



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

FRANCISCO ANDRÉ PESSOA

**A LEI NA SARJETA: UTILIZAÇÃO DA HQ QUEM É O PANTERA NEGRA? PARA
A EFETIVAÇÃO DA LEI 10639/2003 EM SALA DE AULA**

FORTALEZA

2025

FRANCISCO ANDRE PESSOA

A LEI NA SARJETA: UTILIZAÇÃO DA HQ *QUEM É O PANTERA NEGRA?* PARA A
EFETIVAÇÃO DA LEI 10639/2003 EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Linguagens e narrativas históricas: Produção e difusão.

Orientadora: Prof. Dr. Daniel Camurça Correia

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P567l Pessoa, Francisco André.
A lei na sarjeta: utilização da HQ "Quem é o Pantera Negra?" para a efetivação da Lei 10639/2003 em sala de aula. / Francisco André Pessoa. – 2025.
177 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Ensino de História, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Daniel Camurça Correia.
1. Lei 10639. 2. hqs. 3. Pantera Negra. 4. Ensino de História. I. Título.

CDD 907.220711

FRANCISCO ANDRE PESSOA

A LEI NA SARJETA: UTILIZAÇÃO DA HQ *QUEM É O PANTERA NEGRA?* PARA A
EFETIVAÇÃO DA LEI 10639/2003 EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História. Área de Concentração: Linguagens e narrativas históricas: Produção e difusão.

Aprovada em: 23/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Camurça Correia (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Eduardo Oliveira Parente
Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-CE)

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa Ilana, pelo companheirismo nesta jornada, que foi tão árdua. Aos meus filhos Heitor e Rômulo, é por vocês!

Agradeço à minha mãe, Dona Rosa, que me deu tudo nessa vida e me inspira desde sempre.

Ao meu orientador Prof. Dr. Daniel Camurça Correia, que me ajudou muito nesse trabalho.

Sou grato pelo ProfHistória, principalmente, pela Profa. Dra. Ana Carla Sabino Fernandes, a qual abriu portas para nós professores.

Agradeço a todas e todos os professores do ProfHistória, que contribuíram com a minha jornada, em sala de aula.

Agradeço a banca de qualificação e defesa, composta pelos professores Profa. Dra. Ana Amélia Rodrigues de Oliveira e Prof. Dr. Eduardo Oliveira Parente, suas contribuições e direcionamentos ao meu trabalho foram importantes para meu aprendizado.

Agradeço também aos colegas da turma de 2023, pelas palavras de apoio e troca de conhecimento.

Agradeço pelo apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço infinitamente aos meus alunos que participaram do minicurso *História em Quadrinhos e História e Cultura da África na HQ "Quem é o Pantera Negra?*, pois sem eles esse trabalho nem teria se iniciado.

“Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”. Provérbio africano

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como a utilização da HQ *Quem é o Pantera Negra?*, de Reginald Hudlin, pode auxiliar na efetivação da Lei 10639/2003 em sala de aula, sendo ela fonte histórica e recurso pedagógico para compreender conceitos como cultura, identidade, racismo, imperialismo, colonialismo, resistência e etc, além de conectar questões históricas do continente africano com o mundo ficcional de Wakanda e desconstruir o imaginário a respeito deste. O trabalho também destaca o protagonismo do movimento negro brasileiro na construção histórica da legislação que obriga o ensino de história e cultura africana afro-brasileira no ensino básico, desde as reivindicações por escolarização até a política de articulação que culminou em sua aprovação. Quanto aos desafios da efetivação da lei, a dissertação identifica a falta de formação docente, a resistência institucional e a sub-representação de conteúdos afrocentrados em materiais didáticos, como entraves persistentes. O estudo também analisa condição social do negro nos EUA e a representação destes nos quadrinhos, até a primeira metade do século XX, momento marcado por estereótipos, caricaturas e uma narrativa muitas vezes racista ou desumanizadora, que por muito tempo, limitaram a visibilidade de personagens negros com protagonismo e complexidade, contribuindo para a perpetuação de preconceitos na sociedade. Em contrapartida analisamos também as tentativas de figuras como Jackie Ormes, Orrin C. Evans e a editora Milestone Comics de promover uma nova representação da negritude, com personagens que refletissem a diversidade, a complexidade e a dignidade da experiência negra. O personagem do Pantera Negra, criado por Stan Lee e Jack Kirby, aparece como símbolo de resistência, liderança e empoderamento negro, rompendo com os estereótipos tradicionais e promovendo uma representação mais positiva da identidade negra na cultura pop. Como proposta prática foi realizado um minicurso intitulado *História em Quadrinhos e História e Cultura da África na HQ Quem é o Pantera Negra?*, com estudantes do 3º ano da EEM Branca Carneiro de Mendonça. O minicurso teve como objetivo promover uma abordagem lúdica e pedagógica para o ensino de temas relacionados à cultura africana e à história afro-brasileira, alinhando-se às diretrizes da lei. A pesquisa avalia a receptividade dos alunos ao uso da HQ como ferramenta educativa e discute seu potencial para contribuir para uma formação mais crítica e culturalmente diversa.

Palavras-chave: Lei 10639; hqs; Pantera Negra; ensino de história.

RESUMEN

Este trabajo busca analizar cómo el uso del cómic *¿Quién es la Pantera Negra?*, de Reginald Hudlin, puede contribuir a la implementación de la Ley 10639/2003 en el aula, como fuente histórica y recurso pedagógico para comprender conceptos como cultura, identidad, racismo, imperialismo, colonialismo, resistencia, etc., además de conectar cuestiones históricas del continente africano con el mundo ficticio de Wakanda y deconstruir el imaginario sobre él. El trabajo también destaca el papel protagónico del movimiento negro brasileño en la construcción histórica de la legislación que exige la enseñanza de la historia afrobrasileña y la cultura africana en la educación básica, desde las demandas de escolarización hasta la política de articulación que culminó con su aprobación. En cuanto a los desafíos para la implementación de la ley, la tesis identifica la falta de formación docente, la resistencia institucional y la escasa representación de contenidos afrocéntricos en los materiales didácticos como obstáculos persistentes. El estudio también analiza las condiciones sociales de las personas negras en Estados Unidos y su representación en los cómics hasta la primera mitad del siglo XX, un período marcado por estereotipos, caricaturas y una narrativa a menudo racista o deshumanizante que, durante mucho tiempo, limitó la visibilidad de personajes negros con protagonismo y complejidad, contribuyendo a la perpetuación de prejuicios en la sociedad. Por otro lado, también analizamos los intentos de figuras como Jackie Ormes, Orrin C. Evans y la editorial Milestone Comics por promover una nueva representación de la negritud, con personajes que reflejaran la diversidad, complejidad y dignidad de la experiencia negra. El personaje de Pantera Negra, creado por Stan Lee y Jack Kirby, aparece como un símbolo de resistencia, liderazgo y empoderamiento negro, rompiendo con los estereotipos tradicionales y promoviendo una representación más positiva de la identidad negra en la cultura pop. Como propuesta práctica, se impartió un minicurso titulado *Cómics e Historia y Cultura de África en los Cómics: ¿Quién es Pantera Negra?*, con alumnos de 3er año de la EEM Branca Carneiro de Mendonça. El curso corto tuvo como objetivo promover un enfoque lúdico y pedagógico para la enseñanza de temas relacionados con la cultura africana y la historia afrobrasileña, de acuerdo con las directrices de la ley. La investigación evalúa la receptividad de los estudiantes al uso del cómic como herramienta educativa y analiza su potencial para contribuir a la educación.

Palabras clave: Ley 10639; historieta, Pantera Negra; enseñanza de la historia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Edição nº 01 do Jornal O Quilombo	31
Figura 2 - Tintim sendo reverenciado pelos nativos africanos	55
Figura 3 - As representações estereotipadas dos super-heróis negros	61
Figura 4 - Primeira aparição de Waku	63
Figura 5 - Cenas finais <i>Judgment Day</i> , de 1953	65
Figura 6 - Capa da HQ <i>Lobo</i> de 1965	70
Figura 7 - Primeira aparição do Falcão, setembro de 1969	72
Figura 8 - Primeira aparição de Luke Cage, junho de 1972	75
Figura 9 - Tira <i>Torchy Brown</i> em <i>Dixie to Harlem</i> de Jackie Ormes	77
Figura 10 - Tira <i>Torchy in Heartbeats</i> de Jackie Ormes, 4 de julho de 1953	78
Figura 11 - Capa da <i>All-Negro Comics</i> nº 1	80
Figura 12 - HQs da <i>Milestones</i>	84
Figura 13 - Primeira aparição do Pantera Negra nas HQs	86
Figura 14 - Questionamentos preconceituosos do Coisa	89
Figura 15 - Representação dos wakandanos	90
Figura 16 - Insígnia usada pelo 761º Batalhão de Tanques	91
Figura 17 - Panfleto da <i>Lowndes Country Freedom Organization</i>	92
Figura 18 - O Pantera Negra decide mudar de nome	92
Figura 19 - <i>Jungle Action</i> nº 1 de 1954 e <i>Jungle Action</i> nº 1 de 1972	93
Figura 20 - Capa da <i>Jungle Action</i> nº 06	94
Figura 21 - As Dora Milaje e o Hatut Zeraze	96
Figura 22 - Capa da <i>graphic novel</i> <i>Quem é o Pantera Negra?</i>	109
Figura 23 - Tentativas de Invasão à Wakanda em diferentes épocas	110
Figura 24 - Agente Ross apresenta Wakanda	111
Figura 25 - O Luta entre o Pantera Negra e o Capitão América	111
Figura 26 - Capa da edição brasileira de <i>M. Vieux-Bois</i> de Rodolphe Töpffer	121
Figura 27 - Trecho de <i>As aventuras de Nhô-Quim ou impressões de uma viagem à Corte</i>	121
Figura 28 - <i>The Yellow Kid and his new phonograph</i>	122
Figura 29 - Personagem Jim Crow	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disciplinas com temática ensino de História e cultura afro-brasileira ou educação para as relações étnico-raciais na grade curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará	44
Tabela 2 - Diferenciação de perfis municipais em relação à realização de ações para a implementação da Lei 10639/03	47
Tabela 3 - Perfil de gestoras e gestores respondentes da pesquisa.....	49
Tabela 4 - Adaptação do Referencial Curricular nos municípios.....	50

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	A LEI 10639/2003: HISTÓRICO DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO, AVANÇOS E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO	18
2.1	O Movimento Negro Educador: Da luta pelo direito à educação a promulgação da lei 10639/2003	18
2.2	Caminhando e cantando e seguindo a legislação? Reflexões sobre os avanços e desafios da implementação da Lei 10.639/03	34
2.3	Dados da não implementação da legislação: uma breve análise da pesquisa <i>Lei 10639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira</i>	45
3	OS NEGROS NAS HQS E A MARCA DO PANTERA	53
3.1	A história dos negros nas HQs	53
3.2	As HQs negras	76
3.3	Afinal, quem é o Pantera Negra?	85
4	ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DA HQ QUEM É O PANTERA NEGRA? PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E O MINICURSO <i>HISTÓRIA EM QUADRINHOS E HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA NA HQ QUEM É O PANTERA NEGRA?</i>	98
4.1	Letramentos necessários	98
4.2	Como podemos utilizar a HQ <i>Quem é o Pantera Negra?</i> para ensinar e aprender sobre a África e os africanos	103
4.3	Análise da elaboração e realização do minicurso <i>História em Quadrinhos e História e Cultura da África na HQ Quem é o Pantera Negra?</i>	117
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXO A – ZURI: RAÍZES DA GUERRA	145

1 INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2003 a lei 10639, que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), foi promulgada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, tornando obrigatório o ensino de história da África e cultura africana, enfatizando as relações étnico-raciais. O conteúdo dessa legislação institui a inserção da história e cultura africana e dos afrodescendentes nas escolas, pois durante um extenso período da história da educação brasileira houve pouquíssima ou nenhuma abordagem do assunto, e quando havia era sem problematizar a realidade vivida pelos negros na sociedade brasileira.

Com o passar dos anos conceitos como “cultura”, “identidade” e “representatividade”, passaram a ser mais utilizados nos currículos de ensino de história. Além de estudos sobre reinos e impérios africanos começarem a aparecer, timidamente, nos livros didáticos, trazendo à sala de aula uma história que foi silenciada por muito tempo, mas percepção de que o ensino da história da África, dos afrodescendentes e da cultura africana não era efetivamente ministrada nas salas de aula. Apesar da legislação vigente foi a principal fonte motivadora para esta pesquisa, pois depois de duas décadas da aprovação da lei, no dia a dia das escolas, principalmente no ensino da disciplina de história, a história dos povos africanos e seus descendentes continua ainda não tendo a relevância que a legislação exige. A perspectiva eurocêntrica continua influenciando a forma como a história africana é contada e percebida.

Pesquisas recentes como a realizada pelo Instituto Alana e Geledés Instituto da Mulher Negra, onde foi constatado que mais de 70% das secretarias municipais de educação deixam de colocar em prática o que determina a legislação sobre ensino da história da África, cultura africana e relações étnico-raciais. Nas escolas, a sensação é que se não for a militância dos professores essa legislação continua sem efetividade, pois nem sempre a estrutura dos sistemas educacionais (currículo, formação continuada, livro didático, avaliações, etc) dá condições necessárias para que esses profissionais desempenhem com seu papel de vetores da legislação. A sensação é que a lei está “na sarjeta” ou pode ir parar na sarjeta¹, se continuar sem efetividade.

Para McCloud (2005), na obra *Desvendando os quadrinhos*, a “sarjeta” é caracterizada como um meio singular no sentido de espaço no qual a imaginação do leitor atua: ao “passar pela sarjeta” (trânsito de um quadro a outro), o leitor conecta as ações e, com

¹ Escoadouro para as águas pluviais, que beira o meio-fio das calçadas; sangradouro, valeta.

isso, “cria”, em sua imaginação, o que está implícito entre os quadros. “Nada é visto entre dois quadros, mas a experiência indica que deve ter alguma coisa lá” (MCCLLOUD, 2005, p. 67).

Constatado que uma legislação tão importante não é efetivada, se faz necessário o uso de novos recursos/fontes para seja cumprido o que é proposto pela lei, para que o aprendizado sobre história e cultura africana e da afro-brasilidade seja efetivado.

Ao levarmos à sala de aula a história dos africanos e afrodescendentes numa nova perspectiva, com novas representações, podemos construir nos alunos uma imagem diferente da África e seus povos e, como muitos alunos afrodescendentes ainda trazem consigo uma visão negativa sobre “ser negro” no Brasil e no mundo, elevar a autoestima destes. Pois, um dos focos principais da legislação é a valorização da diversidade étnica-cultural do nosso país.

Uma das certezas que tínhamos ao ingressar no ProfHistória era de que a pesquisa realizada para a dissertação envolveria HQs de super-heróis, pois já tínhamos essa mídia como fonte de conhecimento antes de começarmos a lecionar, e mesmo antes da graduação em História, que nos mostrou que as HQs também poderiam ser fontes históricas, e após começarmos a lecionar se tornaram um recurso pedagógico interessante.

Os heróis, e posteriormente os super-heróis, sempre tiveram um papel de destaque no imaginário da cultura ocidental. Pois, as representações e o discurso desses personagens variam de acordo com o contexto histórico-cultural em que estão inseridos, e constituem modelos, um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações do sujeito com o mundo e orientando as suas condutas sociais. Ao utilizar as potencialidades das suas representações, esses personagens fictícios podem colaborar, no espaço da sala de aula, no ensino e na produção da História.

Ao pensar nesta complexidade de tais personagens centramos nossa reflexão nas possíveis utilizações dessa fonte histórica para o ensino de história relacionando o imaginário com conceitos históricos. Nossa reflexão orientou-se nos possíveis usos para que discussões em torno de temas como cultura, identidade e representatividade, colonialismo, imperialismo, escravidão, resistência, constituem-se num conjunto de questões que colaboram para que pensemos as potencialidades do material quadrinístico, na qualidade de fonte e recurso para o ensino de História.

Para a realização desse trabalho buscamos autores que discorrem sobre a utilização de HQs² no ensino em seus trabalhos como Waldomiro Vergueiro que defende que

² Nessa dissertação o conceito revista em quadrinhos ou *graphic novel* será abordado em equivalência com os conceitos de histórias quadrinhos e HQ.

“As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando o senso crítico” (RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 21), e Marcelo Fronza (2017), o qual afirma que “narrativas históricas visuais que permitem a investigação de como os jovens percebem, interpretam, se orientam e se motivam historicamente no fluxo temporal entre o passado, o presente e as expectativas de futuro” (FRONZA, 2017, p. 121). Histórias em quadrinhos permitem uma abordagem diferente no ensino de história, mais sensível e subjetivo, que pode despertar o interesse dos leitores por temas importantes da nossa formação cultural podendo contribuir para a efetivação da lei 10639.

A linguagem única das HQs também pode promover: a) representações visuais positivas e diversas dos africanos e afro-brasileiros, combatendo estereótipos e promovendo a inclusão e o empoderamento. b) narrativas de eventos e processos históricos complexos podem ser retratados de uma forma envolvente e acessível. C) podem integrar várias áreas do conhecimento, desde história, literatura, arte, geografia, filosofia e sociologia, facilitando uma abordagem holística da história e da cultura afro-brasileira.

A identificação e interpretação dos signos verbais e não-verbais da HQ selecionada, foram instigados nos alunos, para que a prática de relacionar conteúdos e informações com o quadrinho gere uma visão mais reflexiva sobre o conteúdo, confluindo na formação da consciência histórica dos alunos defendida por Rüsen “uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2010, p. 36-7) e na formação da consciência crítica de Freire, que é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 1982, p. 138).

Devido à representatividade e a popularidade o personagem escolhido foi o Pantera Negra, pois o contexto da sua criação traz uma historicidade sobre as lutas dos negros por direitos, como igualdade racial e a libertação do jugo colonial.

Se reconhecemos que a representação importa e que a representação negra tem sido uma ferramenta na supremacia branca, traçar o personagem ao longo de décadas ilustra uma luta épica para criar um personagem negro “real” a partir de algo que era uma fantasia branca de negritude (tradução nossa)³.

A HQ a escolhida foi a *Quem é o Pantera Negra?* (2014) de Reginald Hudlin e John Romita Jr., pois, para além da representatividade do personagem temos outros motivos

³ Wanzo, Rebecca. “**And all our past decades have seen revolutions:** The long decolonization of black panther” the black scholar, 19 February 2018.

para a sua escolha, são eles: 1) é um *retcon*⁴, sendo assim serve muito bem como apresentação para leitores que não conhecem o personagem e seu mundo ficcional; 2) o escritor, Reginald Hudlin, também é roteirista de filmes e séries televisivas, trazendo para narrativa da HQ um ritmo cinematográfico, mídia mais acessada pelos estudantes; 3) nas páginas da HQ as imagens e textos explicitam reflexões sobre conceitos como resistência, cultura, identidade, racismo, imperialismo, etnocentrismo, que sendo bem trabalhados em sala de aula podem contribuir para a desconstrução do imaginário e das representações pré-estabelecidas no cotidiano escolar sobre a população negra, a África e as culturas africanas (CHARTIER, 1990).

A problemática que norteou essa pesquisa foi: Como utilizar a HQ *Quem é o Pantera Negra?* para efetivação do ensino de história da África e da cultura africana para o ensino médio? Para respondermos essa questão, o objetivo geral é analisar a utilização da HQ do Pantera Negra, em sala de aula, como recurso pedagógico para compreender conceitos como cultura, identidade, racismo, imperialismo, civilização, colonialismo, etnocentrismo e etc, além de conectar questões históricas do continente africano com o mundo ficcional de Wakanda e desconstruir o imaginário a respeito deste.

Com objetivo geral definido elaboramos outros três objetivos específicos: analisar o processo histórico da luta do povo negro que culminou na criação da Lei 10639/03, os avanços alcançados e as causas da não efetivação da legislação; analisar o processo histórico da inserção dos negros nas HQs americanas, como eles eram representados no início, as HQs criadas por autores editores negros, a importância do contexto histórico da criação do Pantera Negra e sua relevância cultural e relacionar o mundo ficcional de Wakanda, contido na HQ *Quem é o Pantera Negra?*, com a história da África e dos africanos e compreender a importância de letramentos quadrinístico e racial, para a utilização das imagens e textos das HQs para promover uma educação antirracista e realização do minicurso sobre HQs e História da África para os alunos dos 3º anos da EEM Branca Carneiro de Mendonça.

A dissertação será dividida em três capítulos. No primeiro vamos tratar a respeito da construção histórica da lei 10639/03, que obriga o ensino de história e cultura afrodescendente e africana nas salas de aula. Demonstrar que essa legislação foi reivindicação do movimento negro brasileiro, analisando a participação de três organizações, a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado, em diferentes

⁴ Continuidade retroativa ou *retcon* (em inglês: *retroactive continuity*) é a alteração de fatos previamente estabelecidos na continuidade de uma obra ficcional, normalmente utilizado por escritores e roteiristas para ignorar, modificar, ajustar ou, até mesmo, contradizer fatos estabelecidos em trabalhos anteriores dentro de uma mesma continuidade.

épocas, mas basilares para sua construção, pois a luta dessas organizações não só pelo acesso da população negra à educação, mas por uma nova perspectiva histórica do negro na sociedade brasileira. Também analisaremos os avanços alcançados com a legislação e os fatores que impedem mais avanços, como o racismo estrutural, a persistência da visão eurocêntrica no cotidiano escolar e a falta de atuação das secretarias de educação e do Ministério da Educação para efetivação.

No segundo capítulo analisaremos primeiramente como os negros foram representados nas HQs americanas em grande parte do século XX, analisando o contexto histórico da condição social do negro nos EUA, desde a abolição da escravidão, a segregação institucional baseadas em leis racistas, principalmente dos estados do Sul, os ataques da Ku Klux Klan e preconceito racial que permeia essa sociedade até os dias atuais. Ao mostrar que nas histórias em quadrinhos as estruturas sociais e culturais de uma sociedade marcada por essas características foram refletidas.

As representações de personagens negros eram predominantemente estereotipadas, moldadas por visões colonialistas e pela herança da escravidão, que permeavam uma cultura popular. Essas representações serviam tanto para entreter quanto para fortalecer tradições raciais, quase sempre colocavam personagens negros como caricaturas degradantes ou figuras subalternas, como exemplos destacados teremos os primeiros super-heróis negros: Lothar, Ebony White e Whitewash Jones.

Neste tópico também analisaremos três movimentos que vão impactar a representação dos negros nas HQs americanas: a criação de personagens negros protagonistas, por parte de grandes editoras como a *Timely/Atlas* (atual Marvel) e *Dell Comics*, com algumas mudanças sutis na representação destes, tendo Waku e o Lobo como os principais representantes; a criação do *Comics Code Authority* (CCA), uma censura auto imposta pelas editoras, devido à uma onda moralista que assolou a sociedade americana, para fugir de uma intervenção do governo, basicamente tentava-se excluir qualquer discussão sobre a representatividade e as representações sobre a população negra nas HQs; e a análise do contexto histórico em que o Pantera Negra foi criado, pois, nesse período, a população estadunidense viveu um dos mais importantes marcos em sua história. O movimento pelos direitos civis começou numa luta por direitos e se estendeu até a inclusão de personagens e novas representações de minorias étnico-raciais, conforme o discurso por igualdade foi ganhando força e se justificando na sociedade americana.

Na segunda parte do capítulo analisaremos o pioneirismo e a relevância de autores negros para uma nova representação dos afro-americanos. Autores como Jackie Ormes, que

foi a primeira cartunista afro-americana a alcançar reconhecimento nos Estados Unidos com a criação da personagem Torchy Brown, trazendo uma representação revolucionária sobre a mulher negra; a criação da *All-Negro Comics*, liderada pelo jornalista Orrin Cromwell Evans, em 1947, a primeira publicação de quadrinhos produzida integralmente por artistas afro-americanos, provando que histórias negras não seriam necessariamente filtradas por uma perspectiva branca para ter valor; e a criação da *Milestones Comics*, fundada em 1993 por Dwayne McDuffie, Denys Cowan, Michael Davis e Derek Dingle, que surgiu como um marco revolucionário na representação de super-heróis negros nas histórias em quadrinhos. Ao combinar crítica social, complexidade narrativa e diversidade étnica, a editora não apenas preencheu uma lacuna histórica de representação, mas também redefiniu as possibilidades temáticas do gênero.

