, B. A. et al. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

\_\_\_\_\_, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBP AE*, v. 28, n.1, p. 13 – 34, jan/abr. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066/23315> Acesso em: 11 set. 2015

\_\_\_\_\_, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf> Acesso em: 13 jul. 2015.

GENTILI, P. (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. ed.12. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES, N. L. Cultura negra e Educação. **Revista Brasileira Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05> Acesso em: 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_volume2\\_educacao\\_anti\\_racista\\_caminhos\\_abertos\\_pela\\_lei\\_federal\\_10639\\_2003.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf) Acesso em: 27 jul. 2015.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Porto Alegre: Educação & Sociedade. 1997.

\_\_\_\_\_. **Dá diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

HENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 16, p. 181 – 191. 2000. Disponível em: [http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos\\_16/irineu\\_engel.pdf](http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf) Acesso em: 11 set. 2015.

HESS, R.; WEIGAND, G. A Escrita Implicada. **Revista Reflexões e Debates**. Universidade Metodista de São Paulo, n. 11, p. 14-25, abr. 2006.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. Rio de Janeiro: Estudos & Pesquisa, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv91983.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015.

IZA, D. F. V. et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**. São Paulo, v. 8, n. 2, p. 273 – 292, semestral. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978> Acesso em: 16 abr. 2015.

IPEA. et al. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. 4 ed. Brasília: Ipea, 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf> Acesso em: 27 jul. 2015.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e a desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

LUYTEN, S. M. B. (Org.). **Histórias em Quadrinhos**: leitura crítica. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 1985.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Autêntica**. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109 – 131, ago/dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 16 abr. 2015.

MARCON, S. S.; ELSEN, I. Estudo qualitativo utilizando observação participante – análise de uma experiência. **Revista Acta Scientiarum**, v. 22, n. 2, 2000. Disponível em: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ActaSciBioSci/article/view/2999/2143> Acesso em: 11 set. 2015

MARIN, J. Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre o saber local e o saber universal, no contexto da globalização. **Revista Visão Global**, v. 12, n. 2, p. 127 – 154, jul./dez., 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277745166\\_Interculturalidade\\_e\\_descoloni\\_zacao\\_do\\_saber\\_relacoes\\_entre\\_saber\\_local\\_e\\_saber\\_universal\\_no\\_contexto\\_da\\_globalizacao](https://www.researchgate.net/publication/277745166_Interculturalidade_e_descoloni_zacao_do_saber_relacoes_entre_saber_local_e_saber_universal_no_contexto_da_globalizacao) Acesso em: 24 mar. 2016

MORAIS, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2010.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetórias e perspectivas. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MÜLLER, T. M. P.; SANTOS, J. L. R. A presença/ausência da história e cultura negra na escola. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

MUNANGA, K. Educação diversidade étnico-cultural: a importância da história do negro e da África no sistema educativo brasileiro. In: MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

NÓVOA, A. **Professores**: imagem do futuro presente. Lisboa: EDUCA. 2009.

OLIVEIRA, J. K. P. **Múltiplos Olhares**: a construção da identidade docente. 2012. p. 1 – 95. Dissertação (Mestrado). Universidade Lusófona de Humanas e Tecnologias. Lisboa. 2012. Material impresso.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PALAVIZINI, R. S. Uma abordagem transdisciplinar à pesquisa-ação. **Revista Terceiro Incluído: transdisciplinaridade e educação ambiental**. Universidade Federal de Goiás, v. 2, n. 1, jan./jun., 2012. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/teri/article/download/20140/11725>. Acesso em: 11 set. 2015.

PASAVENTO, S. J. **Histórias & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PRESSER, A. T. R.; SCHLÖGL, L. Histórias em quadrinhos enquanto meio de comunicação eficaz. **Razón y Palabra**. Estado de México: México, n 83, jun/agos. 2013. Disponível em: [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/22\\_TeixeiraSchlogl\\_V83.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N83/V83/22_TeixeiraSchlogl_V83.pdf) Acesso em: 01 set. 2015.

PRESSER, A. T. R. et al,. Histórias em Quadrinhos em nível superior como ferramenta de ensino/aprendizagem: um levantamento bibliográfico. **Razón y Palabra**. Estado de México: México, v. 18, n. 88, dec. 2014. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1995/199532731019.pdf> Acesso em: 01 set. 2015.

SAMPAIO, H. **Ensino Superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Fapesp/Hucitec. 2000.