Na última parte do capítulo faremos uma análise da obra *Quem é o Pantera Negra?*, da dupla Hudlin/Romita buscando a relação entre a obra ficcional com conceitos como imperialismo, resistência, identidade, cultura, civilização, etc.

No terceiro capítulo ficou subdividido em três partes: na primeira parte discutimos sobre dois tipos de letramentos necessários para utilização de HQs para a efetivação da Lei 10639/2003: o quadrinístico e o racial. Ressaltando a importância de que professores e alunos devem obter esses letramentos para essa empreitada. No segundo tópico trataremos sobre como a narrativa ficcional da HQ *Quem é o Pantera Negra?* pode ser utilizada no ensino de História da África e cultura africana, e, para isso, recorreremos a uma aproximação entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, pois percebemos que reside nessa aproximação uma ideia de que a educação deve promover uma reflexão crítica sobre a realidade, incentivando a autonomia e a transformação social. Também procuramos justificar a elaboração da minicurso sobre História das HQs e História da África, para alunos da EEM Branca Carneiro de Mendonça que passaram por um letramento sobre quadrinhos e conheceram a história dessa mídia, e aprenderam sobre a história e cultura africana, apreendendo conceitos como representações, identidade, resistência, racismo, imperialismo podem ser encontrados em uma HQ.

O produto final do minicurso, realizado pelos alunos EEM Branca Carneiro de Mendonça foi a criação da HQ *Zuri, As raízes da guerra* que apresenta temáticas como: relações étnico-raciais, antirracismo e história e cultura africana, que poderão ser utilizadas como material didático para o ensino de história e cultura africana, auxiliando na efetivação da legislação. Zuri também se tornou o produto pedagógico desse trabalho.

2 A LEI 10639/2003: HISTÓRICO DA LUTA DO MOVIMENTO NEGRO, AVANÇOS E DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO

2.1 O Movimento Negro Educador: Da luta pelo direito à educação à promulgação da lei 10639/2003

Em 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a lei 10639, após um longo processo de luta em defesa de uma educação que garantisse equidade e pluralidade, sendo incluído no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9.394/1996) a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura da África e Afro-brasileira no âmbito dos sistemas de ensino da educação nacional.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

"Art. 79-A. (VETADO)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra' (BRASIL, 2003).

A lei 10639/2003, sancionada no Brasil, estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares. Essa legislação surge em um contexto de lutas e crescente conscientização sobre a importância da diversidade cultural e a necessidade de combater o racismo estrutural presente na sociedade e a valorização da identidade negra.

A busca da identidade, no nosso caso no Brasil, apesar da importância, não é uma coisa fácil; é problemática. Essa identidade passa pela cor da pele, pela cultura, ou pela produção cultural do negro, passa pela contribuição histórica do negro na sociedade brasileira, na construção da economia do país com seu sangue; passa pela recuperação de sua história africana, de sua visão do mundo, de sua religião. Mas isso não quer dizer que para eu me sentir negro assumido eu precise necessariamente frequentar o candomblé; não quer dizer que eu precise escutar o samba ou outro tipo de música dita negra. (...) A questão fundamental é simplesmente esse processo de tomada de consciência da nossa contribuição, do valor dessa cultura, da nossa visão do mundo, do nosso "ser" como seres humanos; e valorizar isso, utilizar isso como arma de

luta para uma mobilização; isso é que é importante (MUNANGA, 1996, p. 225).

O respaldo legal ao tornar o ensino de história e culturas africanas e afro-brasileiras obrigatório nos currículos escolares da educação básica nacional, instiga os professores tratarem dessa questão na sala de aula, pois eles são os principais vetores dessa legislação. Mas, não isenta os gestores públicos de participarem ativamente com a feitura de políticas públicas que garantam sua efetivação. Deixa de ser uma questão opcional, mas sim uma obrigatoriedade trabalhar as relações étnico-raciais na educação, e em um país extremamente racista como o Brasil isso é de suma importância.

A orientação na LDB para que o “ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Art. 26 § 4º) era o que existia antes dessa legislação, sendo assim a implementação da lei 10639 traz um aperfeiçoamento da legislação geral da educação brasileira.

Não é somente inclusão de um artigo à legislação, mas um resgate da história do povo negro, da sua cultura, das suas lutas e de uma nova ideia do “ser negro” em nossa sociedade, pois a lei 10.639/03 “rompe com a ideia de subordinação racial no campo das ideias e das práticas educacionais, e propõe reconceituar, pela escola, o negro, seus valores e as relações raciais na educação e na sociedade brasileira” (Romão, 2005, p. 12). Uma ação afirmativa para demonstrar a importância do povo negro na formação da sociedade brasileira e de combate ao racismo e a discriminação.

Essa legislação também promove outros desdobramentos legais, como: a) o Parecer CNE/CP/003/2004 e Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004⁵; b) a criação Secretaria de Educação Continuada, Diversidade (SECAD), em 2004; c) a criação da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros (CADARA), em 2005; d) a Promulgação da Lei nº 11645/08⁶; e) a Promulgação da Lei nº 12288/2010⁷; f) a Promulgação da Lei nº 12.711/2012⁸.

⁵ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNs ERER).

⁶ Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10639, 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, em 2008.

⁷ Institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

⁸ Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A lei está em vigor, mas tem sido eficaz, tem alcançado a efetividade social desejada? A luz do direito, para medir a eficácia de uma lei no contexto social, temos que verificar quais são as funções visadas por ela no plano normativo. Se houver obediência social à uma lei teremos uma legislação eficaz e efetividade. Porém, o que percebemos é que mesmo com toda estrutura legal e passados mais de 20 anos, ainda encontramos muitos desafios que precisam ser superados para uma educação antirracista efetiva, que traga diferentes olhares sobre a história e a cultura da negritude na formação histórica do povo brasileiro.

A legislação é fruto da luta de movimentos sociais por demandas de uma série de grupos sociais, tendo como principal referência entre eles o Movimento Negro, esse formado por vários movimentos, em períodos distintos e com ideais até opostos. Mas, que lutaram, e ainda lutam, em favor de uma nova perspectiva para o povo negro, superando a perspectiva de dominação e submissão.

A lei 10639/03 serve como base para a superação do eurocentrismo na educação brasileira, serve para uma desconstrução de uma educação, que historicamente reforçou a transmissão de estereótipos, preconceitos e inferiorização do povo preto. No contexto brasileiro, essa lei busca destacar as reivindicações da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, e que esse reconhecimento requer estratégias de valorização da diversidade.

Ao romper com esta subordinação, a história do movimento negro, com suas práticas, manifestações, lutas e conquistas, se estabelece como uma possibilidade de proposta de conteúdo, que visa a história da autonomia, da auto-organização e da resistência da população negra, buscando a construção de uma imagem positiva, servindo como base para a edificação do sentimento de pertencimento das alunas e alunos frente aos temas trabalhados na Escola.

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos: retira a população negra da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social, coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2017, p. 22)

Segundo Gomes (2017), foram nas ações do Movimento Negro que foram produzidos novos conhecimentos que ressignificaram as relações étnico-raciais na história trazendo para o ambiente escolar uma gama enorme de novas possibilidades.

Deste modo, o primeiro capítulo dessa dissertação têm como principais focos: A análise da atuação de três organizações, que foram importantíssimas no processo histórico que

envolveu a luta dos afrodescendentes por uma cidadania plena, questionando o preconceito racial, a exclusão social e as dificuldades no acesso à educação: a Frente Negra Brasileira, uma das primeiras organizações a oferecer educação e assistência social, de forma sistemática, na busca da inclusão social e política para os negros na sociedade brasileira; o Teatro Experimental do Negro, o qual oferecia oportunidades para atores negros, mas também questionava a ausência desses e os estereótipos dos negros no teatro tradicional e organizou conferências e debates sobre racismo e a realidade do negro no Brasil; e o Movimento Negro Unificado, uma organização uniu várias tendências do Movimento Negro que envolveu as questões raciais na agenda política nacional e influenciou políticas públicas externas para a igualdade racial. A análise dos avanços teóricos e práticos que a Lei 10639/2003 proporcionou como a inserção de um novo vocabulário curricular, produções didáticas com uma nova perspectiva e mudanças na formação dos professores, mas que em todos os aspectos também encontram dificuldades para efetivação da legislação no ambiente escolar.

Ao analisar a afirmação de Amauri Mendes Pereira⁹ quando entrevistado pelo CPDOC em 2007 percebemos a historicidade da lei 10639/2003:

Eu tenho falado que essa lei tem uma história, que se confunde com a história das demandas do movimento negro brasileiro por educação e por qualidade – de outra qualidade. Em todos os encontros do movimento negro, em todo lugar, a educação sempre teve um papel proeminente. (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 434).

O contexto histórico que levou à promulgação da lei 10639/2003 é muito extenso, permeia quase toda a nossa história. Pois, a luta do povo negro vem desde o início da formação colonial do Brasil, há relatos de africanos escravizados por essas terras desde 1526 (Varnhagen, 1877). Numa conta básica os africanos e seus descendentes foram oprimidos legalmente com a escravidão em quase 70% da nossa história, então a luta de resistência do povo negro nessas terras existe desde sempre.

A formação de quilombos e as revoltas foram as formas de resistência coletiva dos negros mais efetivas. Mas, a escravidão resistiu durante muito tempo, parafraseando o ex-Presidente Ernesto Geisel, o processo de abolição da escravatura no Brasil ocorreu de forma “lenta, gradual e segura”, apesar da luta pela liberdade dos escravizados, da campanha abolicionista e da pressão internacional. O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, e não o fez como maioria dos países latino-americanos que incluíram na luta de

⁹ Militante do Movimento Negro. Doutor em Ciências Sociais (PPCIS UERJ). Mestre em Educação (PPGEdu UERJ), especialista em História da África. Professor no DTPE IE (PPGEduc UFRRJ). Foi pesquisador do CEAA (UCAM). Foi diretor da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros). Foi presidente do IPCN (Instituto de Pesquisas das Culturas Negras, RJ) e coordenador do GEPE Conjuntura Nacional e Luta Contra o Racismo

independência a abolição do tráfico e da escravidão, não enfrentou uma guerra civil como nos EUA e nem de longe seguiu o modelo revolucionário do Haiti.

Os historiadores apontam diversos motivos para a abolição tardia da escravidão. Entre eles estão os lucros advindos do tráfico negreiro e o temor das elites de uma revolução escrava. Com a abolição sendo factível, escolheram um modelo de abolição que foi controlado pelas elites para que não houvesse rupturas econômicas ou sociais que desestabilizasse o status quo da sociedade brasileira.

A Lei Áurea, promulgada em 1888, aboliu oficialmente a escravidão, mas não foi acompanhada de políticas de integração social para os ex-escravizados e seus descendentes. Pelo contrário, as elites buscavam formas de manter o controle social e demográfico sobre a população negra recém-liberta. Os negros não tiveram acesso a nenhuma política pública que reparasse todos os anos sob o julgo da escravidão a que eles foram submetidos, na verdade leis foram criadas para que os negros continuassem sendo marginalizados na sociedade brasileira (LIMA; CORREIA; FERNANDES, 2020).

O Código Penal de da República foi criado em 11 de outubro de 1890 (Brasil, 1890) e foi um marco jurídico que, sob a aparente defesa da modernidade e do progresso, perpetuou a exclusão e marginalização dos afro-brasileiros em nossa sociedade. Pois, mesmo não existindo em seu texto termos raciais ele dispôs habilmente da legalidade para controlar e excluir socialmente a população negra. Ao criminalizar muitas práticas culturais e sociais relacionadas à população negra e a pobreza a que ela foi relegada após a abolição.

A perseguição religiosa se manifestou no formato legal na proibição de rituais¹⁰, pois eram frequentemente associados à feitiçaria ou vistos como superstições primitivas. Ataques a terreiros pelas forças de segurança também eram comuns no período. Essa criminalização das práticas religiosas não apenas atacava a espiritualidade afro-brasileira, mas também tinham como propósito promover a hegemonia cultural eurocêntrica, reprimir a identidade cultural negra e dismantelar as redes de solidariedade e resistência cultural.

A capoeira, que era uma prática cultural, uma forma de resistência e preservação da identidade afro-brasileira, foi rotulada como um crime¹¹, descrita como uma atividade

¹⁰ Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de molestias curáveis ou incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública:

Penas - de prisão celular por um a seis meses e multa de 100\$ a 500\$000 (Brasil, 1890).

¹¹ Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Pena - de prisão celular por dois a seis meses

perigosa e subversiva, pois era vista como uma ameaça à ordem pública imposta pelas elites brancas.

Capoeiras, que eram utilizados tanto por liberais, como por conservadores como uma milícia paramilitar, ficaram na República fora do controle das autoridades. Capoeiras, negros alforriados, imigrantes e pobres eram apontados pelos chefes de polícia como sendo os principais responsáveis pelo número cada vez maior de roubo, latrocínio e prostituição. A repressão dos capoeiras contou com a ação desmedida de forças policiais, que obtinham o apoio da imprensa e de moradores de classe média que contribuíam delatando os nomes e paradeiro dos capoeiras (SANTOS, 2004, p. 145)

A campanha contra a prática da capoeira vai unir a vontade política do novo regime, que ensinava um novo ordenamento físico e social do meio urbano, o desejo das elites de se livrar de “gente perigosa”, o aparato legal e repressivo e o preconceito racial.

Além das práticas culturais, o Código Penal de 1890, em nome da ordem pública e do progresso, vai impor a população negra urbana a criminalização da pobreza que a assolava no pós-abolição. Como destacam Paulino e Oliveira (2020):

Constituindo-se como uma mão de obra desvalorizada para o trabalho urbano e sem terras que pudessem cultivar, aos recém-libertos, que não se mantiveram sob o jugo de seus antigos senhores, restava tentar a própria sorte e inserir-se como trabalhadores assalariados no campo ou nas cidades. Ocorre que parcela considerável dessa população se deslocou para os meios urbanos, e um grande contingente não foi absorvido pelo mercado de trabalho, permanecendo sem qualquer ocupação, vagando pelas cidades ou fomentando o mercado informal, submetendo-se aos subempregos e à baixa remuneração (PAULINO; OLIVEIRA, 2020, p. 95).

Nesse contexto a vadiagem foi tipificada como crime¹², o que não era uma novidade no histórico jurídico brasileiro, pois no período imperial já havia previsão de punição¹³ para os vadios, mas a pena foi aumentada de 08 a 20 dias de trabalho, para 15 a 30 dias de prisão. Além disso, Paulino e Oliveira (2020) apontam como era abstrata a tipificação penal para a vadiagem no Código de 1890:

Paragrapho unico. E' considerado circunstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro

Art. 403. No caso de reincidencia, será applicada ao capoeira, no gráo maximo, a pena do art. 400.

Paragrapho unico. Si for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Si nesses exercicios de capoeiragem perpetrar homicidio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquillidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para taes crimes (Brasil, 1890).

¹² Art. 399. Deixar de exercer profissão, offício, ou qualquer mistêr em que ganhe a vida, não possuindo meio de subsistência e domicilio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação proibida por lei, ou manifestamente ofensiva da moral e dos bons costumes:

Pena – de prisão celllular por quinze a trinta dias (Brasil, 1890).

¹³ Art. 295. Não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta, e util, de que passa subsistir, depois de advertido pelo Juiz de Paz, não tendo renda sufficiente.

Pena - de prisão com trabalho por oito a vinte e quatro dias (Brasil, 1890).

(1) ausência de profissão ou ofício; (2) não possuir meio de subsistência; (3) não possuir domicílio; (4) vagar pela cidade ociosamente; (5) exercer ocupação que atente contra a moral e os bons costumes. Percebe-se que tais condições não são cumulativas, podendo a configuração de qualquer um dos verbos penais, de forma isolada ou conjunta, qualificar o sujeito na figura criminal do “vadio”. (PAULINO; OLIVEIRA, 2020, p. 100)

O que pode ser percebido é que sem a condição de escravizados foram utilizados outros tipos de legislação para controlar a livre circulação da população negra no Brasil, e o impacto dessas leis foi devastador. Eles não apenas reforçaram estereótipos negativos, mas também institucionalizaram a discriminação racial, criando um sistema de justiça que via uma população negra como um grupo problemático. Essa visão deturpada e desigualdades perpétuas que persistem até hoje, manifestando-se em disparidades econômicas, educacionais e sociais. O Código Penal pode ser visto como um instrumento que institucionalizou o racismo, consolidando uma estrutura social que marginalizava a população negra.

Em junho de 1890, pouco antes do estabelecimento do Código Penal, um decreto governamental que regularizava a introdução de imigrantes no Brasil em seu 1º artigo definia:

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, **exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas** (grifo nosso) (BRASIL, 1890).

Esse decreto evidencia como o Estado brasileiro instituiu explicitamente uma política de imigração discriminatória, instituindo um tipo de imigrante desejado e os imigrantes indesejáveis, sendo o negro, novamente, um de seus alvos, pois o controle sobre a demografia dessa população foi algo planejado pelo governo republicano.

É importante deixar claro que essa atuação política do Estado brasileiro se apoiava em ideias racistas, baseadas em argumentos pseudocientíficos que defendiam uma hierarquização das raças humanas. Nesse sentido, a vinda dos imigrantes europeus tinha como principal finalidade embranquecer a população brasileira, travestindo a imagem do país em algo “moderno e civilizado”, segundo a concepção racista. É inteligível que hierarquizando raças consequentemente a cultura, os saberes e a história de povos também serão, sendo assim a população negra, na perspectiva eugênica, foi circunscrita sob três aspectos: economicamente foram tratados mercadorias e instrumentos de trabalho; culturalmente são selvagens ou exóticos; e politicamente, sem capacidade organizativa.

A defesa da eugenia e do darwinismo social se estendeu como força política e científica até o fim da segunda guerra mundial e concomitantemente criou-se no Brasil o mito

da democracia racial, que Domingues (2005, p. 116) define como “um sistema racial desprovido de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial, e, em certa medida, um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação”.

As raízes históricas do mito da democracia racial remontam ao século XIX, impulsionadas: a) pela literatura produzida pelos viajantes que visitaram o país; b) pela produção da elite intelectual e política; c) pela direção do movimento abolicionista institucionalizado; d) pelo processo de mestiçagem. Contribuíram ainda para reforçar tal mito, em São Paulo, no pós-abolição até 1930: a) a imprensa negra; b) o relacionamento de aparente integração dos negros com os imigrantes; c) o legado da mentalidade paternalista em um setor da elite tradicional; d) o movimento comunista; e) a tradição de comparar o sistema racial brasileiro ao estadunidense. (DOMINGUES, 2005, p. 119)

Para Domingues (2005) os elementos que contribuíram para a estruturação do mito da democracia racial, estão presentes desde o período colonial, com um intuito claro de harmonizar as relações em um campo simbólico no imaginário social evitando a segregação política, mascarando as desigualdades criadas ao longo da história.

Com campo fértil para se alocar na sociedade essa ideologia ganha mais espaço com obra *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre (1933). Nessa obra o sociólogo faz uma nova interpretação para mestiçagem brasileira, contrariando o racismo científico o autor traz a perspectiva que a miscigenação entre as raças formadoras do povo brasileiro gerava um povo mais forte e capaz, o que Freyre não enfatizou foi que essa miscigenação não excluiu os preconceitos. Pois, foi na verdade baseadas na opressão dos senhores brancos sobre os escravizados negros e indígenas. Convencer que todos os cidadãos brasileiros eram iguais perante a lei e em oportunidades faz com que o negro não se veja como discriminado, mas como incompetente ou incapaz, edificando uma imagem de inferioridade nessa população.

Em um cenário tão adverso o povo negro viu na educação um caminho para a ascensão social, uma nova bandeira de luta, de resistência à exclusão e miserabilidade.

Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações e projetos, pela conquista de respeito, reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra. Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra” (DOMINGUES, 2008, p. 518).

Nesse contexto surge a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 16 de setembro de 1931, uma associação de caráter político, beneficente e educativo, que tinha como projeto integrar a Gente Negra Nacional à sociedade brasileira, aceitando os valores

nacionais. Segundo Oliveira (2006), “A “Gente Negra Nacional” foi uma construção erguida sobre ideias muito bem definidas de pertencimento racial e nacional. Fazia parte de um sonho de fim do preconceito racial e de elevação da “raça” negra ao seu espaço de direito no edifício nacional”.

Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira (SÃO PAULO, 1931).

A FNB não era uma organização de busca um reconhecimento da ancestralidade africana ou um resgate da cultura afro-brasileira, mas uma integração da população negra à sociedade que a marginalizava como resume Bakke (2011):

E, nesse sentido, os fretenegrinos estavam preocupados em “educar” os negros em relação às suas vestimentas, ao vocabulário empregado, e a combater, denunciando como hábitos atrasados que deveriam ser superados, as reuniões de samba, de capoeira e as expressões religiosas de matriz africana – especificamente a umbanda em São Paulo, onde a FNB se formou e mais atuava (BAKKE, 2011, p. 24).

Francisco Lucrécio, que entrou para a Frente Negra desde 1931, e foi secretário da organização de 1934 à 1937, corrobora em parte com essa tese. Em depoimento para Márcio Barbosa em 1998, ele faz uma defesa da história das lutas que o negro brasileiro enfrentou para que FNB não tivesse a volta à África como referência:

O referencial de luta para o negro no Brasil é a Guerra do Paraguai, Zumbi, a Revolta de João Cândido, a Revolta dos Malês, todos esses movimentos são a nossa referência, e a referência dessas lutas não era a da volta à África, era para assumir o poder no Brasil, assumir a liderança do negro no Brasil. Então nós achávamos que tínhamos que dar sequência a essas lutas. Assim nos posicionávamos como nacionalistas, radicais às vezes, porque só dessa maneira poderíamos conseguir um pedaço do chão da nossa identidade como brasileiros. Tinha já uma história dos negros que vieram para cá que, naturalmente não iríamos perder (BARBOSA, 1998, p. 46).

O foco era na luta pelos direitos da população negra no Brasil, havia certa restrição ao movimento negro internacional. A FNB buscava a integração do negro na sociedade brasileira, com foco em questões sociais e políticas específicas do contexto nacional.

O viés político da Frente Negra era nacionalista e vários autores defendiam que a pluralidade de orientações ideológicas foi uma característica marcante no processo de fundação da Frente Negra, mas como as lideranças instituídas pela organização eram

simpatizantes do movimento patrianovista¹⁴ e, posteriormente, do movimento integralista¹⁵, a organização teve forte influência desses movimentos no seu estatuto, cunhando seu *slogan* com *Deus, pátria, raça e família*, uma soma do termo “raça” ao *slogan* original dos integralistas. *A voz da raça*, foi o jornal responsável pela divulgação das atividades da organização e denunciante das práticas de racismo contra negros.

A FNB defendia o acesso do “povo de cor” à educação, pois existia a crença que a escravidão, mesmo superada pelos fretenegrinos, tinha podado um avanço cultural ou intelectual da raça e os deixou em posição social inferior no pós-abolição, sem acesso à cidadania plena. Eles reconheciam a estrutura racista da sociedade, sabiam, por exemplo, que negros eram proibidos de se matricularem em algumas instituições de ensino, simplesmente porque eram negros. Mas, acreditavam que com os mesmos direitos dos brancos, o acesso à educação é um deles, sairiam da condição de inferioridade social.

Com a intenção de educar e instruir o “povo de cor” em 1932 a FNB cria um curso de alfabetização para jovens e adultos e em 1933 uma escola que funcionou até o encerramento das atividades da organização. Francisco Lucrécio, na mesma entrevista a Márcio Barbosa, fala da importância da criação da escola para a comunidade negra naquele período:

Os negros eram pouco alfabetizados e tinham dificuldades até pra frequentar a escola. A Frente Negra incentivava porque possuía, dentro da sede, uma verdadeira escola.

[...] A escola foi importante, principalmente quando a Frente Negra se aprofundou na questão política. Então precisaria que o negro se alfabetizasse para tirar seu título de eleitor. Esse movimento foi muito grande (BARBOSA, 1998, p. 46).

O projeto de ascensão e inclusão social pelo meio da escolarização defendido pela FNB, que acreditava que preconceito poderia ser erradicado com a educação formal, não paralisou totalmente a postura crítica ante a discriminação que o povo negro sofria. A FNB de forma contundente se posicionou contra o racismo. Ainda que de maneira embrionária, as lideranças fretenegrinas começaram a desenvolver um posicionamento crítico em face do sistema de ensino, no que dizia respeito ao modo como os professores e a escola tratavam os alunos negros, e em relação aos conteúdos escolares.

¹⁴ A Ação Imperial Patrianovista Brasileira foi um movimento que expressou as idéias nacionalistas e autoritárias do final da década de 1920 e início da década de 1930. Idealizada por Arlindo Veiga dos Santos, visava instaurar uma nova monarquia no Brasil, baseada numa filosofia política conservadora.

¹⁵ Fundado em outubro de 1932 por Plínio Salgado e outros intelectuais o movimento da Ação Integralista Brasileiro foi inspirado no regime fascista italiano e tinha como base o nacionalismo sendo agregado ao seu discurso o autoritarismo, antiliberalismo, o anticomunismo e a radicalização da religião cristã conservadora. “Deus dirige o destino dos povos”, foi expressão, criada por Plínio Salgado na abertura do Manifesto de Outubro.

Em diversos momentos, as lideranças fretenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil (DOMINGUES, 2008, p. 528).

A FNB tentou se transformar em partido político, até conseguiu autorização legal, mas foi extinta em 1937 pela Constituição do Estado Novo que aboliu os partidos políticos. A defesa em torno de uma nova interpretação da história população afrodescendente, desmonopolizando o papel de escravo e destacando os feitos heroicos desse povo na formação do país, fez da FNB uma pioneira para uma nova visão da história do Brasil e dos afro-brasileiros.

Outra organização que lutou contra o racismo e a segregação racial no Brasil foi um grupo artístico, mas com forte teor político, denominada Teatro Experimental do Negro (TEN). Fundada em 1944 por Abdias Nascimento¹⁶, juntamente com o advogado Aguinaldo Camargo e o pintor Wilson Tibério, a organização que também defendia a valorização do povo negro por meio da educação e o resgate de uma herança cultural afro-brasileira, influenciada posteriormente pelo movimento internacional da Negritude¹⁷.

Abdias (2004), afirma que uma peça teatral (O Imperador Jones) que assistiu no Peru em 1941, o fez ter a ideia de criar um grupo teatral negro, e revela isso em seu artigo *Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões*:

Por que um branco brochado de negro? Pela inexistência de um intérprete dessa raça? Entretanto, lembrava que, em meu país, onde mais de vinte milhões de negros somavam a quase metade de sua população de sessenta milhões de habitantes, na época, jamais assistira a um espetáculo cujo papel principal tivesse sido representado por um artista da minha cor. Não seria, então, o Brasil, uma verdadeira democracia racial?

A falta de representatividade dos negros em um palco estrangeiro trouxe uma reflexão sobre a falácia da democracia racial e a realidade vivida pelos negros no Brasil,

¹⁶ Abdias do Nascimento foi um dos fundadores da Frente Negra Brasileira em 1931, criou o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, foi secretário de Defesa da Promoção das Populações Afro-Brasileiras do Rio de Janeiro, deputado federal pelo mesmo Estado em 1983 e senador da República em 1997. É autor de vários livros: *Sortilégio*, *Dramas para negros e prólogo para brancos*, *O negro revoltado*, entre outros. Também é Professor Benemérito da Universidade do Estado de Nova York e doutor Honoris Causa pelo Estado do Rio de Janeiro

¹⁷ A Negritude foi um movimento literário e filosófico encabeçado por intelectuais africanos e caribenhos em Paris, incluindo Aimé Césaire, Léopold Sédar Senghor e Léon-Gontran Damas que surgiu na década de 30, do século XX. Eles rejeitaram a assimilação cultural imposta pelo colonialismo francês e buscaram reafirmar e celebrar a identidade, a cultura e os valores africanos. Na concepção de Aimé Césaire, negritude é simplesmente o ato de assumir ser negro e ser consciente de uma identidade, história e cultura específicas. O termo Negritude apareceu com esse nome, pela primeira vez, em 1939, no poema *Cahier d'un Retour au Pays Natal* ("Caderno de um regresso ao país natal"), escrito pelo antilhano Aimé Césaire:

*Minha negritude não é nem torre nem catedral Ela mergulha na carne rubra do solo
Ela mergulha na ardente carne do céu Ela rompe a prostração opaca de sua justa paciência.*

também se fazendo necessário uma dramaturgia que incluísse essa realidade. O TEN ofereceu cursos de alfabetização, de iniciação à cultura geral e de noções de teatro e interpretação, realizados em salas de aula cedidas pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Seus integrantes, segundo Abdias, “foram recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida e modestos funcionários públicos” (Nascimento, 2004, p. 211). Além dos cursos foram promovidos congressos, debates sobre a questão do negro, concurso de artes plásticas, de beleza e a publicação de um jornal, Quilombo. Ao abordar os conflitos da identidade negra na sociedade branca e discriminadora e os conflitos dos relacionamentos inter-raciais o TEN buscava conscientizar os participantes sobre a realidade nacional.

No nível político, o Comitê Democrático Afro-Brasileiro foi organizado pelo TEN e composto por um grupo de ativistas negros e lideranças da UNE que defendiam, em um primeiro momento, a anistia de presos políticos e restabelecimento da democracia, mas que em sua declaração de princípios reconheciam a necessidade de defender pautas antirracistas como: a) a liberdade de culto das religiões afro-brasileiras que, apesar da laicidade do estado brasileiro com o advento da república, eram duramente perseguidas pelo estado; b) a punição às empresas que fizessem seleção racial e de cor, para combater o racismo no mundo do trabalho; c) a abolição das seleções raciais na diplomacia e nas escolas militares, pois viam a necessidade de inclusão de pessoas negras como representantes do governo brasileiro no exterior e atuando nas altas patentes militares;

O TEN organizou a Convenção Nacional do Negro realizada em São Paulo (1945) e no Rio de Janeiro (1946), lançando nesses encontros o *Manifesto à Nação Brasileira*, que traz a reivindicação de que na nova Constituição, fosse discutido um projeto que criminalizasse o preconceito racial no Brasil. Apesar de ser a primeira proposta de legislação antidiscriminatória da história do país o projeto não vingou, mas se tornou um embrião para lei 1.390 de 1951, que tornava contravenção penal a discriminação racial. Entretanto, como não havia condenação para tal ato, tornou-se socialmente nulo. O Manifesto também demandou políticas positivas de igualdade racial, como bolsas de estudos e incentivos fiscais para os negros.

Entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950 o TEN também promoveu o Congresso do Negro Brasileiro, convidando a sociedade brasileira para discutir demandas importantes para os negros brasileiros. Entre as demandas estavam a demonstração de capacidade organizativa das organizações negras, a necessidade da inserção de intelectuais negros na construção do pensamento social brasileiro e as reivindicações por políticas sociais

específicas para a população negra brasileira. Pois, no entendimento das lideranças do Congresso a população negra fora “abandonada” pelo Estado, desde a abolição formal, em 1888.

O jornal *Quilombo*¹⁸ foi outra criação do TEN, sendo um veículo denunciante, informativo e formativo, *Vida, problemas e aspirações do negro* era seu *slogan*. O jornal tinha como principal foco as denúncias contra as práticas de racismo e discriminação contra os afrodescendentes, apoio às atividades das organizações afro-brasileiras e a valorização das candidaturas de negros e negras para os pleitos eleitorais.

¹⁸ Em 1948, o Teatro Experimental do Negro (TEN) começou a publicar o jornal “Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro”. Ao total, o jornal teve dez edições que foram coordenadas por Abdias do Nascimento entre 1948 e 1950.

Figura 1 - Edição nº 01 do jornal O quilombo



Fonte: (IPEAFRO, 2025)

Uma das características marcantes do jornal foi o espaço reservado às mulheres com coluna fixa denominada *Fala a mulher*, assinada por Maria de Lourdes Vale Nascimento, que coordenava o departamento feminino do grupo onde criou o Conselho Nacional de Mulheres Negras em 1950, e também participou do I Congresso do Negro Brasileiro. Na coluna ela solicita a participação e compartilhamento de histórias procurando estar sempre atualizada às demandas das mulheres negras daquele período. Temas como trabalho e maternidade eram sempre presentes. Guiomar Ferreira de Mattos era outra articulista do *Quilombo*, advogada de formação, foi dela a tese *Regulamentação da profissão doméstica* no I Congresso do Negro Brasileiro. Reivindicações importantes como o direito ao registro profissional, a inclusão nas leis trabalhistas e a permissão para sindicalizar-se estavam na tese de Guiomar.

O TEN encerrou as atividades em 1961 devido a problemas financeiros, mas seu objetivo de valorizar o negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte, abriu caminhos para os atores negros, além de denunciar o racismo estrutural da sociedade brasileira se torna um movimento representativo na conquista de direitos e uma nova perspectiva nas relações étnico-raciais.

Nos anos 70 acontece uma mudança de postura no Movimento Negro, impulsionados por casos de racismo que ganharam notoriedade e pela violência policial, que

culminou na morte de Robson Silveira da Luz¹⁹, várias organizações se reuniram para uma manifestação na escadaria do Teatro Municipal de São Paulo, em 7 de julho de 1978, desafiando a ditadura militar que impedia qualquer tipo de manifestação. O resultado dessa manifestação foi a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), em 1978, que depois mudou de nomenclatura para Movimento Negro Unificado (MNU). Movimento formado por várias organizações, tinha várias influências, era por assim dizer mais internacional que a FNB e o TEN, pois a luta pelos direitos civis dos negros estadunidenses e independências de países africanos trouxeram novas possibilidades para o discurso antirracista do MNU, a pauta do discurso se torna racializada.

Por que o MNU irá golpear de forma tão contundente a “democracia racial”? Porque ele vai reintroduzir a idéia de raça, vai reivindicar a origem africana para identificar os negros. Começa-se a falar de antepassados, de ancestrais, e os negros que não cultivam essa origem africana seriam alienados, pessoas que desconheceriam suas origens, que não saberiam seu valor, que viveriam o mito da democracia racial. Para o MNU, um negro, para ser cidadão, precisa, antes de tudo, reinventar sua raça (GUIMARÃES, 2003, p. 103).

Há uma valorização do termo “negro”, com pretensão de libertar da carga semântica pejorativa que o envolvia por séculos; a estética do corpo negro transcende o campo da beleza com o cabelo *black power* e indumentárias africanas que se tornam símbolos de uma autoafirmação identitária; o resgate da ancestralidade africana como característica étnica e proposta de estudos sobre a África e da cultura afro-brasileira com revisão dos conteúdos didáticos reavaliando a representação dos negros. O MNU contesta veementemente o mito da democracia racial, pois o movimento entende que o racismo é um elemento estruturante das relações sociais e econômicas no país como foi mostrado na pesquisa de Carlos Hasenbalg (2005), que demonstrou que a pobreza no Brasil tinha cor.

A proposição de políticas públicas para a população negra, desmistificação da democracia racial, alianças contra o racismo, uma autoafirmação positiva da negritude, em um modelo multiculturalista, com uma ressignificação das representações e sentidos sobre a África nos currículos escolares são as reivindicações mínimas, segundo Domingues (2007), no Programa de Ação do MNU.

Pode-se afirmar que a partir da década de 80 o MNU, com a redemocratização se aproximando, inicia um período de articulação com os poderes legislativos e executivos de

¹⁹ Em 29 abril de 1978, Robson Silveira da Luz, um jovem negro de 21 anos, casado e pai de família, foi acusado pelo roubo de frutas de um feirante. Ele foi preso e brutalmente torturado pela polícia nas dependências do 44º Distrito de Guaianases, na zona leste de São Paulo. O jovem não resistiu e morreu cinco dias após ser preso, no dia 4 de maio de 1978.

vários estados para que sejam construídas ações afirmativas que atenderiam demandas da população negra brasileira.

A centralidade do debate racial, tomando como ponto de partida as ações afirmativas, consistiu no aprofundamento da abordagem afirmativa da negritude do ponto de vista diferencialista e racializado numa perspectiva multicultural (MAIA, 2020, p. 348).

A Convenção Nacional do Negro e a Constituinte de 1986, realizada em Brasília, com representantes de 63 entidades defendia, entre outras proposições, que o racismo fosse enquadrado como crime inafiançável, com pena de reclusão; o fim da discriminação no mercado de trabalho e a introdução do ensino de história da África e do negro no Brasil nos currículos escolares. Com a Promulgação da Constituição, em 1988, a posição firme do Movimento Negro colocou a política racial brasileira em cheque, obrigando o Estado reorientá-la em direção à promoção da igualdade. Em 1995 foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida.

Em 20 de novembro, comemorando os trezentos anos da morte de Zumbi dos Palmares, o ato levou mais de 30.000 militantes negros à capital do país e apresentou ao Presidente Fernando Henrique Cardoso uma pauta de reivindicações, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.

Com a participação de ativistas brasileiros a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, que tinha como foco o debate sobre a superação de todas as formas de preconceito, faz com que o estado brasileiro se comprometa a combater o racismo.

Foi nesse contexto de lutas do Movimento Negro já no início do primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva fosse promulgada a lei 10639/2003. A lei que incluiu o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil no ensino básico nacional.

Uma lei carregada de ganhos pedagógicos, pois expande o conhecimento sobre a história do povo brasileiro valorizando a afro-brasilidade, os afrodescendentes e a África. Mas, também de ganhos políticos quando é garantidora legal da luta do Movimento Negro por uma cidadania plena, apesar de toda estrutura racista da sociedade brasileira.

2.2 Caminhando e cantando e seguindo a legislação? Reflexões sobre os avanços e desafios da implementação da lei 10.639/03

As discussões e debates sobre o tema currículo pode ser considerados os maiores avanços da lei 10639/2003, pois a partir dessa obrigatoriedade surgiu a necessidade de elaboração de diretrizes educacionais específicas para o referido tema abordado pela lei. As Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram publicadas no ano de 2005, a partir do Parecer nº 3/2004.

As DCNERER (BRASIL, 2005) foram desenvolvidas para orientar as propostas curriculares e ações dos professores da educação básica, tendo em vista democratizar a história das diferentes populações e etnias que fizeram e fazem parte da população brasileira. Essa diversidade cultural, inserida nas DNCERER, obriga a escola a elaborar um currículo que preconize o reconhecimento e visibilidade das diferentes culturas.

A escola é uma instituição que tem como foco a promoção do acesso à vida pública para todos os seus frequentadores, então deve desenvolver uma trajetória curricular que integre, valorize e crie espaços para o conhecimento da história de grupos oprimidos e silenciados, que potencialize as vozes e práticas destes grupos e criem estratégias que combatam eficazmente os preconceitos de todas as ordens. Até os alunos pertencentes aos grupos privilegiados devem se apropriar desse currículo multicultural para entender a heterogeneidade social e cultural que estão inseridos.

Trata-se de refutar a ideia de um sujeito universal - a branquitude também é um traço identitário, porém, marcado por privilégios construídos a partir da opressão de outros grupos. Este debate não é individual, mas estrutural: a posição social do privilégio vem marcada pela violência, mesmo que determinado sujeito não seja deliberadamente violento (RIBEIRO, 2019, p. 33).

Os conflitos no campo da convivência social, envolvendo as diferenças entre gêneros, raças e culturas, traz o currículo escolar ainda para centro dos debates sobre a construção ou produção do conhecimento. Desse modo, reafirmando o papel social da educação, a partir da compreensão das condições sociais e culturais, de cada tempo e espaço das experiências vividas. As mudanças sociais incidem sobre o conhecimento transformando rapidamente o campo das comunicações e interseções humanas, alterando a forma de vida e as relações sociais e culturais entre as pessoas, como afirma a professora Nilma Lino Gomes (2017):

A educação não é um campo fixo e nem somente conservadora. Ao longo dos tempos é possível observar como o campo educacional se configura como um espaço-tempo inquieto, que é ao mesmo tempo indagador e indagado pelos coletivos sociais diversos. Enquanto espaço de formação humana e pelo qual passam as mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões, é possível refletir tanto os processos institucionais de educação (escola de educação básica e universidades) quanto experiências de educação popular, social, de jovens e adultos, diferenciada e antirracista, construídas no cotidiano e nos processos de luta sociais, são repletos, ao mesmo tempo, de um dinamismo incrível e de uma tensão conservadora (GOMES, 2017, p. 25).

Neste sentido, é impreterível, que o currículo, como uma construção social, seja embasado na discussão de novos temas, para maior compreensão do desenvolvimento humano, e a lei 10639/03, quando estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas instiga práticas e ações para que isso seja alcançado, porém com todos os avanços no currículo oficial ainda nos deparamos com certas práticas inseridas no “currículo oculto”, que é definido “(...) todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2003, p. 78). Atitudes, comportamentos, valores e orientações podem auxiliar na eficácia e efetivação de uma educação antirracista, mas também podem ser entraves para tal efetivação.

Temos uma legislação que deve ser cumprida por todos, mas em muitas escolas o “fardo” da aplicação da lei é dado aos professores negros, como se a proposição de uma educação orientada pelas relações étnico-raciais e o combate ao racismo fosse uma luta de responsabilidade somente deles. A professora e/ou o professor negro se tornam a “referência” do tema gerando uma carga a mais para esses profissionais, trazendo mais cansaço e responsabilidades.

Como a lei 10639 define que o dia 20 de novembro como *Dia da consciência negra*, em muitos casos o ensino das relações étnico-raciais é norteadas pela “pedagogia do evento”, definida por Rachel Rua Bakke (2011) como o processo em que “implanta-se a lei através da realização de eventos, cortes temporários no tempo e na prática escolar, em que se discute um assunto, antes não abordado, para voltar a abandoná-lo no restante do ano letivo” (BAKKE, 2011, p. 86), sem nenhuma preocupação com a transversalidade disciplinar e sem integração com o currículo escolar.

A visão utilitarista da educação, baseada em questões sociais e econômicas, onde muitas comunidades escolares enxergam o ensino da cultura afro-brasileira menos

importantes para o sucesso acadêmico ou profissional, desconsiderando a importância da valorização da diversidade cultural, também é um entrave para efetivação da lei.

A inclusão dos conteúdos também encontra resistência em forma de protesto ou oposição, pois algumas comunidades escolares se organizaram para questionar a inclusão de temas relacionados à identidade racial e à cultura afro-brasileira. Isso ocorre por associarem a educação antirracista à uma agenda política ou ideológica. Gestores escolares, professores, funcionários, pais e alunos adeptos à Teologia do Domínio²⁰, associam o ensino da cultura dos afro-brasileiros a manifestações demoníacas, escancarando assim o racismo religioso e restringindo a aplicação do currículo oficial preconizado pela legislação.

O livro didático está presente em todas as séries de ensino básico e dada essa importância é impreterível que ele ofereça um repertório vasto de temas, conteúdos, textos e atividades, e esteja alinhado com a legislação vigente. Pois, se trata de um saber institucionalizado. Ao trazer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira para as escolas, a lei 10639/2003 veio impactar diretamente na produção e utilização de livros didáticos, pois essa legislação não apenas visa considerar a contribuição da cultura afro-brasileira para a formação da identidade nacional, mas também promove uma reflexão crítica sobre a diversidade cultural no ambiente escolar e o combate ao racismo.

Um bom livro didático, segundo Rüsen (2010, p.115), deve apresentar quatro características estruturantes: formato claro e estruturado, estrutura didática clara, relação produtiva com o aluno e relação com a prática da aula. Focando na relação produtiva com o aluno, onde o conteúdo proposto tem que manter relação com as experiências e expectativas dos alunos, levando em conta seu cotidiano, muitos editores e autores passaram a desenvolver capítulos dedicados a temas como o racismo, a escravidão, a resistência negra e a contribuição dos afro-brasileiros nas artes, na música e na formação da identidade nacional, apresentando novas perspectivas, valorizando assim a história e a cultura afro-brasileira. Não podemos esquecer que a produção de livros didáticos que contemplam a cultura e a história afro-

²⁰ Dominionismo ou Teologia do Domínio é a ideia teocrática de que, independentemente da visão teológica, meios ou cronograma, os cristãos são chamados por Deus para exercer domínio sobre todos os aspectos da sociedade, assumindo o controle das instituições políticas e culturais. Dentro dessa teologia temos duas vertentes mais conhecidas, o Reconstrucionismo Cristão e a “Sete Montes”.

O termo reconstrucionismo deriva das ideias de R.J. Rushdoony, no sentido de reconstruir a nação e transformar todos os aspectos da cultura a partir de valores cristãos. Na obra "Fundamentos da ordem social", Rushdoony (2019) afirma que qualquer ordem social repousa sobre um credo (uma confissão). Em seguida, denomina de "religião política" qualquer teoria que considere a política como fonte da moralidade (no lugar de Deus).

Loren Cunningham e Bill Bright são considerados os fundadores da Teologia dos Sete Montes, também conhecida como Mandato dos Sete Montes ou 7M. Para seus adeptos a batalha espiritual é o principal foco do cristão, pois para ocorrer o domínio das esferas é preciso lutar contra "potestades" malignas que estão sob operação em cada uma das esferas da estrutura de poder.

brasileira pode contribuir para a formação de uma nova geração de alunos mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural indicando assim um avanço promovido pela legislação.

Com a implementação da lei, o governo federal, governos estaduais e municipais, instituições e diversas editoras se dedicaram a criar outros materiais didáticos específicos que abordam temas afro-brasileiros de forma aprofundada para dar suporte ao conteúdo dos livros didáticos. Livros, guias e recursos pedagógicos foram desenvolvidos para auxiliar os educadores a ministrar aulas sobre a cultura africana e afro-brasileira.

Uma maior presença de especialistas na elaboração de livros didáticos também pode ser considerado um avanço importante, pois os historiadores são formados para analisar fontes, interpretar dados e compreender as complexidades das narrativas históricas. A inclusão de suas perspectivas na elaboração de livros didáticos pode levar a uma abordagem mais crítica e abrangente dos temas afro-brasileiros.

Uma análise histórica profunda permite que os estudantes compreendam não apenas os fatos, mas também as implicações sociais e culturais que esses eventos carregam, e isso é fundamental para evitar simplificações e estereótipos que possam distorcer a realidade histórica. A expertise dos historiadores garante que os conteúdos não sejam apenas factualmente corretos, mas também contextualizados.

Na questão do formato do livro a inclusão de elementos visuais, como fotografias, ilustrações e infográficos, tem se tornado cada vez mais comum. Essas ferramentas ajudam a contextualizar a história afro-brasileira e tornam os conteúdos mais acessíveis e atrativos para os alunos. A utilização dessas imagens e gráficos não apenas facilita a compreensão, mas também estimula a curiosidade dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais ativa. A lei 10.639 também incentivou a inclusão de diferentes vozes e narrativas nos livros didáticos, refletindo a diversidade cultural do Brasil. Isso significa que, além da história oficial, são apresentadas narrativas de comunidades afro-brasileiras, suas tradições e suas lutas. A utilização de linguagens inclusivas, escolha de palavras e expressões, que evitem estereótipos e preconceitos, foi igualmente importante.