\_\_\_\_\_. O Setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior UNICAMP**. Campinas, n. 4, p. 28 – 43, out. 2011. Disponível em:

[https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04\\_outubro2011/05\\_ARTIGO\\_PRINCIPAL.pdf](https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed04_outubro2011/05_ARTIGO_PRINCIPAL.pdf) Acesso em: 26 ago. 2015.

SANSONE, L.; PINHO, O. R. (Orgs.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. 2 ed. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E.A. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 1 – 17. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf> Acesso em: 19 mai. 2015.

SANTOS, J. R. **O que é racismo**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1984.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. A postura educativa de *O Tico-Tico*: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. **Comunicação & Educação**. São Paulo, ano XII, n. 2, mai/ago. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/42300> Acesso em: 01 set. 2015.

SANTOS, T. S. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a07> Acesso em: 11 set. 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. F. **Formação de professores para educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987 – 2001)**. 2004. p. 1 – 392. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004. Material impresso.

SILVA JR, H. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocábulo crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUSA, M. S. **Professor: a subjetividade do ser, do ensinar e do aprender**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.

THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 14, n. 40, set/dez. 2000. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142000000300013](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142000000300013) Acesso em: 19 mai. 2015.

VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. **Revista de Ciência da Informação**. v.6 n.2 abr.

2005. **Disponível em:** [http://www.dgz.org.br/abr05/Art\\_04.htm](http://www.dgz.org.br/abr05/Art_04.htm) **Acesso em:** 01 set. 2015.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). **Quadrinhos na educação:** da rejeição a prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, W.; SANTOS, R. E. A postura educativa de O Tico-Tico: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. **Revista Comunicação & Educação**, v. 13, n. 2, p. 23 – 24, mai./ago., 2008. Disponível em: <http://www.revista.usp.br/comueduc/article/download/42300/45971>. Acesso em: 01 set. 2015.

VIEIRA, R. M.; SOUZA, F. N. Editorial. **Revista de Corpus Latente na Internet**. Universidade de Aveiro – Portugal, v. 3, n. 1, dez. 2013. Disponível em: <http://revistas.ua.pt/index.php/ilcj/article/download/2863/2686>. Acesso em: 11 set. 2015.

WELLER, W.; PFAFF, N. Pesquisa Qualitativa em Educação: origem e desenvolvimentos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010.

## **APÊNDICE A – Planejamento da Oficina.**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA–UEPB**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA–PRPGP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP**  
**MESTRANDA: Livia Maria Serafim Duarte Oliveira**  
**ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo**

**Planejamento da oficina**

**OFICINA:**

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE NO  
 CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS  
 NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS**

**Turmas:** 40 e 41 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – UVA.

**Datas:** 05/09 e 12/09

**Objetivo geral:** Analisar no contexto da formação docente no Ensino Superior privado como as Histórias em Quadrinhos propiciam a prática educativa do professor a partir das discussões étnico-raciais.

**Conteúdo programático:**

- Abordagem política e legal sobre as questões étnico-racial no Ensino Superior no contexto da formação de professores;
- O personagem negro nas Histórias em Quadrinhos;
- Abordagem crítica sobre as Histórias em Quadrinhos e suas contribuições educacionais para formação de professores;
- Didática e prática docente.

**Metodologia:**

A proposta do curso será dividida em três etapas, que englobam os dois sábados (05/09 e 12/09/ 2015):

**1ª Etapa:** Reconhecimento das turmas 40 e 41, no turno da manhã do dia 05/09/2015 para aplicação do questionário que envolve a temática étnico-racial na abordagem das histórias em quadrinhos no contexto do ensino superior privado. Tempo previsto de 10 a 15 minutos dependendo da turma para aplicação do questionário.

**2ª Etapa:** Aplicação da primeira oficina na turma 40, no turno da tarde, no dia 05/09/2015. Trataremos em primeiro momento sobre as questões políticas e legais referentes a questão étnico-racial na formação de professores, em segundo momento apresentaremos o

contexto histórico dos personagens negros nas histórias em quadrinhos, em terceiro momento faremos uma atividade prática em grupo pensando à formação docente na construção de sequências didáticas no vislumbre da prática docente abordando histórias em quadrinhos e as questões raciais, e para finalizar avaliaremos a oficina. Tempo previsto para aplicação da pesquisa de 13:00 as 17:00 horas dependendo do entendimento e desenvolvimento da turma nas propostas de atividade.

**3ª Etapa:** Aplicação da segunda oficina na turma 41, no turno da tarde, no dia 12/09/2015. Trataremos em primeiro momento sobre as questões políticas e legais referentes a questão étnico-racial na formação de professores, em segundo momento apresentaremos o contexto histórico dos personagens negros nas histórias em quadrinhos, em terceiro momento faremos uma atividade prática em grupo pensando à formação docente na construção de sequências didáticas no vislumbre da prática docente abordando histórias em quadrinhos e as questões raciais e para finalizar avaliaremos a oficina. Tempo previsto para aplicação da pesquisa de 13:00 as 17:00 horas dependendo do entendimento e desenvolvimento da turma nas propostas de atividade.

### Recursos utilizados:

- Questionário;
- Textos teóricos;
- Data Show;
- Sequencia didática;
- Papel e lápis.

### REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Editora PUCPR, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. **Disponível em:** <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7214&dd98=pb> **Acesso em:** 13 jul. 2015.

BARBOSA, A. et al. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006

BOTELHO, D. Políticas Afirmativas: empoderamento de jovens e mulheres negras na contemporaneidade brasileira. In: XXV Simpósio Brasileiro de Políticas e Administração da Educação e II Congresso Ibero-Americano de Políticas e Administração da Educação, n. 11, 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUCSP/FACED/PPGE, 2011. **Disponível em:** [www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0130.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0130.pdf) **Acesso em:** 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/MEC, 2004. **Disponível em:** <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> **Acesso em:** 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 10.639, de 09 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2003. **Disponível em:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) **Acesso em:** 27 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir

## **APÊNDICE B – Questionário.**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-**  
**PPGFP**

**MESTRANDA:** Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira

**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### QUESTIONÁRIO

- Solicitamos-lhe por gentileza, que responda este questionário como parte integrante de uma pesquisa sobre cultura afrobrasileira nas histórias em quadrinhos. **AGRADECEMOS A SUA SOLICITUDE.**

#### IDENTIFICAÇÃO:

- NOME (ou iniciais): \_\_\_\_\_
- CIDADE ONDE MORA: \_\_\_\_\_
- SEXO F ( ) M ( )
- LOCAL: \_\_\_\_\_
- CURSO: \_\_\_\_\_
- DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- ESCOLARIDADE: \_\_\_\_\_
- PERÍODO: \_\_\_\_\_
- CIDADE EM QUE O CURSO É REALIZADO: \_\_\_\_\_
- TRABALHA COMO PROFESSOR (A): SIM ( ) NÃO ( ) CASO RESPONDA QUE SIM, ATUA COMO DOCENTE EM ESCOLAS PÚBLICAS OU PARTICULARES? \_\_\_\_\_

#### QUESTIONÁRIO:

1. VOCÊ CONHECE A LEI Nº 10.639/03 QUE TRABALHA COM A TEMÁTICA AFROBRASILEIRA? SIM ( ) NÃO ( )
  - SE RESPONDEU SIM, DE QUE FONTE VOCÊ RECEBEU ESTA INFORMAÇÃO?

- ( ) CURSO DE PEDAGOGIA  
( ) EM EVENTOS  
( ) OUTROS. QUAL? \_\_\_\_\_

2. NO SEU CURSO HOUVE DISCUSSÕES SOBRE A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL? SIM ( ) NÃO ( )

- JUSTIFIQUE:

---

---

---

3. PARA VOCÊ QUAL A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR A TEMÁTICA RACIAL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

---

---

---

---

---

4. VOCÊ GOSTA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

SIM ( ) NÃO ( )

- JUSTIFIQUE:

---

---

---

5. DE QUE FORMA VOCÊ UTILIZA AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

- ( ) COMO LAZER  
( ) ESTUDOS E PESQUISAS NA UNIVERSIDADE  
( ) EM SUAS ATIVIDADES COTIDIANAS (trabalho, eventos, outros...)

6. PARA VOCÊ QUAL A IMPORTÂNCIA DE SE DISCUTIR SOBRE OS QUADRINHOS NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

---

---

---

---

---

7. VOCÊ CONHECE PERSONAGENS NEGROS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS? SIM ( ) NÃO ( )

• QUAL VOCÊ CONHECE? \_\_\_\_\_

8. COMO VOCÊ VÊ OS PERSONAGENS NEGROS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS?

---

---

---

---

---

## **APÊNDICE C – Sequências Didáticas.**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP  
 MESTRANDA: Lívia Marin Serfim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA

### • GRADUANDOS/AS:

ALESSANDRA PALHETA HENRIQUES  
 EDALVA TIBURCIO  
 RAFAELA SALUSTO  
 SOCORRO SOUSA  
 PAULA DANIELE, LAÍSSA, RODOLFO

### 1. TEMA:

VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFRO BRASILEIRA E AFRICANA

### 2. PÚBLICO ALVO:

3º LAC 5º LAC

### 3. CONTEÚDO:

CULTURA AFRO DESCENDENTE  
 PRECONCEITO  
 INCLUSÃO SOCIAL DOS AFROS DESCENDENTE.