Embora a lei 10639/2003 tenha impacto de forma positiva na produção e utilização do livro didático, ainda há muitos desafios para nessa seara. Muitos autores e editoras ainda não atendem plenamente às diretrizes de inclusão da história e cultura afro-brasileira, pois muitas vezes a história da África e a cultura afro-brasileira são abordadas de maneira superficial ou estereotipada nos livros didáticos. Muitos livros didáticos, relegam a

história africana a um capítulo isolado, sem a devida conexão com a formação da identidade brasileira.

É evidente que o livro, pelo seu caráter de mercadoria inserido na lógica da indústria cultural, tem sido objeto mais de vulgarização do conhecimento do que divulgador de um saber capaz de auxiliar os alunos em seu processo de domínio de leituras críticas (BITTENCOURT, 1993, p. 346).

Como a produção de livros é um processo lento, alguns autores e editoras burlam a legislação para se enquadrar nas regras dos editais do PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, fazendo pequenos ajustes em obras prontas. O governo federal é o maior comprador de livros didáticos do país, sendo assim autores e editoras não podem prescindir dessa verba.

O livro didático, como ferramenta educativa, mesmo em “tempos digitais”, tem uma grande relevância, pois continua sendo utilizado pelos professores e alunos em sala de aulas, e dependendo do contexto socioeconômico, o livro didático é a única fonte de pesquisa e estudo. Como afirma Munanga (2005):

No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência. O livro didático ainda é, nos dias atuais, um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas, onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares (MUNANGA, 2005, p. 21-2).

Quando os conteúdos relacionados à cultura afro-brasileira e africana não estão presentes de forma satisfatória ou são abordados de forma superficial ou estereotipada, a compreensão dos alunos sobre a complexidade e a riqueza dessas culturas pode ficar limitadíssima, pois o livro ainda é única fonte de veracidade histórica para muitas pessoas, e, segundo Silva (2020) podem perpetuar “concepções históricas negativas, estereotipadas e discriminatórias a respeito da África, africanos e afrodescendentes”, agravando em reforço da visão eurocêntrica, que dura séculos, sobre a África e os afro-brasileiros e o “perigo de uma história única”²¹.

Outro problema enfrentado é a resistência de professores e instituições que abdicam de usar outros recursos, além do livro didático, mesmo tendo acesso. Fazer uma revisão de uma formação pautada em uma visão eurocêntrica de superioridade branca, por

²¹ Chimamanda Ngozi Adichie reflete sobre o quanto mais narrativas chegam até nós, mais completa será nossa compreensão sobre povos e culturas e critica narrativas hegemônicas que são usadas para menosprezar a cultura de um povo. CHIMAMANDA ADICHIE. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?subtitle=en&geo=pt-br. Acesso em: 05 jan. 2025.

meio de novas fontes e recursos didáticos pode estar acompanhada por preconceitos, pela formação deficitária ou por uma percepção de um aumento na carga de conteúdo a ser ministrado.

O preconceito pode ser ideológico ou religioso. Alguns professores têm a percepção que estes conteúdos fazem parte de alguma agenda política ou vão contra a religião pessoal deles. Uma formação deficitária sobre o tema traz insegurança para professores que não se acham preparados para tratar de tal temática em sala de aula. Existe uma percepção que com a lei 10639 a carga de trabalho aumentou, pois os professores têm que aumentar sua carga de planejamento para incluir novos conteúdos em aulas e provas.

Uma formação docente de qualidade é vital para a melhoria da qualidade da educação, pois os professores têm papel central no processo de ensino-aprendizagem. Uma formação adequada, e contínua, dos educadores não apenas enriquece suas práticas pedagógicas, mas também impacta diretamente o desempenho dos alunos.

Quando promulgou a lei 10639, o governo relegou aos profissionais da educação, principalmente aos professores, o papel de vetores da legislação. Sendo assim, a principal estratégica para a implementação e efetivação da lei seria uma formação docente que valorize a diversidade cultural e racial.

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. (BRASIL, 2004, p. 13)

Os atuais e futuros professores deveriam ser capacitados com domínio das competências e habilidades necessárias ao combate às diversas formas assumidas pelo racismo no ambiente escolar.

O reconhecimento da importância de uma educação antirracista é um dos principais objetivos da legislação. Desta forma, Junia Pereira (2008) aponta que um dos principais avanços na formação, e principalmente na prática, docente foi uma nova postura em relação ao ensino de história. Pois, esse não deveria apenas se preocupar com novos conteúdos, mas ter atenção às práticas racistas e combatê-las, mesmo antes dos cursos de licenciatura se adequarem à legislação.

A demanda pelo ensino de conteúdos específicos - nesse caso, o ensino de história e cultura afro-brasileira - requer uma tradução pela ação docente em história, não somente pela sua introdução no currículo escolar, mas sobretudo por uma recomposição de concepções de história - a partir de

então pautadas pela revisão das abordagens chamadas eurocêntricas e colonialistas.

Embora a lei preveja a obrigatoriedade de alguns conteúdos no ensino de história, ele virá a impactar não apenas na organização, seleção e elenco de temáticas. Uma das principais decorrências de sua recepção pela escola é o movimento de reconfiguração de narrativas nas aulas de história, em que o Brasil afro-brasileiro (e sua ancestralidade histórica) passa a ser compreendido de forma positivada - o mesmo poderá ser dito sobre a história africana. (PEREIRA, 2008, p. 24.)

Nesse sentido, a formação docente não seria apenas uma questão de adquirir conhecimento técnico, mas também na forma de pensar e ensinar a história, tornando-a mais acolhedora às múltiplas identidades presentes na sociedade brasileira, desenvolvendo competências socioemocionais e construir uma identidade profissional.

Outro aspecto a ser notado como avanço com a promulgação da lei 10639/2003 foi um aumento significativo na produção acadêmica relacionada à formação de professores, com publicações de artigos, dissertações e teses que discutem os impactos na formação e as demandas para uma educação para as relações étnico-raciais, após a implementação da legislação. Acerca da produção acadêmica Paula e Fonseca (2014) concluíram:

A investigação a respeito do Estado da arte nas pesquisas sobre formação de professores, realizadas nos anos de 1980 e 1990, não evidencia essa temática. O tema não é visível até década de 1990 para as instituições de educação e pesquisa, em especial aquelas voltadas para a formação dos professores para a educação básica e para o ensino superior; na década de 2000, torna-se um dos temas com crescente demanda e inserção no campo da pesquisa, do ensino e da extensão (PAULA; FONSECA, 2014, p. 445).

As investigações sobre a formação inicial e continuada dos professores instigam uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, sendo essenciais para capacitar educadores para a realidade multicultural das escolas, pois ajudam a identificar as competências e habilidades necessárias para que os professores possam lidar com a diversidade cultural em sala de aula.

A formação continuada também deve ser levada em consideração quando falamos de avanços, pois ela permite que os professores atualizem seus conhecimentos sobre conteúdos, metodologias e práticas pedagógicas, se tornando uma oportunidade para os professores desenvolverem competências que vão além do conteúdo, incluindo habilidades sociais e emocionais.

A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

A formação continuada é essencial para que os educadores possam se capacitar para obtenção das competências para ensinar sobre a diversidade racial de forma eficaz, pois eles têm que lidar com a complexidade dos temas raciais e culturais de maneira eficaz. A apreensão de novas perspectivas e de novas práticas fazem com que o professor reflita sobre qual profissional ele é, e qual profissional ele quer ser.

Órgãos governamentais e instituições de ensino têm promovido cursos de formação continuada para professores já em exercício, com o intuito de capacitá-los a implementar os objetivos previstos na lei 10639/2003, e isso se torna um aspecto fundamental para implementação da legislação.

A mais recente política pública que emerge como mais um marco institucional na educação brasileira para combater desigualdades históricas, promover justiça social e equidade racial no sistema educacional é a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ) instituída pelo Ministério da Educação (MEC), em maio de 2024. Fundamentada em dispositivos legais como a lei nº 10639/2003 e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) a PNEERQ procura “fomentar ações e programas educacionais voltados à superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira e à promoção da política educacional para a população quilombola.” (MEC, 2024).

Segundo o MEC serão investidos R\$ 1,5 bilhão, até 2027, em seus sete eixos, “buscando impactar 5.570 municípios das 27 unidades da Federação, com ações universalistas e ações focalizadas em redes com maiores desigualdades” (MEC, 2024). A unidade responsável pela implementação, articulação e desenvolvimento da política será a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola tem sete eixos estruturadores que são:

- Eixo 1 – Governança: fará a estrutura para a política na versão universal e focalizada. Para isso, está prevista a construção de uma rede de governança e coordenação federativa para apoiar as redes de ensino em relação às capacidades institucionais. Também investirá R\$ 55 milhões em escolas voltadas às temáticas étnico-raciais e quilombolas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).
- Eixo 2 – Diagnóstico e monitoramento da implementação da Lei nº 10639/2003: fará e realizará o Diagnóstico Equidade em 100% das redes estaduais e municipais de

ensino, além da criação de indicadores e de escala para o monitoramento do avanço das ações de equidade.

- Eixo 3 – Formação de gestores escolares e professores em educação para as relações étnico-raciais: como, atualmente, apenas 1,5% dos gestores e 0,92% dos docentes têm formação de 80 horas na área, essa etapa ofertará programas de formação para os educadores.
- Eixo 4 – Material didático e literário: a política prevê a criação de uma Comissão de Especialistas para análise do edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a produção de cadernos pedagógicos e guias informativos para a implementação de orientações didáticas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ).
- Eixo 5 – Protocolos de prevenção e resposta ao racismo no ambiente educacional: serão publicados editais para a produção de cinco protocolos de prevenção e resposta ao racismo em instituições de ensino para a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação superior.
- Eixo 6 – Afirmação das trajetórias negras e quilombolas: fará a valorização da trajetória dos estudantes e professores de escolas quilombolas e buscará o fortalecimento da infraestrutura das escolas quilombolas por meio de programas e ações.
- Eixo 7 – Difusão de saberes: prevê o compartilhamento e a disseminação de conhecimentos sobre a educação e a cultura quilombola, bem como da cultura negra e de ações que promovem a educação antirracista (MEC, 2024).

Baseadas nesses eixos a PNEERQ tem como metas:

- Estruturar um sistema de metas e monitoramento e assegurar a implementação do art. 26-A da lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996;
- Formar profissionais da educação para gestão e docência no âmbito da educação para as relações étnico-raciais (Erer) e da educação escolar quilombola (EEQ);
- Induzir a construção de capacidades institucionais para a condução das políticas de Erer e EEQ nos entes federados;
- Reconhecer avanços institucionais de práticas educacionais antirracistas;
- Contribuir para a superação das desigualdades étnico-raciais na educação brasileira;
- Consolidar a modalidade educação escolar quilombola, com implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, conforme a

Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE); e

- Implementar protocolos de prevenção e resposta ao racismo nas escolas e nas instituições de educação superior (públicas e privadas) (MEC, 2024).

Alguns órgãos não-governamentais também contribuem para a formação continuada dos professores, como o Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT). O Instituto Porvir e o Portal Geledés, dentre outros, propõem, e realizam ações, para uma educação que valorize a diversidade cultural e combata o racismo.

O CEERT desenvolve projetos de formação docente, pesquisas e materiais pedagógicos voltados para a inclusão racial, além de promover debates e eventos que sensibilizem a sociedade sobre a importância do respeito à diversidade. O Instituto Porvir fomenta inovações na educação por meio de iniciativas que valorizem a pluralidade cultural, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e projetos educacionais que combatam o racismo estrutural. Já o Portal Geledés atua como uma plataforma de divulgação de conteúdo, artigos e denúncias que evidenciam questões raciais, além de divulgar ações de resistência e promover a valorização da cultura negra.

A lei vai avançando dentro do contexto da formação docente, mas novamente, é notável certos desafios que ela ainda tem que vencer para continuar esse avanço, pois ainda temos problemas como: formação inicial deficitária, relação distante entre universidade e escola e uma oferta baixa de formação continuada pelas secretarias de educação.

Em uma análise das matrizes curriculares do curso de Licenciatura em História das maiores universidades públicas do estado do Ceará vemos que disciplinas que versam sobre a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira tem pouquíssima oferta é outro ponto de atenção.

Tabela 1 - Disciplinas com temática ensino de História e Cultura Afro-Brasileira ou Educação para as relações étnico-raciais na grade curricular do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Ceará

Matriz Curricular	Disciplinas/Carga Horária/Tipo
Antes da lei 10639/2003	Não existiam
2003	HISTÓRIA DA ÁFRICA/64 horas/Optativa
2006	HISTÓRIA DA ÁFRICA/64h/Obrigatória HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA/64h/Optativa
2013	HISTÓRIA DA ÁFRICA/64h/Obrigatória HISTÓRIA DA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA/64h/Optativa

Fonte: (UFC, 2025)

Na Universidade Federal do Ceará, antes da lei 10639/2003 essa temática era transversal em algumas disciplinas. Após a nova legislação criou-se a disciplina optativa História da África, com uma carga horária 64 horas. Em 2006, com uma nova grade curricular, a disciplina História da África Contemporânea, também com 64 horas, também foi incluída, de forma optativa, enquanto a História da África foi transformada em disciplina obrigatória no currículo. Em 2013 houve mais uma mudança curricular, mas sem novas disciplinas que envolvessem a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira. Somente em 2024 foi incluída no currículo a disciplina Perspectivas Historiográficas em Educação para as Relações Étnico-Raciais, com carga horária de 64 horas. Porém, as disciplinas que abordam a história do continente africano, que já constavam nos currículos anteriores, se tornaram optativas.

Na matriz curricular do curso de Licenciatura em História, da Universidade Estadual do Ceará, até 2016 não aparece nenhuma disciplina específica que aborde a temática do ensino de história e cultura afro-brasileira. Não podemos afirmar que o tema não fosse abordado de forma transversal em outras disciplinas, mas é uma lacuna notória a falta de uma disciplina específica sobre a tema. Em 2016 com a mudança na matriz curricular foi introduzida a disciplina História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Hoje temos a disciplina História da África, com 68 horas (UECE, 2025).

A formação inicial não dará conta de formar com excelência na disciplina, porém se a estrutura curricular dos centros acadêmicos seguir esse caminho dificilmente teremos professores formados com condições de efetivar o que a legislação dita.

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira somente para o ensino básico já nos mostra a distância entre universidade e escola, e apesar do aumento das pesquisas sobre a formação de professores ainda falta muito para construirmos uma “casa comum” para formação e para profissão, “isto é, de um lugar de encontro entre os professores universitários que se dedicam à formação docente e os professores da rede” (NÓVOA, 2019 p. 9). A escola percebida como simples espaço de aplicação de saberes, de problematização das certezas já constituídas, e a universidade, com o poder de certificação desses saberes se torna um obstáculo para efetivação da legislação.

É o professor que tem que promover sua formação, sua valorização, sua dignidade profissional. Mas, a oferta de uma formação continuada das secretarias estaduais e municipais para profissionais dessas redes muitas vezes é inexistente, ou quando é ofertada se faz de forma superficial.

Outro problema é a motivação do professor em relação à formação continuada, pois sabemos que a má remuneração dessa classe é quase regra. Sendo assim, muitos professores participam de cursos com a temática da educação para as relações étnico-raciais, ou outra qualquer, não para absorver conhecimento sobre o tema, mas para conseguir alguma valorização financeira, onde, muitas vezes, o profissional tem que investir pessoalmente para que isso aconteça. Dessa maneira, desvirtuando totalmente dos objetivos da formação e da legislação.

2.3 Dados da não implementação da legislação: uma breve análise da pesquisa *Lei 10639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*

A grande maioria dos professores do ensino básico tem a sensação, ou quase certeza, que a lei 10639/2003 não é cumprida nas escolas, e que ações efetivas do poder público para isso estavam diminuindo nos últimos anos. Mas, não tínhamos dados concretos sobre tal percepção.

A falta de atualização de dados educacionais de qualidade e de atualização do cenário da política de educação para relações étnico-raciais dos últimos anos é consequência do desmonte e do retrocesso na conquista de direitos e das políticas sociais na luta antirracista. (BENEDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 15)

Em 2022, o Instituto Geledés da Mulher Negra e o Instituto Alana realizaram um estudo intitulado *Lei 10639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*²².

O Plano Nacional de Implementação das DCNs para EREB e para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira reforça a LDB e os demais marcos legais ao afirmar que cabe às Secretarias Municipais de Educação instituir o fortalecimento do marco legal por meio de regulamentação municipal e condições para implementação por meio de equipes técnicas permanentes nessa área e orçamento específico (BENDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p. 40).

A pesquisa publicada em abril de 2023 revelou que 71% das redes municipais de ensino do país deixam de colocar em prática o que determina a Lei Federal 10639/03. O estudo realizado em 2022, obteve seus dados pesquisando a atuação de 1.187 secretarias municipais de ensino, de todos os estados do país, o que equivale a 21% do total de municípios do país. A verificação se existia condições para combater o racismo estrutural, quais as ações efetivas, quais eram as lacunas existentes e os desafios enfrentados para implementação da legislação foi o foco da pesquisa. Essas secretarias são responsáveis pelas etapas do ensino pré-escolar, do ensino fundamental e, em alguma parcela, o ensino médio, pois sabemos que esse é de responsabilidade dos governos estaduais.

A pesquisa, após o levantamento de dados, dividiu os municípios em três tipos de perfis: os que realizam ações estruturadas, consistentes e perenes para implementação da lei; os que realizam ações de maneira pouco estruturada; e os que não realizam qualquer tipo de ação.

²² GELEDÉS. **Lei 10.639/03**: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>. Acesso em: 17 set 2024.

Tabela 2 - Diferenciação de perfis em relação à realização de ações para a implementação da Lei 10.639/03

Perfil	Existência de equipe/área	Realização de investimento	Regulamentação municipal	Realização de ações
Ações menos estruturadas (53% do total)	Minoria possui área ou profissionais dentro da secretaria responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (16%)	Apenas uma parcela realiza investimentos para a realização de ações relacionadas à Lei 10.639/03 (31%)	Apenas uma parcela possui regulamentação municipal sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (41%)	Há realização de ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira pelas secretarias e escolas da rede, porém de maneira esporádica
Ações consistentes e perenes (29% do total)	Municípios que mais afirmam possuir área ou profissionais dentro da secretaria responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (55%)	Municípios que mais afirmam realizar investimentos para a realização de ações relacionadas à Lei 10.639/03 (75%)	A maioria possui regulamentação municipal sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (69%)	Realização de ações pelas secretarias e escolas da rede relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, é, em geral, regular
Nenhum tipo de ação (18% do total)	Em geral, não possuem área ou profissionais dentro da secretaria responsáveis pelo ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (3%)	Em geral, não realizam investimentos para a realização de ações relacionadas à Lei 10.639/03 (5%)	Uma minoria possui regulamentação municipal sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (15%)	Municípios que mais afirmam não realizar as ações relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira

Fonte: (GELEDÉS, 2023)

O primeiro perfil engloba 53% dos municípios pesquisados. Portanto, mais da metade da totalidade. Nesses municípios a equipe responsável pela educação para relações étnico-raciais normalmente é reduzida e comumente as ações voltadas para exigências da legislação são prioritariamente executadas no mês de novembro, norteadas pela pedagogia do evento, com culminância no dia 20 de novembro, que é o dia da consciência negra.

No segundo perfil foi observado que em 29% dos municípios as secretarias de educação, normalmente, possuem uma equipe técnica encarregada da observância e implementação da lei no município. Essa cria e define ações voltadas para a educação para relações étnico-raciais durante todo o ano letivo. Nessas secretarias há orçamento disponível para tais ações. Esses municípios também tem regulamentações locais como decretos, portarias e normas para se ajustarem a legislação.

O terceiro perfil foi associado a 18% dos municípios pesquisados. Nesses municípios não são realizadas nenhuma ou pouquíssimas ações para implementação da legislação que preconiza a educação para relações étnico-raciais. Não existem equipes responsáveis, não há realização de eventos e nem regulamentações locais para implementação

da Lei 10639/2003. Com dados da pesquisa à disposição podemos analisar alguns outros números e apontar as consequências da não implementação da lei 10639/2003.

Foi constatado que 65% das Secretarias Municipais de Educação não acompanha indicadores de desempenho dos estudantes por raça; o que dificulta a compreensão da realidade étnico-racial nas escolas brasileira, pois um dos principais benefícios do censo escolar baseado em raça/cor é a capacidade de identificar desigualdades sistêmicas que afetam alunos de grupos raciais e étnicos minoritários.

Os municípios de menor porte são os que mais reclamam dessa falta de suporte, tanto econômico, como formativo de outros entes governamentais. Na pesquisa 53% das secretarias afirma não ter recebido suporte suficiente de outros entes e instituições para a implementação da lei. Isto não só na forma de ações diretas, mas também por meio de cooperação técnica e financeira para que as bases estabelecidas pela lei não sejam apenas consideradas em datas comemorativas, mas sim de forma constante e integradas ao ensino como um todo.

O que percebemos nesta pesquisa foi a centralidade da importância de suporte para a implementação da lei acima, o que pode, por vezes, criar uma sensação de desresponsabilização dos gestores quando, na verdade, tal colaboração deve ser somada a um conjunto de ações e planejamento das Secretarias de Educação. (BENDITO; CARNEIRO; PORTELLA, 2023, p.15)

Ou seja, os municípios alegam como principais desafios para implementação da lei a ausência de apoio de outros entes governamentais, falta de conhecimento do corpo técnico e de verba para aplicar a legislação.

Em relação às principais dificuldades e entraves na implementação da lei nas escolas, 42% dos respondentes apontaram a dificuldade dos profissionais em transpor o ensino nos currículos e nos projetos das escolas, enquanto 33% apontaram a falta de formação específica e orientações suficientes às secretarias sobre a temática.

Em relação aos temas que a rede municipal considera importantes de serem trabalhados nas escolas, diversidade cultural, literatura e alimentação são os mais citados pelos gestores. Temas relacionados a “poder”, como construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais, são menos priorizados.

Descendentes de escravocratas e descendentes de escravizados lidam com heranças acumuladas em histórias de muita dor e violência, que se refletem na vida concreta e simbólica das gerações contemporâneas. Fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas. (BENTO, 2022, p. 23)

É importante mostrar dentro do currículo que os sujeitos brancos foram privilegiados, ainda na colonização até os dias atuais e que, para isso acontecer, vários mecanismos continuam em pleno funcionamento.

Somente 5% dos municípios brasileiros afirmam ter implementado uma área técnica dedicada à agenda da educação para as relações étnico-raciais e somente 8% das secretarias dizem ter orçamento específico.

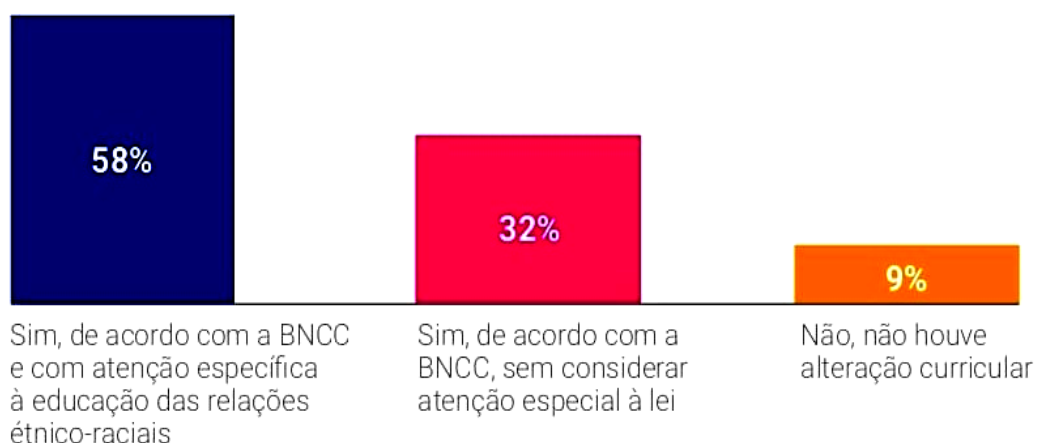
Tabela 3 - Perfil de gestoras e gestores respondentes

EXPERIÊNCIA NA SECRETARIA	CARGO
48% mais de 20 anos	57% dirigente
24% de 11 a 20 anos	23% técnico
11% de 6 a 10 anos	5% coordenador de área específico
11% de 2 a 5 anos	4% assessor
13% menos de 2 anos	3% dirigente adjunto
	8% outros

Fonte: (GELEDÉS, 2023)

Esse é outro dado relevante da pesquisa: o perfil das gestoras e gestores respondentes, a maioria das pessoas que responderam à pesquisa foram os próprios dirigentes de educação dos municípios ou técnicos das secretarias, e quase a metade (48%) tinham experiência de mais de 20 anos na área da educação, quase o mesmo período da promulgação da lei, sendo que somente 13% tinha menos de dois anos no cargo. Nota-se que a maioria das gestoras e gestores não são neófitos nessa área e, mesmo assim, o processo de implementação da legislação ainda é inconsistente.

Tabela 4 - Adaptação do Referencial Curricular



Fonte: (GELEDÉS, 2023)

O estudo nos mostra que a institucionalização da legislação ainda é baixa na estrutura das redes municipais, muitas nem adaptaram o referencial curricular, que é um conjunto de fontes de informações e indicações para a elaboração de planos de cursos e aulas. O fato é que a lei ainda “não pegou”, gerando uma contradição, já que ela obriga o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e o gestor público deve cumprir a lei, pois é um dos princípios da administração pública.

A colaboração entre entes federados é outro ponto de atenção, pois a maioria dos municípios alega falta de apoio e suporte para implementação da lei. Em alguns municípios não é notado um conhecimento sobre a legislação, por parte das secretarias, sendo assim dificultando ações para sua implementação, pois sem uma orientação clara para uma educação antirracista a demanda de denúncias sobre casos de racismo continuará crescendo. Todas essas conclusões estão associadas ao racismo estrutural e institucional que existe, e persiste, em nosso país.

Um adendo que faremos a esse tópico é dissertar sobre ações do governo do estado do Ceará, como a lei nº 19075/2024 e o curso de extensão *Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola*, do estado do Ceará.

A lei nº 19075/2024 criou o *Selo Escola Antirracista*, uma ação instituída pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE). A ação, que ocorre por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo, no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), tem como objetivo certificar escolas da

rede estadual comprometidas com a equidade e com a luta contra o racismo, e está na sua 3ª edição. Em 2023 tivemos 164 escolas da rede estadual participando em sua 1ª edição, e na 2ª edição houve acréscimo interessante, chegando ao número de 386 escolas.

A 3ª edição foi lançada em março de 2025 com abertura de plataforma de inscrição para o preenchimento e atualização dos dados e a anexação dos documentos comprobatórios. As categorias, critérios de avaliação e documentos comprobatórios podem ser encontrados no III edital do Selo Escola Antirracista²³.

Todas as instituições de ensino da rede estadual podem se inscrever e aquelas que obtiverem, no mínimo, 600 pontos validados e que não obtiverem zero em nenhum dos eixos, serão certificadas com o Selo Escola Antirracista. O Prêmio Escola Antirracista, que ainda não foi detalhado, será concedido às três unidades de ensino que obtiverem a maior pontuação, após a finalização da Comissão de Avaliação Estadual.

A lei nº 19075/2024 é um marco no enfrentamento ao racismo estrutural e promoção de uma educação integralmente inclusiva. Desenvolvido desde 2023, o programa é fruto de um contexto histórico em qual o estado do Ceará já se destacou por iniciativas inovadoras, como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e agora reforça seu compromisso com a equidade racial. Não apenas cumprindo exigências legais, como a lei 10639/2003, mas avançando na institucionalização de práticas antirracistas como eixo transversal da educação pública.

Outra boa iniciativa do governo do estado de Ceará por meio de sua Secretaria da Educação é o curso de extensão *Formação para Docência e Gestão para a Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola*, promovido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), em parceria com a Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ).

O curso é uma ação do Eixo 3 da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), e tem como objetivo fomentar o letramento racial de profissionais da Educação Básica, além de promover o desenvolvimento de conhecimentos, saberes e práticas pedagógicas que valorizem as tradições, culturas e línguas ancestrais ligadas à presença negra e quilombola.

²³ CEARÁ. Secretaria de Educação. **Edital:** Selo Escola Antirracista. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2025/03/III_edital_selo_escola_antirracista-1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

O curso tem uma carga horária total de 120 horas e oferta de 3.750 vagas para cada uma das universidades participantes, o curso teve início em março de 2025 e está sendo ofertado na modalidade à distância, com tutoriais *online* e encontros síncronos para a troca de experiências entre os cursistas.

Essas boas ações contribuem para que o Ceará consolide uma educação voltada ao entendimento das diferenças étnicas e raciais, livres de preconceitos. Segundo dados do MEC o estado ocupa a terceira colocação no Brasil em promoção da equidade racial na educação, obtendo 66,1 pontos percentuais no Índice Geral de Educação para as Relações Étnico-Raciais, ficando atrás apenas de Rondônia (68,5%) e Distrito Federal (66,9%).

Apesar de ações promotoras da educação para as relações étnico-raciais, como as do estado do Ceará, ainda temos um longo caminho a percorrer para efetivação da lei como mostra a pesquisa *Lei 10639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*.

3 OS NEGROS NAS HQS E A MARCA DO PANTERA

3.1 A história dos negros nas HQs

Para começarmos a analisar o aparecimento e as representações de personagens negros nas HQs americanas, precisamos entender o contexto político e social em que foram produzidas tais obras. Os quadrinhos, tal qual a literatura, cinema, música e outras expressões artísticas podem revelar muito sobre o período em que a obra foi concebida, sobre o próprio autor e sua relação com o mundo ao seu redor, bem como sobre as pessoas que entram em contato com a obra. Conceitos e os preconceitos de tal sociedade estão presentes nessas obras.

As artes frequentemente usam os estereótipos para interpretar e representar a identidade racial, e os utilizam não apenas como ferramentas de difamação, mas também como veículos para manipulações muito mais sutis de raça como defende Stuart Hall (2016):

Assim, qual é o diferencial do estereótipo? Estes se apossam das poucas características "simples, vividas, memoráveis, facilmente compreendidas e amplamente reconhecidas" sobre uma pessoa; tudo sobre ela é reduzido a esses traços que são, depois, exagerados e simplificados. Este é o processo que descrevemos anteriormente. Então, o primeiro ponto é que a estereotipagem reduz, essencializa, naturaliza e fixa a "diferença". Em segundo lugar, a estereotipagem implanta uma estratégia de "cisão", que divide o normal e aceitável do anormal e inaceitável (HALL, 2016, p. 191).

Esses estereótipos assumem a forma de retratos irrealistas de minorias raciais ou uma invisibilidade igualmente irrealista, eles frequentemente cumprem uma dupla função de opressão e reafirmação.

A partir do século XV, com a expansão marítima europeia e a subsequente corrida por recursos nos séculos posteriores, narrativas sobre a África tenderam a ser deliberadamente construídas. A contribuição de relatos de missionários, viajantes e soldados europeus foi um dos fatores determinantes para a consolidação do imaginário e das representações estereotipadas sobre a África, os povos daquele continente e seus descendentes.

A África, um continente de imensa riqueza cultural, étnica e linguística, foi reduzida a uma caricatura exótica. A oposição do “europeu civilizado” contra o “africano selvagem” serviu como ferramenta poderosa para esse fim. Enquanto a Europa se colocava no auge da civilização, a África era retratada como um lugar de caos, miséria e barbárie, habitada por povos infantilizados, incapazes de autodeterminação, ou piores, bestificados, desprovidos de racionalidade e moral.

Por causa da estrutura colonizadora, surgiu um sistema dicotômico e com ele desenvolveu-se um grande número de oposições paradigmáticas atuais:

tradicional versus moderno; oral versus escrito e impresso; comunidades agrárias e de costumes versus civilização urbana e industrializada; economias de subsistência versus economias altamente produtivas. (MUDIMBE, 1988, p. 17)

Essa imagem construída justificava a violência do tráfico transatlântico de escravos e, posteriormente, para a colonização em si. A permanência desse imaginário está intimamente ao colonialismo e suas práticas atrozes.

A literatura, a fotografia e o cinema foram mídias às quais os agentes do imperialismo na Europa deram especial atenção para difundir a ideia colonial e angariar membros para as organizações coloniais. Nesse sentido, a experiência do Império foi, em muitos casos, vivida exclusivamente através da cultura visual durante o fim do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX. (KRACHENSKI, 2020, p. 128)

A literatura, serviu como instrumento de propagação da imagem distorcida da África. Obras como *Coração das trevas*²⁴ de Joseph Conrad, que denunciou em certa medida a brutalidade e a hipocrisia colonial, reforçaram a imagem da África como um lugar de trevas, mistério e selvageria, e *O fardo do homem branco*²⁵ de Rudyard Kipling, que justificava o imperialismo não pela busca e exploração dos recursos naturais, mas sim como uma necessidade para levar a “civilização” aos lugares mais “atrasados” do planeta.

Nas artes plásticas, a representação do continente se limitava, em muitos casos, a paisagens exóticas e estereótipos raciais, ignorando a rica complexidade social, cultural e artística dos povos africanos. Na fotografia buscava-se com um olhar etnográfico, mas acabavam mostrando os africanos em seu cotidiano para “evidenciar o aspecto de um primitivismo inato aos povos africanos, uma tentativa de essencialização das culturas nativas atreladas à não superação civilizacional para um estágio racional, no melhor modelo positivista que se pode imaginar” (KRACHENSKI, 2018, p. 194). O olhar etnográfico transformado em um olhar etnocêntrico.

Os estereótipos nas HQs eram uma extensão das representações racistas já apresentadas em outras formas de arte, pois também seguiram as práticas sociais e culturais que perpetuavam preconceitos e discriminações. Duas obras retrataram bem essas práticas,

²⁴ Romance escrito por Joseph Conrad em 1902, antes disso apareceu como uma série em três partes em 1899 na revista britânica Blackwood's Magazine.

²⁵ Poema escrito pelo poeta inglês Rudyard Kipling foi publicado originalmente na revista McClure's em 1898. Tem como se primeiro verso:

“Tomai o fardo do Homem Branco Enviai vossos melhores filhos Ide, condenai seus filhos ao exílio Para servirem aos vossos cativos; Para esperar, com chicotes pesados O povo agitado e selvagem Vossos cativos, tristes povos, Metade demônio, metade criança.”

Tarzan of the apes e *Tintin au Congo*, traduzidos, respectivamente, como *Tarzan do macacos* e *Tintim na África*, no Brasil.

A obra *Tarzan of the apes* foi escrita por Edgar Rice Burroughs, a partir de 1912. Nas páginas da revista *All-Story Magazine*, publicada como livro em 1914 e transformada em quadrinhos em 1929. Tarzan, como personagem, pode ser visto como um símbolo do colonialismo europeu. Ele é um homem branco que, apesar de ter sido criado por macacos, demonstra uma superioridade natural em termos de inteligência, força e moralidade. O fato de Tarzan ser retratado como o "rei da selva" sugere que mesmo em um ambiente totalmente alheio ao europeu, o homem branco ainda é visto como natural líder e herói.

Tintin au Congo foi escrita e ilustrada por Hergé (pseudônimo de Georges Remi), e foi publicada pela primeira vez em 1930. *Tintim na África* é mais uma obra que serviu como uma grande propaganda do colonialismo, o olhar do europeu "civilizado" ao continente africano que precisa das benesses trazidas pela "civilização". Na história de Hergé, Tintim é o personagem paternalista que traz para si o "fardo do homem branco" que leva "luzes" ao continente negro.

Figura 2 - Tintim sendo reverenciado pelos nativos africanos



Fonte: As aventuras de Tintim na África

Sobre as duas obras citadas acima seremos repetitivos em dizer que elas retratam o continente africano como um território selvagem e exótico e os africanos de forma estereotipada e racista, com características físicas exageradas e comportamentos infantis. Na obra de Hergé os personagens congolese são retratados como ingênuos, preguiçosos e supersticiosos, reforçando a ideologia colonialista da época. Frantz Fanon (2020) faz essa

conexão em *Pele negra, máscaras brancas* escrevendo, “queira ou não, o negro precisa vestir a libré que lhe impingiu o branco. Observem as revistas ilustradas para crianças, os negros todos têm na boca o “sim, sinhô” ritual.” (FANON, 2020, p. 48).

Nos EUA, no fim do século XIX, os quadrinhos começaram a fazer bastante sucesso, e se tornaram decisivos para a venda de jornais. Em 1894 Richard F. Outcault apresentou *Hogan's Alley*²⁶ no *New York World*, jornal muito popular em Nova York que tinha como editor Joseph Pulitzer. O sucesso foi imediato e sua popularidade demonstrou o potencial do gênero para alcançar um público amplo, abrindo caminho para o sucesso futuro dos quadrinhos.

Com o surgimento das *comic books* a sua produção atingiu níveis industriais e sua popularidade junto ao público infanto-juvenil atingiu um número de vendas espetaculares, o que não era esperado por autores, editores e proprietários de editoras e distribuidoras.

As grandes editoras e os autores de quadrinhos de sucesso daquele período eram oriundos principalmente da costa leste americana, ao norte, que tinha a população majoritariamente branca, sendo assim uma representação benevolente da população negra dificilmente era uma preocupação, pois as relações étnico-raciais estavam bem longe de ser o que hoje chamaríamos de ideal.

Nos estados do sul dos Estados Unidos, onde morava a maioria da população negra naquele período, havia segregação racial institucionalizada. Após a abolição da escravidão com uma ideologia baseada no “separados, mas iguais” governos locais garantiram a segregação pois foram aprovadas leis que receberam a denominação de leis *Jim Crow*²⁷, que eram uma coleção de legislações estaduais e locais que legalizavam a segregação racial. Tais as medidas afetavam quase todos os aspectos da vida social e política da população negra, pois limitavam ao máximo o direito ao voto e exigiam a segregação em escolas, parques, bibliotecas, ônibus, trens e restaurantes e até nas forças armadas.

Além do racismo institucional os negros dos estados sulistas tinham que enfrentar o ódio de organizações como a Ku Klux Klan, grupo terrorista fundado por membros dos

²⁶ Existe um debate historiográfico sobre qual seria a primeira história em quadrinhos. Estudiosos, como Álvaro de Moya, autor do livro *História da História em Quadrinhos*, afirma que Hogan's Alley é colocada como pioneira entre as HQs por, “Sintetizando o que os outros artistas já faziam no jornal colorido de Hearst, Outcault deu forma definitiva e continuada ao fenômeno que outros artistas fizeram no passado, dando assim nascimento aos *comics*.”.

²⁷ O nome “Jim Crow” foi originado de um personagem de performances racistas do ator branco Thomas Dartmouth (1808-1860), por volta de 1832. Conhecido como “Daddy” Rice, ele fazia uso da blackface (pintar o rosto com tinta preta) em seus espetáculos, nos quais cantava e dançava, interpretando estereótipos de um escravo afro-americano e idoso. A palavra inglesa “crow” significa corvo, em alusão à cor escura. O termo pejorativo e o personagem ficaram tão famosos que outros atores executaram o mesmo papel em diferentes teatros por todos os estados sulistas.

Estados Confederados em uma pequena cidade no estado do Tennessee, entre os anos de 1865 e 1866, devido a frustração pela derrota e os desdobramentos após a Guerra da Secessão. A organização que possui ideais supremacistas, promovia o ódio contra negros, e depois expandiu essa perseguição a judeus, católicos e também contra brancos que apoiassem a abolição e defendessem os direitos dos negros.

Na chamada Grande Migração (1916-1970), milhões de afro-americanos deixaram o sul rural em busca de oportunidades nas cidades industriais do norte e oeste. Na primeira grande onda migratória (1916-1940) a motivação foi pela busca de melhores empregos, fuga da violência racial e esperança de um ambiente social mais justo. Em estados mais progressistas, cidades como Chicago, Detroit e Nova York as leis *Jim Crow* não eram aplicadas. Mas, no entanto, os negros enfrentaram um cenário de discriminação e segregação menos visível, mas igualmente nocivo.

A segregação residencial no norte era muitas vezes mantida por meio de convenções sociais, que eram cláusulas em escrituras de propriedades que proibiam a venda a negros. Além disso, políticas discriminatórias como a *redlining*²⁸, promoções por parte de instituições financeiras e governamentais restringiam o acesso de afro-americanos a financiamentos e empréstimos para compra de casas em bairros brancos.

As escolas nos estados do norte eram segregadas de maneira informal. A política de "escolas de bairro" exigia que as crianças frequentassem escolas em seus próprios bairros, cerceando o direito de escolher uma instituição de ensino, somado ao fato de que as escolas em "bairros negros" tinham a qualidade do ensino inferior, pois eram geralmente mal financiadas e superlotadas.

No mercado de trabalho, a discriminação contra os afro-americanos era evidente. Pois, eram frequentemente relegados a empregos com baixos salários e baixa qualificação devido à segregação racial no mercado de trabalho. Esse tipo de segregação com trabalhadores negros concentrados em setores específicos, foi predominante para a limitação de sua mobilidade econômica. A Segunda Guerra Mundial acelerou ainda mais a integração de trabalhadores negros na força de trabalho, pois a escassez de mão de obra levou os empregadores a contratar mais afro-americanos.

²⁸ O termo "redlining" foi cunhado pelo sociólogo John McKnight na década de 1960 e deriva da prática, usada pelo governo federal e credores, de literalmente desenhar uma linha vermelha em um mapa ao redor dos bairros onde eles não investiriam com base apenas em dados demográficos. Esse processo codificava as áreas da cidade em vermelho, se incluíssem altas concentrações de residentes negros, asiáticos, imigrantes ou da classe trabalhadora, considerando essas áreas perigosas e excessivamente arriscadas para investimento e assim, desencorajava empréstimos hipotecários com base nesses mapas.

Organizações como a Ku Klux Klan também tinham uma influência marcante nos estados do norte e promoveram atos de ódio e violência contra as comunidades negras com o objetivo de persegui-las e intimidá-las. Além disso, o sistema judiciário frequentemente discriminava os afro-americanos, resultando em injustiças no sistema judiciário e no tratamento desigual por parte das autoridades.

Com um panorama social e político desfavorável e uma visão de mundo baseado na segregação não é difícil perceber como eram criados os primeiros personagens negros nas HQs americanas, predominantemente estereotipados e caricaturais, refletindo os estigmas raciais hegemônico naquela sociedade.

Alguns dos principais estereótipos atribuídos à população negra nas HQs incluem: *The Coon ou Sambo*, retrata os indivíduos negros como tolos, preguiçosos e incompetentes. Muitas vezes, os retrata como palhaços que estão mais interessados em entretenimento do que em assuntos sérios; *The Buck ou Mandingo*, estereótipo representa os homens negros como hipersexuais e violentos. O “fanfarrão” costuma ser descrito como uma figura selvagem, movida por instintos primitivos e pelo desejo de conquista sexual; *The Mammy*, que embora seja mais comumente associado a personagens femininas, o estereótipo “mamãe” também pode influenciar as representações contemporâneas de mulheres negras na mídia. Esse estereótipo retrata as mulheres negras como figuras carinhosas e abnegadas que se dedicam a servir famílias brancas. *The Savage*, estereótipo que enquadra os indivíduos negros como primitivos e incivilizados. Muitas vezes se manifesta em retratos de personagens negros como estando mais próximos da natureza ou com traços animais; e o *The Criminal*, que associa indivíduos negros ao crime e ao desvio. Isso perpetua a ideia de que os negros são inerentemente mais propensos a se envolver em comportamentos criminosos, o que pode levar a retratos negativos na mídia. Esse estereótipo geralmente se reflete nos antecedentes e narrativas dos super-heróis negros, que podem ser descritos como ex-criminosos ou como tendo um passado conturbado (GREEN, 2023).

Nos quadrinhos o primeiro super-herói negro é Lothar, que aparece em *Mandrake, o Mágico*²⁹, criado por Lee Falk, em 1934, no formato de tiras em preto e branco em jornais americanos. Inicialmente Falk desenhou algumas das primeiras tiras, mas foi o desenhista Phil Davis que monopolizou os traços até 1964.

²⁹ Mandrake, o Mágico, fez sua estreia em 11 de junho de 1934, e é frequentemente citado como sendo o primeiro super-herói do mundo das HQs, pois ajudou a sedimentar a imagem do personagem uniformizado com superpoderes que viaja pelo mundo lutando contra as forças do mal, muitas vezes super vilões também uniformizados e mascarados com tanto ou mais poderes que ele.

Lothar não fugia dos estereótipos vigentes da época com os quais os africanos eram caracterizados nos quadrinhos: vestia roupas que não representavam a cultura dos povos da África em sua realidade (ele usava um barrete turco na cabeça, vestia uma túnica de pele de leopardo e uma sunga) e era apresentado como ignorante, por ter um inglês sofrível.

Mandrake conhece Lothar na África, que mesmo sendo herdeiro de uma poderosa confederação tribal africana chamada Sete nações resolve abandonar suas obrigações reais para acompanhar o mágico em suas aventuras ao redor do mundo, servindo, devido sua força descomunal, como os “músculos” do mágico nas suas aventuras. O quadrinho denota assim mais uma metáfora sobre a África e os africanos, perda da soberania para estar a serviço de nações imperialistas.

Após a morte de Davis, em 1965, o desenhista Fred Fredericks assume o “lápiz” das aventuras de Mandrake. Falk e Fredericks influenciados pelo pós-guerra e a descolonização da África e da Ásia passam a abordar príncipe africano de forma diferente, pois o personagem ganha uma nova caracterização, deixou de ser um mero ajudante do mágico para se tornar um amigo, sua herança africana foi colocada em primeiro plano nas histórias e ele passou a falar inglês de forma bem articulada.

Em 1940, Will Eisner, o apresentou no quadrinho do super-herói *The Spirit*, e com ele seu ajudante Ébano Branco, personagem negro que também que estava inserido no *zeitgeist*³⁰ daquela sociedade: o nome era um trocadilho racista; era representado com olhos grandes brancos e lábios grossos e avermelhados, inglês com o uso corriqueiro de gírias. Enfim, um exemplo perfeito de uma representação racista e estereotipada de negros na cultura dominante das histórias em quadrinhos.

Na obra *Fagin, o judeu* Eisner afirmou que tinha desenhado Ébano Negro dessa maneira de forma deliberada e que ele correspondia ao humor da sociedade da época, mas posteriormente tomou consciência da gravidade do estereótipo, percebendo as implicações sociais dos estereótipos de raça.

Em julho de 1940, comecei uma tira de jornal, chamada Spirit, sobre um herói mascarado, que punha em cena, como contraponto cômico, um jovem afro-americano de nome Ébano. Isso não era nenhuma inovação. Jack Benny tinha Rochester, o cinema tinha Stepin Fetchit, e o rádio tinha Amos e Andy. Tais eram as caricaturas estereotipadas aceitas na época. Naquele estágio de nossa história cultural, o uso deformado do inglês, com base na origem étnica, era considerado humor. Ébano falava o dialeto ‘negro’ convencional, e seu humor leve contrabalançava a frieza das histórias de

³⁰ Zeitgeist é um termo alemão cuja tradução significa espírito da época, espírito do tempo ou sinal dos tempos. Significa, em suma, o conjunto do clima intelectual e cultural do mundo, numa certa época, ou as características genéricas de um determinado período de tempo.

crime. Na minha ânsia de atrair mais leitores, achei que tinha descoberto um bom filão. [...] com a emergência dos movimentos pelos direitos civis, criei um detetive negro de linguagem impecável e passei a tratar o assistente de meu herói com mais cuidado.” (EISNER, 2011. p. 3).

Em junho de 1941 a *Timely Comics*, que viria a se tornar *Marvel Comics*, lança a HQ *Young Allies*, criação de Jack Kirby e Joe Simon. Utilizando parceiros de super-heróis já conhecidos como Capitão América e o Tocha Humana original, Bucky e Centelha respectivamente, mais Percyval “Knuckles” O’toole, um garoto irlandês-americano; Jefferson Sandervilt; Henry “Tubby” Tinkle e o afro-americano Whitewash Jones.