### 4. OBJETIVO GERAL:

VIVENCIAR COMO OS ALUNOS A CULTURA DOS  
 AFROS DESCENDENTES PARA ASSIM ALCANÇAR  
 A INCLUSÃO

#### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

DIMINUIR A QUESTÃO RACIAL  
MOSTRAR NÃO SOMENTE AS LUTAS DOS NEGROS MAS  
TAMBÉM AS VITÓRIAS ALCANÇADAS.  
VALORIZAR A CULTURA AFRICANA.

#### 5. METODOLOGIA

LA PRINCIPAL SONAR OS ALUNOS O CONHECIMENTO  
PREVIL SOBRE A CULTURA LATINA DESCENDENTE  
FAZER UMA DISCUSSÃO EM SALA SOBRE PRECONCEITO  
PROMOVER UMA EXPOSIÇÃO FOTOS E TRABALHO.

#### 6. AVALIAÇÃO

DE FORMA CONTÍNUA  
PARTICIPAÇÃO NAS AULAS E NAS ATIVIDADES  
PROPOSTAS NA SALA DE AULA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP  
 MESTRANDA: Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Araújo Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• GRADUANDOS/AS:

Aline Bermano da Costa  
 M<sup>te</sup> do Socorro da Costa Galvão  
 Viviane Batista Andrade  
 Kezya Kátine Monteiro de Brito

1. TEMA:

A fragilidade, e o preconceito com a mulher  
 negra.

2. PÚBLICO ALVO:

4.<sup>o</sup> e 5.<sup>o</sup> ano.

3. CONTEÚDO:

Gênero substantivo, no sexo masculino e  
 feminino, sexualidade, racismo e etnia.

4. OBJETIVO GERAL:

trabalhar sexualidade, em diferentes  
 tipos de raça.

#### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Sexualidade trabalhada em ciência
- Gênero masculino e feminino.
- Étnia racial.

#### 5. METODOLOGIA

Mostrar para os alunos, o que realmente seja a democracia racial; leva-las a mostrar esse fato, mostrando os valores e procurar usar estratégias para que seja aplicada em sala com objetivo de desenvolver um aprendizado valioso a respeito da etnia racial.

#### 6. AVALIAÇÃO

Avaliação contínua.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP  
 MESTRANDA: Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• GRADUANDOS/AS:

Dyanna Raphaela dos Santos Rêgo  
 Márcia de Oliveira Lima  
 Simone Barbosa da Silva  
 Rosimilda Menezes Costa  
 Maria Adma Meira da Silva

1. TEMA:

O negro na construção da história  
 no Brasil

2. PÚBLICO ALVO:

4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> do Ensino Fundamental

3. CONTEÚDO:

- Gênero textual: HQ's  
 - A contribuição do negro para  
 sociedade  
 - Discriminação racial

4. OBJETIVO GERAL:

• Reconhecer a importância do negro  
 como ser integrante da sociedade.

## 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar os aspectos que originaram a presença dos negros no Brasil.
- Estimular no educando a capacidade de reconhecer o negro e suas contribuições para sociedade brasileira ao longo da história.

## 5. METODOLOGIA

A aula ocorrerá a partir das discussões acerca do tema trabalhado partindo desse ponto desenvolveremos as seguintes atividades:

- Leituras informativas compartilhadas,
- Exercícios orais e escritos
- Interpretação textual oral e escrita.
- Conversas informativas
- Uso de história em quadrinhos para o desenvolvimento da aula.
- Produção textual.

## 6. AVALIAÇÃO

A avaliação ocorrerá de forma contínua e processual valorizando a aquisição de conhecimentos que o educando passará a ter.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP  
 MESTRANDA: Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• GRADUANDOS/AS:

Lábia de Lardes  
Mireya A. Figueiredo  
Fabiana Monteiro dos Santos  
Alana Karla Gomes Silva A. Torres  
Patrícia da Silva Mendes

1. TEMA: Discriminação racial

2. PÚBLICO ALVO:

5º ano - Fundamental I

3. CONTEÚDO:

Língua Portuguesa - Figuras de Linguagem  
Matemática - Frações

4. OBJETIVO GERAL:

Respeitar na criança a lente crítica  
das crianças relacionadas aos valo-  
res sociais.

#### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Reconhecer que existe discriminação entre os membros da sociedade.
- Compreender a diversidade.
- Desenvolver uma reflexão para combater as desigualdades étnico-raciais.

#### 5. METODOLOGIA

- Formação de grupos em sala de aula, com a distribuição de folios, abordando o tema.
- Exibição de vídeo com temas que retratam as questões étnico-raciais e diversidade cultural.

#### 6. AVALIAÇÃO

- Diagnóstica com formulação de perguntas e questionamentos sobre os vídeos e a leitura do folio feita em sala de aula.
- Relatórios escritos do que foi assimilado em sala.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP

MESTRANDA: Lívia Maria Seráfico Duarte Oliveira

ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Araújo Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• GRADUANDOS/AS:

Davienne Gomes  
 Renêja Oliveira  
 Erika Kayo  
 Juliana Luiza

1. TEMA:

Violência Sexual

2. PÚBLICO ALVO:

Ensino fundamental J - alunos de 4º e 5º anos

3. CONTEÚDO:

valorização da mulher negra nos dias atuais

4. OBJETIVO GERAL:

Discutir questões de violência sexual e o lugar da mulher negra neste contexto.

#### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Trabalhos- <sup>Questões</sup> de gênero  
Perceber questões que podem ser discutidas  
cerca da violência racial  
Observar aspectos sobre violência sexual

#### 5. METODOLOGIA

Podemos trabalhar com questões sobre violência  
racial com alunos do 5º ano com rodas de  
conversa onde eles podem expor suas opiniões  
e discutir estes assuntos.

#### 6. AVALIAÇÃO

Avaliação contínua, atividades escritas como  
redações sobre o tema.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP  
 MESTRANDA: Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

\* GRADUANDOS/AS:

Edra Mayana Marinho Silva  
Livia Maria da Costa G. Farias  
Romêla Maria Queiroz  
Maria das Graças Rodrigues

1. TEMA:

Preconceito racial

2. PÚBLICO ALVO:

Alunos de infantil e fundamental 1.

3. CONTEÚDO:

• Produção de textos;  
• Gêneros textuais: Lirinha, história em quadrinhos.

4. OBJETIVO GERAL:

Percepcionar os alunos que não existe pessoas diferentes, que todos todos iguais independentemente da cor, religião ou posição social, e demais.

#### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Promover palestras;
- Identificar os fatores que levam pessoas a cometer o ato racial;
- Conscientizar a importância que cada indivíduo tem perante a sociedade.

#### 5. METODOLOGIA

Mediante a realidade vivenciada sobre a desigualdade racial, se faz necessário, uma política legal, que realmente se perpetua em relação a essa desigualdade inserida no contexto educacional. Para isso, são realizadas palestras com especialistas no assunto, apresentações de vídeos, sequências didáticas, conflitos, produção de textos, aulas dinâmicas.

#### 6. AVALIAÇÃO

Avaliação será contínua.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGF  
 MESTRANDA: Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• GRADUANDOS/AS:

Maria Khanya  
Karla Bonato  
Karla Souza  
Eliane Galdeiro

1. TEMA:  
Negro e branco e sua diversidade.
2. PÚBLICO ALVO:  
Jovens e adolescentes.
3. CONTEÚDO:  
Diversidade cultural.
4. OBJETIVO GERAL:  
Promover os valores da diversidade cultural existente no ambiente africano.

#### 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conscientizar que o negro possui sua cultura, suas lutas e costumes.
- Refletir sobre a visão que o branco tem sobre a cultura negra.

#### 5. METODOLOGIA

- Trabalhar vídeos
- Textos interpretativos
- Estruturas de textos verbais e não verbais
- Gêneros textuais: história em quadrinhos, musicalidade.

#### 6. AVALIAÇÃO

- Avaliação contínua, realizada por meio de discussões, vídeos e gêneros textuais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB  
 PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA-PRPGP  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP  
 MESTRANDA: Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
 ORIENTADORA: Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão Araújo

### SEQUÊNCIA DIDÁTICA

• GRADUANDOS/AS:

Missiene Sousa Medeiros.  
 Maria do Rosario  
 Ana claudia

1. TEMA:

Higiene pessoal.