A intenção era transformar uma história em quadrinhos em uma propaganda para os Estados Unidos ganharem apoio no esforço de guerra, especialmente entre a juventude. Além disso, um cenário multiétnico era retratado para que a sociedade americana fosse associada a um lugar de harmonia racial, como um apelo ao engajamento da população não-branca no esforço de guerra.

O personagem que tem nossa atenção nesse grupo é *Whitewash Jones*, pois os estereótipos no personagem começam pelo seu próprio nome, *Whitewash* é a palavra inglesa para a tinta de cal, líquido branco usado em pintura de muros, cercas e paredes que, por ser mais barato que tinta comum, é comumente associado, especialmente no sul dos Estados Unidos, à pobreza. Além disso, o personagem era desenhado com elementos das convenções do *blackface*, dentro de estereótipos como a boca larga com lábios grossos, além do caráter cômico. *Whitewash* não possuía poderes, como alguns membros do resto do grupo, tinha personalidade simplória, e frequentemente precisava ser salvo por seus colegas brancos.

Figura 3 - As representações estereotipadas dos super-heróis negros



Fonte: Compilação do autor

Diferente de Lothar e de Ébano Branco, *Withewash Jones* não teve uma “redenção” nos quadrinhos. Pois, a *Young Allies* deixou de ser publicada em 1946 e o personagem sumiu com ela, sem uma nova “roupagem”.

Uma análise das representações dos negros que aparecem nos quadrinhos da primeira metade do século XX, nos EUA, no modelo proposto por Roger Chartier (1990) e Pierre Bourdieu (1989), pode ser considerado uma espécie de ponto nuclear de relações raciais extremamente complicadas que, naquela época, estavam na base da formação da sociedade americana. Por meio das perspectivas desses teóricos, podemos entender o nível superficial do mero entretenimento e a chegar muito mais fundo nas relações de poder que estavam em jogo no jogo de dominação simbólica que acontecia dentro das páginas coloridas dos quadrinhos.

Bourdieu (1989), argumenta que o poder não se manifesta apenas por meio da força bruta ou da coerção econômica, mas também, e de forma talvez mais eficaz, pela imposição de um *habitus*. Esse sistema de disposições, gostos e valores serve como um filtro socialmente construído que molda nossa percepção do mundo, ditando o que é considerado belo, bom e desejável. Na arena dos quadrinhos, a branquitude, entronizada como a norma dominante, ditava os padrões de representação, criando um ciclo vicioso de invisibilidade e distorção da experiência negra.

Personagens icônicos como Superman, Batman e Capitão América, com seus traços caucasianos, seus valores tipicamente americanos e sua cruzada por justiça, encarnavam o ideal do excepcionalismo estadunidense. A branquitude, nesse contexto, acumulava um verdadeiro “capital simbólico”, um tesouro de valor social e cultural que

conferia poder, legitimidade e reconhecimento. A negritude, por outro lado, era relegada à margem da narrativa nacional, silenciada ou forçada a se manifestar por meio de caricaturas e estereótipos.

A presença negra nos quadrinhos, quando existia, era frequentemente determinada por uma lente distorcida, que reforçava a hierarquia racial vigente. A prática de colocar os negros como serviçais, criados ou alívios cômicos, garantia a perpetuação da imagem do negro como um ser inferior, subserviente e incapaz de protagonismo. Para Bourdieu (1989) essa "violência simbólica" servia para naturalizar a desigualdade e a discriminação, perpetuando um ciclo vicioso de exclusão e preconceito.

Roger Chartier (1990), por sua vez, analisa que as representações culturais não são meros reflexos da realidade, mas produtos de atores associados de forma complexa e em disputa de sentidos e poder. Chartier (1990) defende que a produção e circulação das representações são campos simbólicos do conflito, onde diferentes grupos sociais lutam para transformar sua visão do mundo, suas normas, seus laços autenticadores.

No contexto da indústria de quadrinhos da primeira metade do século XX, a hegemonia da branquitude ocorre por meio de editores, roteiristas e artistas brancos que contavam histórias, pelas vozes amplificadas nas HQs. A hegemonia sobre a produção e circulação das representações que foram desenvolvidas forneceu um pilar que sustentou a criação de estereótipos racistas, impedindo a produção que representava corretamente a comunidade negra nas HQs, de forma digna e multifacetada.

A análise de Chartier (1990) também traz a possibilidade de resistência dentro de um sistema aparentemente hegemônico. Apesar das barreiras levantadas pelos grupos editoriais e dos preconceitos enraizados, alguns artistas negros conseguiram romper o bloqueio e trazer novas narrativas, novos personagens e novas formas de representar a experiência negra nos quadrinhos.

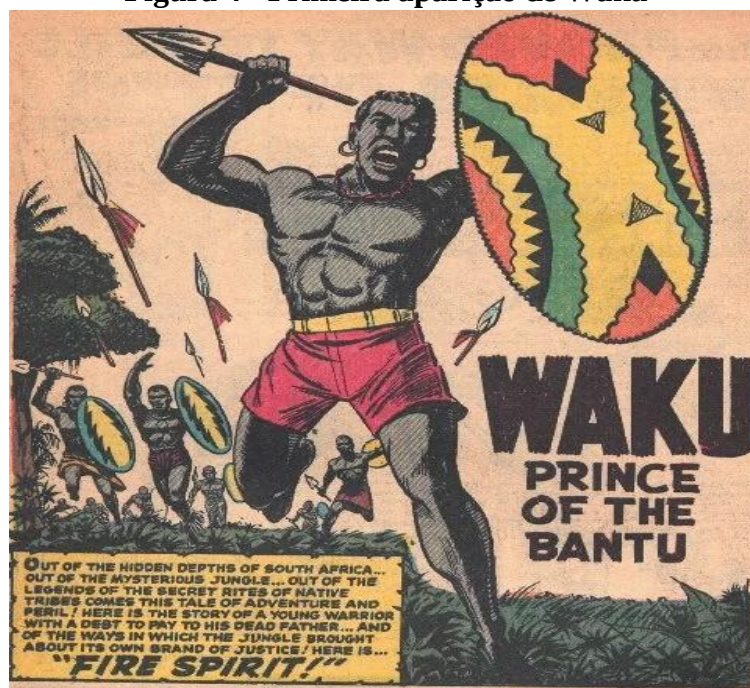
Chegando nos anos 50 teremos três movimentos, cada um com seus interesses e características, vão contribuir positivamente ou negativamente para uma nova configuração nas representações dos afro-americanos nas HQs.

O primeiro movimento é feito por alguns editores que certamente perceberam que havia um mercado consumidor negro, e que este poderia render dinheiro criando alguns produtos direcionados a esse público em específico.

Em setembro de 1954, a série em quadrinhos *Jungle Tales* foi publicada pela *Atlas Comics*, a antecessora da *Marvel Comics*, e com ela nasceu a primeira “estrela negra” do grande público nas revistas em quadrinhos. Criado por Don Rico e com arte de Ogden

Whitney, Waku era um príncipe e líder da tribo Bantu, situado na África, surge como figura central em *Jungle Tales*.

Figura 4 - Primeira aparição de Waku



Fonte: Marvel

O enredo da série, que supostamente se passa entre o final do século XIX e os primeiros anos do século XX, tem início quando Kaba, pai de Waku e chefe dos homens da tribo Bantu, é acometido com uma doença fatal, e escolhe seu filho para sucedê-lo. No entanto, em seu leito de morte, ele o faz jurar que nunca usaria a violência para liderar seu povo. Em vez disso, ele deveria ser um líder iluminado e gentil. Waku, querendo honrar o desejo de seu pai promete abdicar da violência.

Kaba morre e logo depois Waku, que deveria sucedê-lo como líder da tribo, tem que provar seu valor para manter o título. Ele deveria lutar e derrotar os mais fortes membros, mas se recusa. Então, os bantus não o aceitam como líder e o expulsam. Mabu, seu antagonista, aproveita a oportunidade se tornando o chefe, primeiro lutando contra os outros membros da tribo e depois alegando que havia matado um elefante louco que estava aterrorizando a aldeia, quando na verdade Waku foi o responsável pela morte do elefante. Sob a liderança de Mabu, o povo bantu é escravizado, por meio de acordos de Mabu com caçadores ilegais. Waku, vendo o sofrimento de seu povo desafia Mabu e o derrota jogando-o numa fogueira. Os bantus proclamam Waku chefe, mas ele não aceita, pois tinha quebrado o

juramento feito ao seu pai. Kaba, então, surge nas chamas e liberta Waku de seu juramento, fazendo com que ele aceite o papel de príncipe dos Bantu.

Nas histórias que viriam a seguir, a série só durou 07 edições, Waku usa suas habilidades, combate corpo a corpo, uso de uma lança e o conhecimento sobre a selva, para defender seu povo e manter seu posto líder, que é constantemente contestado.

Diferentemente de muitas representações da época, que frequentemente retratavam os povos africanos como selvagens ou submissos, Waku era retratado como um líder responsável, um protetor de sua tribo e um personagem com autonomia. Ele não precisava de um herói branco para salvá-lo ou guiá-lo. As representações de uma África exótica e selvagem estavam na obra, mas em uma indústria dominada por estereótipos raciais e por uma perspectiva eurocêntrica essa autonomia narrativa foi um avanço importante.

O segundo movimento surge devido ao crescente moralismo na sociedade estadunidense. Instigados pelo livro de Fredric Wertham, *Seduction of the Innocent*, de 1954 e em resposta às crescentes críticas de pais, educadores e figuras públicas que acreditavam que os quadrinhos estavam contribuindo para a delinquência juvenil, foi criado o Subcomitê do Senado dos EUA sobre Delinquência Juvenil, liderado por Estes Kefauver. A criação do subcomitê deixou muitos editores preocupados com uma regulamentação governamental, então a *Comics Magazine Association of America* (CMAA) se antecipou criando o *Comics Code Authority* (CCA), uma autocensura imposta devido aos ataques moralistas que as HQs sofreram. O CCA impôs uma série de diretrizes rígidas que limitavam a representação de violência, sexualidade e temas considerados "imorais" ou "subversivos" nas HQs. Essas regras tiveram um impacto significativo na forma como os negros e outras minorias foram retratados nos quadrinhos nas décadas seguintes.

O Código, que foi projetado para proteger o público jovem de conteúdos considerados inadequados, também perpetuou uma exclusão racial ao evitar questões sociais que poderiam ser vistas como controversas. Isso incluía a ausência de personagens negros ou a insistência em representá-los de forma apolítica e desprovida de profundidade.

O Código contradisse o que foi apregoado por Wertham (1954) em sua obra, pois ele argumentava que as HQs “expõem as mentes das crianças a um fluxo infinito de imagens produtoras de preconceito” (WERTHAM, 1954, p. 100, tradução nossa). Para Wertham (1954) os brancos eram sempre retratados como bonitos e heroicos, enquanto os não brancos são inferiores e subumanos, sendo assim ele afirmava que essas representações não apenas motivam leitores individuais ao preconceito, mas afetariam a sociedade como um todo, ao normalizar padrões racistas por meio da repetição.

Em vez de desafiar as normas racistas, o CCA funcionava como um mecanismo que evitava qualquer tipo de controvérsia, incluindo histórias que poderiam questionar o racismo institucionalizado.

Uma das polêmicas mais notáveis envolvendo o CCA ocorreu em 1956, quando a *EC Comics* tentou republicar *Judgment Day*, da *Weird Fantasy* #18, de 1953. Al Feldstein e Joe Orlando produziram uma história em quadrinhos crucial para sua época, abordando questões sobre preconceito racial e antirracismo, que fala sobre o astronauta Tarlton, observador enviado por uma Aliança Galáctica para verificar se o planeta robótico Cybrinia está pronto para ser admitido em sua aliança. No entanto, o astronauta fica decepcionado ao descobrir que os robôs se diferenciam pela cor de sua camada externa. No final, ele tem que rejeitar o planeta, pois ele está exibindo um comportamento que se tornou ultrapassado e proibido pela Aliança Galáctica, no futuro. Então, temos a reviravolta no final da história, onde vemos que o astronauta é um homem negro.

Figura 5 - Cenas finais *Judgment Day*, de 1953



Fonte: (CBLDF, 2025)

O Juiz administrador do CCA, Charles Murphy, exigiu que o final fosse alterado para que Tarlton não fosse negro, mas Feldstein recusou terminantemente, dizendo que isso arruinaria todo o sentido da história. Fica claro que a objeção de Murphy não tinha base em nenhuma regra do Código e foi motivada unicamente por suas próprias visões racistas, e o

evento apenas confirmou à equipe da *EC Comics* o que eles suspeitavam há muito tempo. Ou seja, que elementos reacionários dentro da *Comics Code Authority* os estavam perseguindo por causa de seu conteúdo e mensagens progressistas.

A instituição do CCA não promoveu uma representação mais respeitosa de personagens negros, mas simplesmente reforçou a exclusão deles, pois as editoras temiam entrar em alguma polêmica. Historicamente, isso agravou a invisibilidade dos afro-americanos nos quadrinhos convencionais.

O terceiro movimento tem seu auge em um contexto de desigualdades sociais profundas e legado histórico da escravidão, e envolveu uma ampla gama de estratégias, lideranças e eventos marcantes que transformaram a sociedade americana e realizaram ecos que ainda repercutem nos dias de hoje. Uma luta por direitos que buscava dismantelar o sistema de segregação racial e a discriminação institucionalizada contra os afro-americanos, atingindo seu auge nos anos 60, e foi além.

A luta por direitos sempre acompanhou a história dos afrodescendentes americanos, não aconteceu de forma repentina. Ainda no começo do século, a NAACP já atuava pelos direitos civis do povo afro-americano combatendo o sistema segregacionista, legalizado em alguns estados. A marca mais visível estava presente nas áreas públicas onde haviam divisões raciais, uma área *colored*, era destinada para pessoas de cor.

Em 1º de dezembro de 1955 aconteceu um marco na história estadunidense, Rosa Parks, uma senhora negra se sentou no assento reservado para a “pessoas de cor”, em um ônibus, mas ele foi ficando lotado, então motorista exigiu que os negros cedessem seu lugar às pessoas brancas. Mas, Rosa Parks se recusou a se levantar, e com esse ato ela acaba sendo presa por desobedecer a lei de segregação.

Quando Rosa Parks se recusou a ceder seu lugar ao homem branco, ela não tinha ideia de que sua ação isolada iria iniciar o boicote aos ônibus da cidade que duraria um ano inteiro, e que pode ser apontado como o ponto de partida para o Movimento dos Direitos Civis (PAIVA, 2010, p. 104).

Em março de 1955 uma jovem de 15 anos chamada Claudette Colvin foi presa por desafiar a segregação em um ônibus de Montgomery. Em outubro do mesmo ano foi a vez de Mary Louise Smith, de 18 anos, ser presa por se recusar a ceder seu assento a um passageiro branco. Nenhuma das prisões, no entanto, mobilizou a comunidade negra em grande escala, porém a recusa de Parks teve rápida repercussão. Em 5 de dezembro, ela foi declarada culpada de violar as leis de segregação, mas teve a pena suspensa e foi multada em US\$ 10, mais US\$ 4 de custas do processo. Após sua prisão, ativistas da NAACP de Montgomery organizaram um boicote ao sistema de ônibus da cidade, que durou 381 dias, que só foi

encerrado quando a Suprema Corte Americana decidiu que as leis de segregação racial do Alabama eram inconstitucionais.

O protesto foi encabeçado por Martin Luther King Jr., um jovem pastor de 26 anos que tinha como base do seu pensamento político e social uma combinação de princípios religiosos, filosóficos e éticos. Ele era pastor da igreja Batista, mas também foi influenciado pelos princípios de não-violência e desobediência civil de Mahatma Gandhi, que acreditava serem ferramentas eficazes contra injustiça estrutural e para obter mudanças sociais.

O ato de Rosa Parks e o boicote em Montgomery foram catalisadores para mais vitórias legais gigantes como a Lei dos Direitos Civis, de 1964, a Lei do Direito ao Voto, de 1965, e a Lei do Direito à Moradia, de 1968. Mas, é importante mencionar que esses acontecimentos desencadearam algo maior, que foi o aumento da resistência da população afrodescendente americana, marcando o início de uma mobilização organizada e de massas. O movimento pelos direitos civis não buscava somente a igualdade racial e a eliminação da segregação nos Estados Unidos, ele foi além, pois sua influência transcendeu a política e as leis.

Como foi dito antes o movimento teve estratégias, lideranças e eventos diversos. Estratégias pacifistas como boicotes, desobediência civil, marchas³¹, *freedom ride*³², conscientização política e a utilização da mídia, mas tiveram contrapontos que complementaram a luta por mudanças na sociedade americana.

Stokely Carmichael, que depois mudou seu nome para Kwame Ture, inicialmente adepto da política integracionista e pacifista liderada por Martin Luther King, se destacou por sua eloquência e capacidade de mobilização, sendo eleito líder do *Student Nonviolent Coordinating Committee* (SNCC)³³, em 1966. Durante esse período, começou a enfatizar a necessidade de um empoderamento negro autêntico. “A questão é: os brancos superarão seu racismo e permitirão que isso aconteça neste país? Se isso não acontecer, irmãos e irmãs, não temos escolha a não ser dizer muito claramente: “Saiam da frente, ou nós vamos passar por cima de vocês”³⁴, finaliza o discurso *Black Power*, de Carmichael, em 1966, demonstrando uma postura mais revolucionária que expressava a impaciência dos jovens diante dos contínuos ataques segregacionistas.

³¹ A “Marcha sobre Washington por Emprego e Liberdade” que aconteceu em 28 de agosto de 1963, na capital dos Estados Unidos, Washington D.C. Foi nela que Luther King proferiu um dos mais marcantes discursos do século XX, “Eu tenho um sonho!” (I Have a Dream!).”

³² Viagens para desafiar a segregação em ônibus interestaduais.

³³ Formado por estudantes ativistas dos direitos civis que queriam maior participação nas decisões da militância e pressa por resultados.

³⁴ Discurso proferido na Universidade da Califórnia, em Berkeley, no dia 29 de outubro de 1966.

O movimento *Black Power*, sob o referencial de Carmichael, também enfatizou a importância da identidade negra. Ele defendeu que os afro-americanos deveriam se orgulhar de sua herança cultural e resistir à assimilação. A frase *Black is beautiful* se tornou um lema que encapsulava essa nova valorização dos negros. Os jovens integrantes do *Black Power* passaram a mostrar seu orgulho de pertencer à raça negra ganhando maior identidade cultural, exteriorizando seus sentimentos, usando indumentárias coloridas e cabelos no que chamavam de estilo afro, inspirados nas tribos da África.

Ideologicamente, segundo Goulart (2019) o Movimento *Black Power* “constituiu um fenômeno complexo, de cunho fortemente mobilizador, dotado de ramificações culturais, políticas, artísticas, identitárias, acadêmicas duradouras.” (GOULART, p. 100, 2019) que se dividia, principalmente, em pluralistas e nacionalistas.

Os pluralistas eram totalmente contrários à integração, ou assimilação, defendida por King, mas aceitavam a coexistência respeitosa com os demais grupos sociais visando a manutenção da integridade cultural de cada grupo. Já os nacionalistas, que estavam no espectro político mais radical, divididos em vários segmentos, eram céticos em relação a uma coexistência pacífica entre os grupos sociais, principalmente entre negros e brancos (GOULART, 2019, p. 103).

Enquanto os pluralistas viam na luta antirracista parte de uma transformação social mais ampla, os nacionalistas priorizavam a construção de poder interno, muitas vezes, criticando coalizões inter-raciais como concessões ao sistema. Apesar das divergências, ambas as correntes fortaleceram a conscientização sobre o racismo estrutural e influenciaram movimentos contemporâneos.

O Partido dos Panteras Negras, um pequeno partido político criado em Oakland, Califórnia em outubro de 1966, tendo como seus líderes mais conhecidos Huey Newton, Bobby Seale e Angela Davis, estava disposto a conseguir a igualdade racial e política “por quaisquer meios”. Os Panteras Negras organizaram patrulhas de vigilância para monitorar a conduta da polícia em bairros afro-americanos, visando proteger os residentes contra abusos e violência. A organização também promoveu campanhas de conscientização sobre questões de justiça social e direitos civis, além de realizar atividades para arrecadar fundos e fornecer assistência aos necessitados, criando iniciativas como cafés da manhã gratuitos para crianças, clínicas de saúde e programas educacionais em comunidades negras marginalizadas.

Os Panteras Negras também tiveram um impacto profundo na cultura e na identidade afro-americana. Esteticamente, o uso de boinas pretas, jaquetas de couro, cabelos afro e punhos erguidos passaram a fazer parte da paisagem política e policial americana tornando-os símbolo de resistência.

O governo dos EUA considerava o Partido dos Panteras Negras uma ameaça à estabilidade política, pois o movimento ganhou contornos de um marxismo revolucionário com a publicação do Programa de Dez Pontos dos Panteras Negras (MARXISTS, 2020). Utilizando o FBI (*Federal Bureau of Investigation*), o governo procurou desestabilizar e destruir organizações vistas como subversivas esse desejo foi alcançado com uma série de estratégias utilizadas contra os Panteras Negras, incluindo infiltração, campanhas de desinformação, prisões arbitrárias e assassinatos de líderes. As medidas empregadas pelo FBI foram tão extremas que o diretor da agência mais tarde se desculpou publicamente por "usos indevidos de poder". Essa perseguição, combinada com divisões internas e mudanças no cenário político, levou ao enfraquecimento do partido durante os anos de 1970.

Essa luta por dignidade, humanidade e inclusão atingiu várias esferas culturais, que começaram a refletir essas mudanças em seus conteúdos e personagens. Figuras como Rosa Parks, Martin Luther King Jr., movimentos como o *Black Power* e organizações como o Partido dos Panteras Negras moldaram não apenas o cenário político e social norte-americano, mas também deixaram uma marca na cultura popular. Uma das manifestações mais interessantes dessa influência foi a transformação das representações da população negra nas histórias em quadrinhos (HQs) americanas. Antes relegados a papéis caricatos, estereotipados ou secundários, os personagens negros começaram a emergir como protagonistas, heróis e líderes, refletindo uma nova consciência racial e cultural.

Chartier (1990) observa que as representações sociais são um campo de lutas onde se negociam identidades e memórias, nesse sentido as vitórias legislativas para a igualdade racial como a aprovação da Lei dos Direitos Civis (1964) e da Lei do Direito ao Voto (1965) começam a remodelar o debate nacional. Os afro-americanos não apenas exigiram direitos, mas passaram a reinventar sua própria imagem na esfera pública.

Sinalizando uma mudança hesitante na indústria dos quadrinhos D.J. Arneson e Tony Tallarico, ambos brancos, aproveitaram vácuo cultural onde a grande mídia permanecia apreensiva sobre centralizar narrativas em personagens negros, criando em 1965 *Lobo* que foi primeiro herói afro-americano com sua própria série em quadrinhos. Recebendo aprovação presidente da *Dell Publishing*, Helen Meyer, a primeira mulher no comando de uma grande editora.

Figura 6 - Capa da HQ Lobo de 1965



Fonte: (GUIA DOS QUADRINHOS, 2024)

O enredo da HQ é ambientado no período logo após a rendição do General Lee, na Guerra Civil Americana (1861-1865). O herói era um soldado raso de Buffalo no exército da União, sendo que só ganha seu nome durante a primeira edição da história em quadrinhos. Suas histórias misturavam elementos típicos do gênero *western* (tiroteios, duelos morais) com alegorias sobre liberdade e opressão. Ao situar a trama no Pós-Guerra Civil. A série ressignificava o mito do oeste, de tradição branca e expansionista. Outro ponto positivo da história é que mostrava o herói negro perseguido como fora-da-lei devido a um crime que ele não cometeu, talvez como reflexo implícito das contradições de um país que abolira a escravidão, mas mantinha o preconceito racial.

As histórias sempre evitaram menções diretas ao racismo contemporâneo, preferindo conflitos entre o mocinho contra o bandido. A ausência de uma comunidade negra em torno do protagonista o tornou um verdadeiro “lobo solitário”, focando no individualismo em vez da resistência coletiva. Este estado de tensão retrata lutas mais amplas sobre a arte no tempo dos direitos civis, onde a representação progressiva por meio de passos incrementais conviveu com barreiras sistêmicas enraizadas.

Em 2006 Tony Tallarico foi entrevistado por Jamie Coville (COVILLE, 2024) e o artista alegou que alguns dos chefes da *Dell Comics* eram contra a ideia de um *cowboy* negro protagonista e entregavam aos distribuidores um número de exemplares bem menor que o

produzido. Também há relatos que muitos vendedores não se interessavam em vender HQs de heróis negros. Alguns anos depois DJ Arneson, também entrevistado por Coville contestou as alegações de Tony, afirmando que ninguém na *Dell Comics* boicotava o personagem e que as vendas fracas levaram ao cancelamento de Lobo, que só teve duas edições.

A história de *Lobo* não foi uma vitória incontestada, mas foi uma iniciativa de grande potencial. A produção da HQ revelou tentativas de inclusão poderiam ser freadas pelas forças de mercado e pelo racismo institucional. Porém, a existência de um herói *cowboy* negro, em 1965, foi um ato de ousadia. *Lobo* serviu como um lembrete de que o progresso nem sempre é contínuo. O legado de *Lobo* está nas perguntas que ele nos força a fazer: Quem se torna um herói? Quais histórias são consideradas comercializáveis? E como os artefatos culturais refletem e resistem às eras que os produzem?

Como artefato histórico *Lobo* foi mais do que uma história em quadrinhos, foi um testemunho de uma nova perspectiva na representação dos negros nas HQs lançou as bases para marcos posteriores como Pantera Negra, Falcão, Luke Cage, John Stuart, dentre outros.

Não há dúvidas que o super-herói negro mais famoso, é o Pantera Negra, criado por Stan Lee e Jack Kirby. Ele apareceu pela primeira vez, em 1966, como personagem coadjuvante nos quadrinhos Quarteto Fantástico, publicados pela Marvel. Mas, não devemos esquecer que ele é um rei na distante, geográfica e culturalmente, África. Faltavam super-heróis afro-americanos para preencher ainda mais o novo cenário das representações dos negros nas HQs.

O Falcão, identidade secreta de Samuel Wilson, é o primeiro super-herói afro-americano de destaque nas HQs. Ele foi criado por Stan Lee e Gene Colan, em 1969, e apresentado para o grande público na revista *Captain America* nº 117, da *Marvel Comics*.

Figura 7 - Primeira aparição do Falcão, setembro de 1969



Fonte: (MARVEL, 2024)

Tendo sua origem ligada ao Capitão América, sua introdução revelou uma cautela por parte de seus criadores, pois o Falcão era urbano, jovem e vinculado às causas locais, uma estratégia para tornar a representação negra mais palatável aos leitores brancos.

Mesmo quebrando novamente um tabu com a concepção de um super-herói afro-americano, Stan Lee ainda deixa transparecer uma suposta “tutela” do branco sobre o negro, pois foi o Capitão quem deu todas as condições para que Sam Wilson se tornasse um super-herói: uniforme, treinamento de combate, e, ao que parece, seu codinome. Mais do que isso, Wilson sai da Ilha dos Exilados e vai para o Harlem graças à relação estabelecida com o Capitão América. (GUERRA, 2011, p. 154)

Esta relação pode ser interpretada de duas maneiras: como uma representação de amizade entre pessoas de etnias diferente, sendo algo colaborativo, ou como um sinal de subordinação entre os personagens, o negro sendo tutelado por um personagem branco. Essa dualidade é uma das complexidades do personagem. Enquanto alguns enxergam uma parceria, outros veem Sam colocado num papel secundário, perpetuando dinâmicas de poder desiguais. Fábio Vieira Guerra aponta que essa tentativa de inserção talvez tenha sido a mais significativa por parte da *Marvel Comics*.

A opção em utilizar um de seus principais personagens, verdadeiro ícone, símbolo máximo do patriotismo, do sentido missão redentora tão fortemente arraigada no imaginário nacional o Capitão América, apontava para a necessidade dos leitores vislumbrarem uma América mais unida no combate

contra o mal, um combate no qual todas as forças convergissem para o objetivo comum de manutenção da ordem (GUERRA, 2011, p. 155).

Adilifu Nama sinaliza na obra *Super Black: American pop culture and black superheroes* as contradições e limitações do personagem, quando afirma que existem alguns elementos raciais retrógrados associados ao personagem, como herói muitas vezes é limitado pelas narrativas dominantes que não permitem uma representação mais complexa de personagens negros, mas ressalta que

The Falcon also operated on a broader social level. The image of the Falcon gliding across the urban skyline symbolized the unprecedented access and upward social mobility many African Americans were experiencing in education and professional positions in the wake of hard-earned antidiscrimination laws and affirmative action. In this sense, black superheroes like the Falcon are not only fantastic representations of our dreams, desires, and idealized projections of our selves, they are also a symbolic extension of America's shifting political ethos and racial landscape³⁵ (NAMA, 2011, p. 02).

Nama (2011) também cita na mesma obra uma memória da infância, quando seu pai o levou à uma loja de brinquedos para escolher bonecos de super-heróis, e como o personagem Falcão o marcou.

I made sure to point to the Falcon superhero first, and after he was firmly in my grasp I asked my pops if I could get a few more. His "yes" gave me the go-ahead to scrutinize several other superhero figures and pick the ones I thought looked best. Aquaman, Captain America, and Spider-Man made the cut. Over time I would later acquire Batman, Hulk, Iron Man, Thor, and the Human Torch, but it was the Falcon that captured my imagination most and cemented my attachment to virtually all things superhero. Why? He was a black man that could fly.³⁶ (NAMA, 2011, p. 01)

O impacto cultural de Sam Wilson é inegável, pois sua evolução de um parceiro do Capitão América para um protagonista, dividindo o título da HQ por um tempo³⁷, e

³⁵ "O Falcão também operava em um nível social mais amplo. A imagem do Falcão deslizando por um horizonte urbano simbolizou o acesso sem precedentes e a mobilidade social ascendente muitos afro-americanos estavam vivenciando na educação e profissional posições na sequência de leis antidiscriminação arduamente conquistadas e de ações afirmativas. Nesse sentido, super-heróis negros como o Falcão não são apenas fantásticos representações de nossos sonhos, desejos e projeções idealizadas de nós mesmos, eles também são uma extensão simbólica da mudança do ethos político da América e paisagem racial." (Tradução nossa)

³⁶ "Fiz questão de apontar para o super-herói Falcon primeiro, e depois que ele estava firmemente em minhas mãos, perguntei ao meu pai se eu poderia pegar mais alguns. Seu "sim" me deu sinal verde para examinar várias outras figuras de super-heróis e escolher as que eu achava que pareciam melhores. Aquaman, Capitão América e Homem-Aranha entraram no corte. Com o tempo, mais tarde eu adquiriria Batman, Hulk, Homem de Ferro, Thor e o Tocha Humana, mas foi o Falcon que mais capturou minha imaginação e consolidou meu apego a praticamente todas as coisas de super-heróis. Por quê? Ele era um homem negro que podia voar." (Tradução nossa)

³⁷ A HQ foi chamada de Capitão América e o Falcon da edição 134 a 222 (fevereiro de 1971 à junho de 1978), embora ainda protegida por direitos autorais como Capitão América.

décadas depois assumindo o escudo do Capitão América marca uma mudança significativa na forma como os personagens afro-americanos são representados.

Na década de 1970 explodiu o gênero de filmes *blaxploitations*, filmes protagonizados e realizados por atores e diretores negros principalmente para o público afro-americano, que influenciaram significativamente as revistas em quadrinhos. Heróis e heroínas negros conquistaram na época as salas de cinema com filmes de baixo orçamento, sendo que a maioria desses filmes tinham como temática a realidade dos guetos negros norte-americanos.

Super-heróis negros e personagens de filmes de blaxploitation são discutidos como compartilhando os mesmos significados de um status sobre-humano e muitas vezes em comentar sobre as tensões expressas entre autodeterminação negra, autenticidade, fantasia política e independência econômica (NAMA, 2011, p. 06).

Criado por Archie Goodwin, John Romita Sr. e George Tuska, em 1972, Luke Cage foi o primeiro super-herói negro a protagonizar uma série própria na Marvel, e resumiu bem essa influência do *blaxploitation*.

Figura 8 - Primeira aparição de Luke Cage, junho de 1972



Fonte: (MARVEL, 2024)

Preso injustamente por tráfico de drogas Luke ganha os poderes ao ser convencido a participar de uma experiência para um tipo de soro super soldado no presídio. No entanto, um dos guardas (branco) que não gostava dele adulterou os controles do teste esperando matá-lo. Mas, ao invés da morte ele adquire super força e sua pele torna-se impenetrável.

Nos quadrinhos a representação de Cage oscilava entre a heroicização e a caricatura. Seu linguajar coloquial dialogava com a cultura das ruas, porém poderia reforçar clichês do *blaxploitation*. Cage era um ex-presidiário que combatia o crime no Harlem, sua identidade não era mascarada, e, sim, afirmada em sua corporalidade negra. Seu visual inicial (tiara amarela, correntes no punho, jaqueta aberta e colar de metal) era visto como caricata, enquanto sua força descomunal e pele impenetrável poderiam tender como metáfora da resistência negra ou o estereótipo do “corpo negro indestrutível”. Os temas das histórias, normalmente, abordavam o racismo institucional, a brutalidade policial e a desigualdade econômica.

Nos anos 70 também apareceram outros super-heróis negros como: o Lanterna Verde John Stewart (1972), Blade (1973), um anti-herói que caça vampiros; Núbia (1973), a irmã gêmea perdida da Mulher-Maravilha; Raio Negro (*Black Lightning*) herói que tem a habilidade de gerar e controlar raios de eletricidade; Tempestade (1975), mutante que pode controlar o clima; dentre outros.

Desde o final dos anos 70 e início dos 80, dificilmente, as equipes de super-heróis eram concebidas sem um personagem negro e os desenhos dos personagens eram muito mais diversificados. Mas, apesar desse clima de mudança, a indústria de quadrinhos continuou sendo dominada por narrativas eurocêtricas, relegando personagens negros para papéis à cotas de participação, com uma inclusão superficial.

3.2 Quadrinhos Negros

Entre o final da década de 1940 e o início dos anos 1950, o movimento pelos direitos civis ainda estava em seus projetos iniciais. As representações de afro-americanos na mídia *mainstream* continuavam limitadas a caricaturas desumanizantes que perpetuavam estereótipos racistas. Mas, os personagens negros evoluíram de “ajudantes úteis” de heróis brancos para protagonistas, em alguns casos. Porém antes disso, em 1937, Jackie Ormes publicou no jornal *Pittsburgh Courier*, *Torchy Brown in “Dixie Harlem”*, sua primeira tira de quadrinhos, que conta a história de uma jovem negra do sul dos EUA que busca por novas oportunidades no norte.

Ormes nasceu em uma família de classe média, no ano de 1911, em Monongahela, Pensilvânia, foi batizada como Zelda Mavin Jackson, tendo adotado o sobrenome Ormes depois de casada. Ainda jovem, destacou-se no curso secundário pelo seu talento com artes. Depois de se formar, em 1930, pela Monongahela High School, em Pittsburgh trabalhou como repórter *freelance* e revisora para o *Pittsburgh Courier*, um jornal semanal afro-americano que saía todo sábado.

Sendo um jornal direcionado à população negra, nesse sentido, Ormes não precisou derrubar a barreira do preconceito racial. Porém, poderia ser recusada por ser mulher, mas isso não aconteceu e *Torchy Brown in “Dixie Harlem”* estreou em um jornal para negros e foi distribuída para mais outros 14 jornais, também para negros, espalhados por todo o país.

Por meio de seu trabalho em quadrinhos, Jackie Ormes posiciona seus personagens em personalidades que não falam de uma única qualidade ou defeito, formadas estritamente por sua raça. Um excelente exemplo é Torchy Brown, uma jovem independente que expressa desejos pessoais, rompendo com representações típicas de mulheres negras como subservientes ou sexualizadas. Essa gama de características permitiu que os leitores vissem as mulheres negras com mais complexidade.

Figura 9 – Tira *Torchy Brown em Dixie to Harlem* de Jackie Ormes



Fonte: (OSU, 2013)

Na série *Torchy Brown in "Dixie Harlem"* ela é retratada como uma jovem ingênua, mas ambiciosa, que migra do Mississippi, no sul dos EUA, para a cidade de Nova York, colocando assim a Grande Imigração como um dos temas, refletindo as esperanças e desafios enfrentados por aqueles que buscavam melhorias econômicas, além de escapar da opressão e da discriminação.

Ormes usou o humor e a crítica social para abordar esses temas, tornando as histórias acessíveis e relevantes para seus leitores. Bell Hooks (2019) aponta essa necessidade:

É essencial à continuação da luta feminista que as mulheres negras reconheçam as vantagens advindas de nossa marginalidade e façam uso dessa perspectiva para criticar a hegemonia do racismo, do sexismo e do classismo, de modo a vislumbrar e criar uma contrahegemonia (HOOKS, 2019, p. 46).

Ormes utiliza a narrativa de *Torchy* para explorar a interseção de raça, classe e gênero, proporcionando uma crítica social que chega até os dias atuais. O enredo da série não explorava apenas as aventuras de *Torchy*, mas também os desafios enfrentados pela comunidade afro-americana, incluindo questões de racismo, identidade cultural e empoderamento feminino.

A história seria publicada até 1940. O motivo do fim abrupto da história é incerto, mas presume-se que seja devido ao fim de seu contrato. Mas, em 1950, o *Courier* começou um encarte de quadrinhos coloridos de oito páginas, onde Ormes reinventou sua personagem *Torchy* em uma nova tira, *Torchy in Heartbeats*. Esta *Torchy* era uma mulher linda e independente que encontrou aventura enquanto buscava o amor verdadeiro. Ela não era

apenas uma mulher bonita, embora Ormes fizesse questão de enfatizar sua beleza, mas também uma mulher com opiniões fortes, valores éticos e um senso de justiça.

O subtítulo *Heartbeats* pretende refletir a importância crescente dos relacionamentos românticos de *Torchy*. Mas, Ormes ainda minou certas expectativas. Em vez de retratar *Torchy* como uma mulher passiva ou que dependia de um parceiro masculino, ela aparece como uma mulher independente que escolheu parceiros que valorizavam sua autonomia e igualdade.

Figura 10 - *Torchy in Heartbeats* de Jackie Ormes, 4 de julho de 1953



Fonte: (OSU, 2013)

Esse interesse em dinâmicas de poder em relacionamentos era incomum para o período e teve um impacto significativo na complexidade do personagem. Esta representação contradiz o estereótipo das mulheres negras como passivas ou dependentes.

Contando histórias que têm mulheres negras e suas experiências como tema central, Ormes forneceu uma representação revolucionária, rompendo com o que era apresentado mídia estadunidense. Desafiando normas de gênero ao retratar personagens femininas como fortes e capazes, o trabalho de Ormes permitiu que leitoras negras pudessem se ver de maneira positiva, negando os estereótipos dominantes da época. Em uma época em que as mulheres, especialmente as mulheres negras, são relegadas a papéis “tradicionais”, suas personagens viveram aventuras e relacionamentos românticos em seus próprios termos.

Outro expoente do pioneirismo de novas representações do povo afro-americano nas HQs foi Orrin Cromwell Evans, que nasceu em Steelton, Pensilvânia em 1911, em uma família de classe média, e apesar de sua mãe, Maude Wilson Evans, ser a primeira afro-

americana a se formar no Williamsport Teacher's College ele teve a dinâmica doméstica e social marcada pelo racismo desde pequeno.

Mr Evans Sr passed for white in order to provide a better living for his family than the menial jobs available to blacks would allow, but this forced him to carry the pretense to the inevitable ends of hiding the darker skinned Orrin in a back room while Maude donned an apron and pretended to be a maid when friends from his work dropped by. On other occasions, his father was not able to acknowledge Orrin at his workplace³⁸.

Evans era membro ativo da organização histórica *National Association for the Advancement of Colored People*³⁹ (NAACP), e um dos primeiros afro-americanos a ganhar destaque na mídia americana, e era um dos que estavam claramente incomodados com o preconceito racial e com os estereótipos que retratavam os negros nos quadrinhos e em outras mídias.

Evans possuía um atributo peculiar durante seu tempo: ele defendia o valor educacional dos quadrinhos, assim como a forma de arte estava começando a ser vista com um grau de culpa associado a todo o "mal" que afetava a juventude americana. Ele pensou que os heróis negros serviriam como um exemplo positivo para todos os afro-americanos, como resultado, ele reuniu vários cartunistas diferentes que trabalharam para diferentes jornais e eles criaram a *All-Negro Comics*, que era notável por ser de propriedade, produzida e escrita por indivíduos negros. Em seu editorial para assinantes, Evans escreve:

Caros leitores: Esta é a primeira edição da All-Negro Comics, repleta de ação rápida, aventura africana, bom humor limpo e fantasia. Cada pincelada e linha de caneta nos desenhos destas páginas são de artistas negros ... Esta publicação é outro marco na esplêndida história do jornalismo negro. A All-Negro Comics não só dará aos artistas negros uma oportunidade de usar seus talentos de forma lucrativa, mas também glorificará as conquistas históricas dos negros.⁴⁰

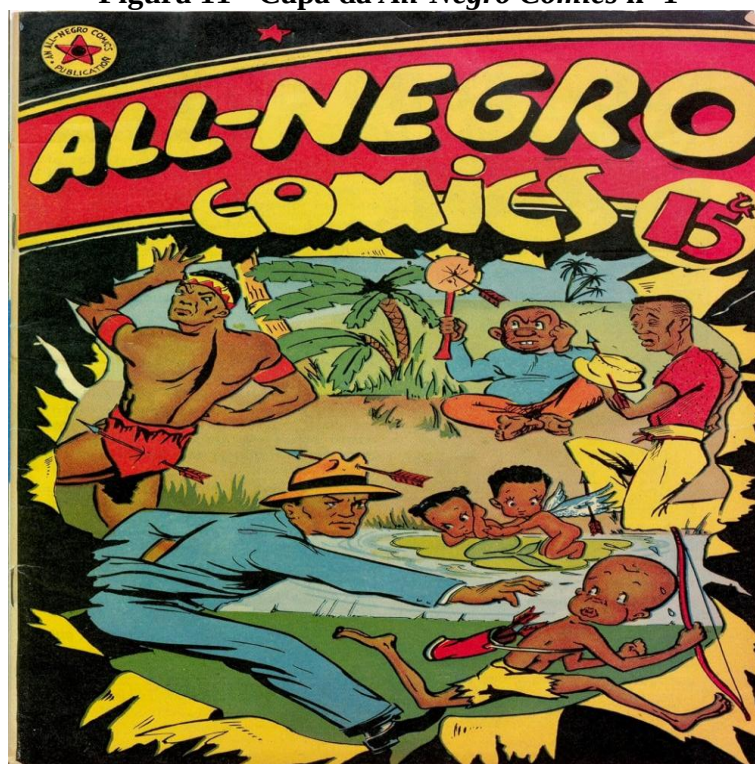
A data de publicação é de junho de 1947 e em suas páginas, entre diversas histórias curtas de humor, dois personagens se destacavam: Ace Harlem e Lion Man.

³⁸ “O Sr. Evans Sr. se fazia passar por branco para proporcionar à família uma vida melhor do que os empregos braçal disponível para negros permitiriam, mas isso o forçou a levar o fingimento até os fins inevitáveis de esconder Orrin, de pele mais escura, em um quarto dos fundos, enquanto Maude vestia um avental e fingia ser empregada doméstica quando amigos de seu trabalho apareciam. Em outras ocasiões, seu pai não conseguia reconhecer Orrin em seu local de trabalho.” (tradução nossa). Conferir: CHRISTOPHER, Tom. **Orrin C Evans and the Story of All Negro Comics**. Disponível em: <https://tomchristopher.com/comics4/orrin-c-evans-and-the-story-of-all-negro-comics/>. Acesso em: 26 dez. 2024.

³⁹ Associação Nacional para o Avanço das Pessoas de Cor. Fundada em 1909, ainda atuante como principal associação de defesa dos direitos dos negros e combate ao racismo nos Estados Unidos.

⁴⁰ Ver em: *All-Negro Comics* nº 1, 1947

Figura 11 - Capa da *All-Negro Comics* nº 1



Fonte: (WIKIPEDIA, 2024)

Ace Harlem, criado pelo desenhista John Terrell, que era um detetive policial afro-americano que operava em uma cidade americana fictícia (provavelmente Nova York). Ele acreditava firmemente na justiça como uma força inata no universo, que, de uma forma ou de outra, qualquer um que embarque na vida do crime acabará sofrendo as consequências. A ideia de posicionar Ace como um detetive é significativa, pois o gênero noir/detetive estava em alta na época, mas os personagens desse tipo de narrativa eram quase que exclusivamente brancos. Ao criar Ace Harlem, Evans e sua equipe inseriram um herói negro como um defensor da busca pela verdade, com capacidade de análise e a habilidade de investigação ímpares. Em um espaço que era negado aos negros, contar esse tipo de histórias dentro do universo das comunidades afro-americanas foi um marco.

O outro personagem que destacamos é Lion Man, que foi desenvolvido pelo irmão de Orrin, George J. Evans Jr., como um jovem cientista americano que é enviado pela ONU para investigar uma misteriosa “montanha mágica” na Costa do Ouro. Chegando ao local, a investigação faz com que descubra que a tal “montanha mágica” era na verdade uma gigantesca mina de urânio. Decidido a proteger tal reserva da mão de criminosos, ele decide permanecer no local, e acaba adotando um órfão chamado Bubba como parceiro, assume a alcunha nome de Lion Man. O enredo da história de Lion Man é carregado de simbolismo. Ele representa o orgulho racial e a reconexão com as raízes africanas, elementos centrais do

movimento do Pan-africanismo, que estava ganhando força na época. Sua presença em *All-Negro Comics* é um lembrete de que os afro-americanos têm uma história rica e um legado poderoso, que não pode ser apagado pela opressão colonial ou pela escravidão.

Ambos os personagens simbolizam a luta contra sistemas de opressão, sejam eles o crime urbano que aflige a comunidade negra nos EUA (Ace Harlem) ou a exploração colonial da África (Lion Man). Os personagens são retratados como heróis completos, com inteligência, força e moralidade, quebrando os estereótipos desumanizantes que dominavam as HQs.

Apesar das histórias terem qualidade para o padrão da época, problemas com fornecedores de papel fizeram com que somente a edição número 1 de *All-Negro Comics* fosse publicada, e não sabemos a tiragem nem o número de vendas desse exemplar. Uma segunda edição foi planejada, assim como a arte sendo concluída, mas nunca foi publicada. Especula-se que devido à sua origem fornecedores não venderiam papel de jornal. Outra hipótese é que editoras maiores e distribuidoras estavam pressionando os atacadistas de papel de jornal para bloquear qualquer inserção em seus territórios estabelecidos.

A importância de Evans C. Orrin e do quadrinho *All-Negro Comics* é maior do que seu impacto imediato, pois eles representam um momento significativo no conflito contra o preconceito racial no *mainstream*. Ao fornecer uma plataforma para artistas e narrativas negras, este projeto não apenas representou um desafio aos estereótipos predominantes, mas também inspirou gerações subsequentes a explorar sua identidade por meio dos quadrinhos. Além disso, essas publicações dedicaram seus esforços a promover a discussão sobre questões raciais, destacando o potencial da narrativa baseada em histórias como um meio de mudança social, como uma contra narrativa às abordagens convencionais que frequentemente perpetuavam a discriminação.