2. PÚBLICO ALVO:

Alunos 4º Ano

3. CONTEÚDO:

preconceito de hábitos culturais  
 dos negros.

4. OBJETIVO GERAL:

gestuar a importância de hábitos  
 de higiene no dia-dia: Tomar banho,  
 escovar dentes, usar unhas etc, para  
 manter uma boa saúde.

## 4.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Trabalhar a higiene pessoal, trabalhar os diásporas, trabalhar a cultura afro-brasileira etc.

## 5. METODOLOGIA

Confecção de cartazes, conteúdos interativos, levantamento de questionários, confecção de jogos etc.

## 6. AVALIAÇÃO

Avaliação deve ser contínua.

## **APÊNDICE D – Avaliações da oficina pedagógica.**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA–UEPB**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA–PRPGP**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PPGFP**  
**MESTRANDA:** Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira  
**ORIENTADORA:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Cristina de Aragão Araújo

**AVALIAÇÃO DA OFICINA**

**IDENTIFICAÇÃO:**

- NOME (ou iniciais): \_\_\_\_\_
- DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- TURMA: \_\_\_\_\_

➤ **Para avaliarmos o desempenho da oficina, por gentileza respondam as seguintes perguntas:**

1. **QUAL A IMPORTÂNCIA DESTA OFICINA PARA A SUA FORMAÇÃO DOCENTE E PARA VOCÊ? JUSTIFIQUE.**

---

---

---

---

---

---

---

2. **O QUE VOCÊ APRENDEU A PARTIR DA OFICINA? JUSTIFIQUE.**

---

---

---

---

---

**ANEXO A – Protocolo de saída de documento da Universidade Estadual  
Vale do Acaraú – UVA.**



UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ – UVA  
 Reconhecida pela portaria nº. 821 / MEC – D. O. U. de 01.06.1994  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 Reconhecida pelo parecer nº. 0404/2006 - CEC de 19.09.2006

### PROTOCOLO DE SAÍDA DE DOCUMENTO

TIPO DE DOCUMENTO: Proposta Pedagógica dos Cursos  
 DATA DO RECEBIMENTO 19 / 09 /2015  
 DATA DA DEVOLUÇÃO 03 / 10 /2015  
 RESPONSÁVEL PELA ENTREGA Jadéria de F. Paiva

Declaro estar ciente da minha responsabilidade para com o documento recebido, da não reprodução do material impresso bem como comprometendo-me a zelar pelo seu devido uso e devolvê-lo dentro do prazo estabelecido.



Campina Grande, 19 / 09 /2015

Leívia Maria Serafim Duarte Oliveira

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELO DOCUMENTO

UVA- UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ  
 Rua Sebastião Vieira da Silva, 1282, Catolé- Campina Grande/PB  
 CEP 58410-407 Fone/Fax 3337-7773/3337 - 1900

**ANEXO B – Parecer do comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos, da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB.**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA****COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA/  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



Prof.ª Dra. Doralúcia Pedrosa de Araújo  
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa

**PARECER DO RELATOR: (4)**

**Número do parecer:**

**31599414.0.0000.5187**

**Pesquisador: Livia Maria Serafim Duarte Oliveira.**

**Data da relatoria: 05 de outubro de 2014**

**Data da 2ª relatoria: 26/11/2014**

**Situação do Projeto: APROVADO.**

**Apresentação do Projeto:** O Projeto é intitulado "QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: PRÁTICAS EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE". Projeto encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual da Paraíba para análise e parecer com fins de obter autorização para aplicação de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Prof.ª. Dr.ª. Patrícia Cristina de Aragão Araújo.

**Objetivo da Pesquisa:** A pesquisa tem como objetivo geral: Analisar no contexto da formação docente no Ensino Superior como as Histórias em Quadrinhos propiciam a produção social da leitura e da escrita na prática educativa do professor a partir das discussões étnico-raciais.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:** Considerando a justificativa e os aportes teóricos e metodologia apresentados no presente projeto, e ainda considerando a relevância do estudo as quais são explícitas suas possíveis contribuições, percebe-se que a mesma não trará riscos aos sujeitos a serem pesquisados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:** A pesquisa tem relevância social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:** Os termos encontram-se devidamente anexados.

**Recomendações:** As recomendações solicitadas em 05/10/2014 foram atendidas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:** O projeto encontra-se em sua segunda apresentação, tendo sido atendido as exigências protocolares preconizadas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde que rege e disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos. Diante do exposto, somos pela aprovação do referido estudo.