A influência desses trabalhos pioneiros vai além da mera representação, eles se envolveram ativamente com o cenário sociopolítico de sua época. As publicações voltadas para o público afro-americano não buscaram fornecer somente entretenimento, mas trazer um comentário crítico sobre racismo sistêmico e desigualdade social, ecoando sentimentos encontrados em jornais negros anteriores que abordaram questões semelhantes.

Este encontro de arte e ativismo demonstra como quadrinhos como os de *Torchy Brown* se tornaram veículos de empoderamento, o que permite que relatos marginalizados descrevam suas experiências e objetivos em uma sociedade predominantemente preconceituosa. O legado dos quadrinhos *All-Negro* de Orrin não se limita ao meio, mas

também envolve a promoção de um senso de urgência em seus leitores, essas pessoas são encorajadas a imaginar e participar de um mundo diferente.

Nos anos 90, a diversidade e a inclusão estavam se tornando temas mais discutidos na indústria do entretenimento. Essa discussão sobre diversidade étnica, com novas narrativas nas mídias, possibilitou uma nova abordagem para os super-heróis negros. A *Milestone Comics*, fundada em 1993, por roteiristas e desenhistas afro-americanos, se tornou um modelo de como a indústria dos quadrinhos, e outras mídias, poderiam abraçar uma diversidade e torná-la comercialmente viável. Mas, antes dela tivemos outras experiências de quadrinhos criados, produzidos, publicados por negros.

A *Milestone Media*, seguindo o legado de Ormes e Evans, surge como uma resposta a uma indústria que falhou em refletir a diversidade da sociedade americana. Instituída em 1993, por Dwayne McDuffie, Denys Cowan, Michael Davis e Derek Dingle (todos os artistas negros), ela se torna um referencial na história das histórias em quadrinhos e na luta por representatividade, pois mostrou diversidade étnica, etária, de classe, de gênero e orientação sexual. A fundação da *Milestone Media* não apenas desafiou esse *status quo*, mas também abriu um novo espaço para a narrativa de personagens negros, por meio de seus heróis, demonstrando multidões dentro da negritude. McDuffie expressou isso no documentário *White Scripts and Black Supermen: black masculinities in comic books*:

If you write a black character, he represents blackness. And that's ridiculous! That's too much, too much weight for any character to carry. Whereas if you write a white character, he's that guy. You can be Superman; you can be Lex Luthor. But if you're black, everyone's black: good guy, bad guy, everybody in between ⁴¹.

Os personagens criados pela *Milestone* são multifacetados e complexos, refletindo a diversidade de experiências dentro da comunidade negra. O primeiro quadrinho da *Milestone* a ser lançado foi *Hardware*, em fevereiro de 1993. O personagem principal Curtis Metcalf era um cientista negro com intelecto genial contratado pela Alva Industries. Acreditando que deveria receber uma parcela maior dos lucros que gerava, Curtis pediu um aumento salarial e foi rechaçado. Enfurecido, Curtis tentou deixar seu cargo, mas descobriu que era contratualmente obrigado a nunca trabalhar para qualquer empresa concorrente. Depois de descobrir evidências de que a Alva estava envolvida com uma rede secreta de crimes internacionais, e ser ignorado pelas autoridades, Curtis percebe que o nível de poder e

⁴¹ “Se você escrever um personagem negro, ele representa a negritude. E isso é ridículo! Isso é muito, muito complexo, muito peso para qualquer personagem suportar. Já se você escrever um personagem branco, ele é aquele cara. Você pode ser o Super-Homem; você pode ser Lex Luthor. Mas se você é negro, todos são negros: mocinho, bandido, todos os outros.” (Tradução nossa)

corrupção que Alva havia alcançado permeou o sistema legal e tornou impossível que a empresa fosse detida por meios convencionais Metcalf. Então, constrói um super traje de alta tecnologia para se atacar seu empregador. Aqui, o CEO não é o herói, mas o vilão, e é um trabalhador explorado que busca justiça por meio da rebelião, tentando tomar seu futuro em suas próprias mãos.

A linha *Milestone* defendia a diversidade, não apenas para personagens negros, mas para todos os grupos sub-representados. Talvez o melhor exemplo disso tenha sido o Sindicato de Sangue, os *X-Men da Milestone*, uma equipe disfuncional, pois era formada por remanescentes de gangues que após o *Big Bang*⁴² ganham poderes, e formam uma gangue para lutar contra o crime organizado em Dakota City. Essa equipe incluía Tech-9, um veterano negro; Aquamaria, uma mulher latina com poderes baseados em água; Máscara, um homem transgênero negro com habilidades de metamorfose; Fade, um homem gay afro-latino intangível; e Terceiro Trilho, um homem coreano-americano com habilidades de transferência de energia. A narrativa vai além do mero entretenimento, apresentando reflexões sobre a violência e os desafios sociais enfrentados por comunidades marginalizadas nas cidades americanas.

Outro personagem emblemático do selo é Virgil Ovid Hawkins, um nerd que sofria *bullying*, e por ser humilhado diversas vezes busca vingança nas docas onde ocorria uma revolta de gangues. Armado não conseguiu atirar em seus opressores a sangue frio, mas foi exposto ao mesmo gás que atingiu várias pessoas. Virgil imediatamente ganhou uma variedade de poderes eletromagnéticos e conseguiu escapar ileso do caos usando seus poderes para levitar na tampa de uma lata de lixo. Praticando suas novas habilidades e inspirado por seu interesse por quadrinhos, ele decidiu se tornar um super-herói, chamando a si mesmo de Super Choque. Virgil não tinha um super-herói negro para se espelhar quando criança, mas agora ele é aquele super-herói que outras pessoas podiam admirar, se tornando naquilo que nunca conheceu. Super Choque era a resposta da *Milestone* ao Homem-Aranha, um super-herói adolescente com poderes, mas que carrega a negritude com ele, além de outras discussões.

Ícone, talvez seja o mais importante personagem da *Milestone*, cujo título McDuffie escreveu consistentemente até sua conclusão. Ícone era o Superman Negro da *Milestone*, pois seu nome remetia à pressão colocada sobre os super-heróis negros para serem

⁴² A utilização de gás lacrimogêneo misturado com um agente mutativo chamado "suco quântico" pela polícia local para dissipar uma grande revolta de gangues, matando muitos e desbloqueando o metagene em poucos sobreviventes.

ícones. Ícone era um alienígena, e quando sua nave caiu na Terra, em 1839, para que ele pudesse sobreviver, ele o programou para assumir a forma de uma criança da primeira forma de vida inteligente que visse. Ele pousou no sul dos Estados Unidos e foi encontrado por uma mulher negra, então um alienígena imortal, viveu parte do período da escravidão americana, as leis *Jim Crow*, o Movimento pelos Direitos Civis, até 1993, o que permite uma discussão sobre identidade, pertencimento e as diferentes camadas da experiência negra. Em suas histórias, Ícone reflete todo contexto histórico das dificuldades e desafios enfrentados por muitos negros americanos.

Figura 12 - HQs da *Milestones*



Fonte: (BC, 2020)

A influência da *Milestones Media*, no entanto, foi além das páginas. A editora abriu portas para que mais artistas negros entrassem na indústria dos quadrinhos. Esse impacto inaugurou um renascimento gradual de novas vozes e perspectivas que eventualmente levaram a uma representação mais diversa em obras destinadas a capturar a experiência dos negros com uma complexidade que não eram vistas no universo das HQs.

Sua relevância também reside na desconstrução de estereótipos, na inserção de pautas raciais e políticas nas narrativas e na criação de personagens que transcendiam o papel de coadjuvantes ou figuras alegóricas.

Racismo, desigualdade ou mesmo questões relacionadas à identidade frequentemente formam o tema da narrativa para *Milestones*, e histórias envolveram reflexão e inspiraram debates sobre experiências da comunidade negra. Isso é oportuno para os dias atuais, já que a luta por justiça e igualdade é uma questão que está constantemente sendo travada.

3.3 Afinal, quem é o Pantera Negra?

Originalmente concebido como o Tigre de Carvão, o Pantera Negra tem sua origem intrinsecamente ligada às transformações sociais e políticas da década de 1960, e marcou um ponto de inflexão na história dos quadrinhos e na cultura popular ocidental.

O contexto histórico do surgimento do super-herói, em 1966, tem como pano de fundo da luta dos direitos civis e do crescimento do movimento *Black Power*. Refletindo, e dialogando, diretamente com o imaginário social da época, profundamente marcado por transformações políticas, culturais e raciais o Pantera Negra surge como uma resposta artística à sub-representação e à estereotipação de personagens negros nas HQs, oferecendo uma nova perspectiva. O que torna o Pantera Negra uma figura tão significativa na cultura popular americana, assim como na cultura popular negra ocidental.

Como vimos antes, o Pantera Negra não foi o primeiro super-herói negro que surgiu nas HQs, nem foi o primeiro herói africano. Mas, foi o primeiro a protagonizar uma história em uma editora do *mainstream* americano, a *Marvel Comics*. Criado por Stan Lee e Jack Kirby, o personagem estreou em *Fantastic Four* nº 52, em julho de 1966, e foi introduzido como O Sensacional Pantera Negra!. O Quarteto Fantástico era a principal equipe da *Marvel Comics*, então, sua HQ era utilizada para introduzir personagens nesse universo.

Em uma entrevista concedida um pouco antes do lançamento do filme do Pantera Negra, em 2018, Lee disse que “naquele ponto, eu senti que realmente precisávamos de um super-herói negro”, arrematando com:

And I wanted to get away from a common perception. So what I did, I made I made him almost like like [Fantastic Four's] Reed Richards. He's a brilliant scientist and he lives in an area that, under the ground, is very modern and scientific and nobody suspects it because on the surface it's just thatched huts with ordinary 'natives.' And he's not letting the world know what's really going on or how brilliant they really are⁴³.

⁴³ "E eu queria fugir de uma percepção comum. Então o que eu fiz, eu o fiz quase como Reed Richards [do Quarteto Fantástico]. Ele é um cientista brilhante e vive em uma área que, no subsolo, é muito moderna e científica e ninguém suspeita disso porque na superfície são apenas cabanas de palha com 'nativos' comuns. E ele não está deixando o mundo saber o que realmente está acontecendo ou o quanto brilhantes eles realmente são".

Jack Kirby em entrevista no ano de 1990 também revelou o motivo da criação do Pantera Negra.

I came up with the Black Panther because I realized I had no blacks in my strip. I'd never drawn a black. I needed a black. I suddenly discovered that I had a lot of black readers. My first friend was a black! And here I was ignoring them because I was associating with everybody else. It suddenly dawned on me — believe me, it was for human reasons — I suddenly discovered nobody was doing blacks. And here I am a leading cartoonist and I wasn't doing a black⁴⁴.

Até hoje há uma discussão sobre quem criou o Pantera Negra de fato. Mas, a narrativa mais aceita é que os dois colaboraram para a criação do personagem.

Figura 13 - Primeira aparição do Pantera Negra nas HQs



Fonte: (MARVEL FANDOM, 2024)

Conferir: HUFFPOST. **Marvel Comics Icon Stan Lee talks superhero diversity and creating Black Panther.** Disponível em: https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/marvel-comics-icon-stan-lee-talks-superhero-diversity-and-creati_n_11198460. Acesso em: 04 dez. 2024.

⁴⁴ “Eu criei o Pantera Negra porque percebi que não tinha negros na minha tira. Eu nunca tinha desenhado um negro. Eu precisava de um negro. De repente, descobri que tinha muitos leitores negros. Meu primeiro amigo era negro! E aqui estava eu, ignorando-os porque estava me associando a todos os outros. De repente, percebi — acredite, foi por razões humanas — de repente descobri que ninguém estava fazendo negros. E aqui estou eu, um cartunista de destaque e não estava fazendo um negro.” (Tradução nossa). Conferir: TCJ. **Jack Kirb Interview.** Disponível em: <https://www.tcj.com/jack-kirby-interview/6/>. Acesso em 23 dez. 2024.

A capa da HQ feita por Kirby funciona como um ato de fala visual⁴⁵, o Pantera Negra em um contexto de protagonismo, pois ele ocupa o topo, e está em posição central e dominante, emulando um ataque, enquanto o Quarteto está em posição defensiva ou surpresos. Na primeira página, o artista retratou um Pantera Negra gigante e ameaçador pairando sobre o Quarteto Fantástico, fazendo o leitor imaginar um inimigo muito poderoso encurralando a Primeira Família da Marvel, ao nível do Galactus, enquanto Stan Lee arremata com o texto, “*Tinha que ser contado — como só a poderosa Marvel poderia contar*”⁴⁶.

A trama da história se inicia com o Quarteto Fantástico recebendo uma nave voadora da nação de Wakanda, e um emissário associando aquele presente como parte de um convite para visitar o misterioso país africano. Reed Richards fica intrigado pela maravilha tecnológica oferecida a eles, então concorda. O emissário contata Wakanda, por meio de um dispositivo que opera por um “canal de onda cósmicas”. T’Challa, o rei de Wakanda, e seu povo se alegram com a notícia, um ídolo da Deusa Pantera emerge do subsolo, então, ele entra no templo sagrado e veste seu traje cerimonial de Pantera Negra.

De volta aos Estados Unidos, o Quarteto Fantástico pega a nave que lhes foi dada para voar até Wakanda, levando junto Wyatt Wingfoot, companheiro de quarto de Johnny Storm em sua faculdade. Quando pousam a nave, ficam surpresos ao se encontrarem em uma enorme “floresta mecânica”, altamente tecnológica. Ao desembarcar, são repentinamente atacados pelo Pantera Negra e guardas wakandanos. Pegos de surpresa, o grupo enfrenta várias armadilhas que os divide. Sozinhos, cada membro do Quarteto Fantástico não é páreo para o Pantera Negra, mas a reviravolta acontece com a interferência de Wingfoot, que era o fator surpresa que T’Challa não esperava. O Quarteto se reagrupa e supera o Pantera, que cessa suas hostilidades. Só nos últimos três quadros da edição descobrimos que o Pantera não é um super-vilão. Depois de retirar a máscara, T’Challa revela que estava testando suas habilidades contra os integrantes do Quarteto Fantástico, que seu traje ameaçador é um símbolo do “Poder Pantera” e que ele é talvez “o homem mais rico do mundo”.

A história continua em *Fantastic Four* nº 53 tendo como início com T’Challa explicando que a nação de Wakanda é única por ser o lar de um metal raro conhecido como *vibranium*, um metal indestrutível que absorve energia cinética. Graças aos antigos reis e protetores, o país permaneceu escondido e nunca foi colonizado por séculos incontáveis. Ele também relata que quando o explorador Ulysses Klaw, veio a Wakanda para roubar o

⁴⁵ Segundo o filósofo J. L. Austin, a elocução de uma determinada frase não serve apenas para descrever um estado de coisas, mas também para realizar uma intenção. Assim, às ações realizadas por um locutor através de um enunciado, visando intencionalmente obter algo do alocutário.

⁴⁶ “*It had to be told — as only mighty Marvel could tell it!*”

vibranium na intenção de fabricar armas, e nessa ação o rei T'Chaka, pai de T'Challa, foi morto por ele. Querendo vingança, o jovem T'Challa roubou uma das armas sônicas de Ulysses e a usou para destruir o seu acampamento, na batalha que se seguiu a mão direita de Klaw foi inutilizada quando a arma usada por T'Challa fez a pistola de Klaw explodir em sua mão.

T'Challa relata ao Quarteto que tem se preparado para uma nova investida de Klaw, desde o ataque acontecido há anos atrás. Por isso, tem vendido pequenas porções de *vibranium* para centros científicos e estudado nas melhores universidades do mundo para colocar Wakanda pronta para lidar com qualquer novo ataque. Durante a estadia do Quarteto, Klaw ataca novamente, liberando criaturas sonoras sólidas criadas por um dispositivo sônico, o Quarteto Fantástico e Wyatt Wingfoot ajudam o Pantera Negra a defender Wakanda. Rastreado Klaw até seu esconderijo, o Pantera Negra luta contra ele, e na batalha a base de Klaw é destruída e suas criações sonoras sólidas desaparecem. Depois da vitória, o Pantera se reúne com o Quarteto e fala que a partir daquele momento ele colocará sua fortuna e seus poderes a serviço de toda a humanidade.

Lee e Kirby criaram um espaço, uma oportunidade, para super-heróis negros no *mainstream* das HQs, reformulando a representação do super-herói negro e africano, apresentando o Pantera Negra como um cientista brilhante (construtor de aeronaves e sistemas de alta tecnologia), como um soberano (rei de uma nação) e muito rico, estabelecendo-o como um dos mais completos da Marvel, capaz de enfrentar a Primeira Família.

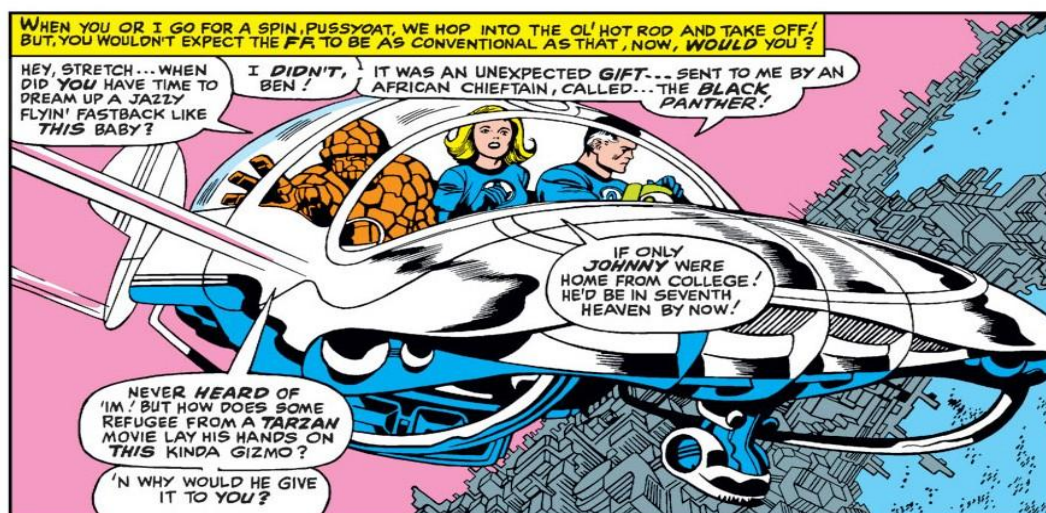
Wakanda, a nação fictícia do Pantera Negra, foi concebida como uma desconstrução do estereótipo da África como "continente primitivo". A tecnologia avançada do país baseada no *vibranium*, subvertia as narrativas colonialistas que associavam a riqueza africana apenas a recursos extrativistas, como minerais, energia, madeira, resinas, especiarias, entre outros, a serem exploradas por estrangeiros. Tornando Wakanda uma utopia afrocentrada que reimagina a África como um espaço de poder, inovação e autodeterminação, em vez de exploração e dependência. Damasceno (2023), utilizando as definições de Foucault e Vattimo, compreende Wakanda como uma heterotopia.

Compreender Wakanda como heterotopia implica dar visibilidade a indivíduos e fenômenos que poderiam permanecer no escuro pelas leituras universalizantes. Ademais, em se tratando de um país fictício situado na África, é por meio desse espaço outro que podemos questionar a verdadeira história do continente africano, reconhecer uma nova leitura de África (DAMASCENO, 2023, p. 45).

No entanto, a representação de Lee e Kirby revela ambiguidades. Os dois autores eram judeus, brancos e nova-iorquinos, e não há nenhum indício que conheciam a África *in loco*. Então, analisando o lugar social dos autores percebemos que eles não viviam a mesma realidade dos afro-americanos e pouco sabiam sobre o continente africano. Mas, eram homens de seu tempo e perceberam a necessidade, e a oportunidade, de criar um super-herói negro devido ao contexto político e social que os cercava.

Os primeiros choques culturais da história acontecem logo no início da história, quando Ben Grimm se surpreende com a nave enviada para o Quarteto: *Como é que um refugio de algum filme de Tarzan botou as mãos numa parafernália dessas?*”. A escolha de Ben para externar seus preconceitos em relação a cultura africana, mesmo sofrendo reprimendas de Reed durante toda a história, não é sem intenção. Pois, o personagem tragicômico era o mais carismático do Quarteto. Então, os leitores poderiam relevar certos comentários estereotipados e preconceituosos feitos pelo Coisa.

Figura 14 - Questionamentos preconceituosos do Coisa



Fonte: (COKE COMICS, 2023)

Wakanda tem tecnologia avançada, mas moldada para que os moradores escaparem dos sofrimentos da colonização, sem a capacidade de quebrar a estrutura racial com supremacia branca. Incluir o Quarteto para contar uma história ambientada na África já denota uma prática antiga de usarem o continente nas mídias como um lugar para pessoas brancas atuarem, e a vitória do Quarteto Fantástico reforça o mito do excepcionalismo dos EUA. Outro ponto notável é o estereótipo marcante dos wakandanos, a tribo é povoada por pessoas usando tangas e cocares e a “Wakanda tecnológica” está sob a superfície, escondida.

A HQ deixa transparecer que não há mercados, residências ou espaços públicos, não há vida cotidiana lá, a sociabilidade acontece de fato na selva, em meio as cabanas.

Figura 15 - Representação dos wakandanos.



Fonte: (PINTEREST, 2023)

Apesar do discurso anticolonial inovador temos uma Wakanda isolacionista, uma alegoria controversa, pois ignora séculos de trocas culturais e a resistência dos povos africanos. Travestido de futurismo a ideia de uma nação "imaculada" dos males ocidentais pode ser associada, paradoxalmente, ao mito do "bom selvagem" ou à xenofobia. As arquiteturas de Wakanda misturavam elementos estéticos diversos que criaram uma "africanidade" imaginária, desenraizada de culturas reais.

As aspirações, notoriamente progressistas, dos autores também tiveram suas limitações estruturais devido a uma indústria ainda enraizada em uma visão comercial. O Pantera Negra surgiu nesse contexto como uma resposta às demandas por representação, mas também como um produto de compromissos comerciais. As contradições criativas que moldaram o personagem têm suas camadas históricas e sociopolíticas. A escolha de um herói

africano, e não afro-americano, permitiu à Marvel abordar o racismo sem confrontar diretamente o que acontecia nos EUA, em uma estratégia que evitava desagradar leitores mais conservadores.

Apenas alguns meses após a introdução de T'Challa no mundo dos quadrinhos, o Dr. Huey P. Newton e Bobby Seale co-fundaram o Partido dos Panteras Negras em Oakland. O Pantera, embora tenha sido concebido no calor a luta pelos direitos civis dos negros nos EUA, não foi assim chamado, segundo seus criadores, por conta do Partido dos Panteras Negras. Uma hipótese seria que o 761º Batalhão de Blindados do Exército americano, composto exclusivamente por negros, que lutou na Segunda Guerra Mundial, era chamado de batalhão Panteras Negras, devido à sua insígnia de unidade distinta, que apresentava uma cabeça de uma pantera negra, e tinham como lema *Come out fighting*, pode ter inspirado inconsciente, ou conscientemente, Lee e Kirby. Pois, eles também eram veteranos de guerra e poderiam não ser estranhos à história desse batalhão.

**Figura 16 - Insígnia usada pelo
761º Batalhão de Tanques**



Fonte: (WIKIPEDIA, 2023)

Outra hipótese é levantada pelo escritor Sean Howe, que afirma que antes do lançamento do quadrinho em que o Pantera apareceria, Lee e Kirby podem ter sido influenciados por um artigo no *The New York Times* que discutia a formação de um partido político, em 1965, sob a direção do secretário do SNCC, Stokely Carmichael, denominado *Lowndes County Freedom Organization* (LCFO), que a mídia se referiu como “O Partido dos Panteras Negras”, pois tinha como logotipo uma pantera negra. Howe (2013) atribuiu esse artigo como o ímpeto para mudar o nome do personagem no qual a dupla estava trabalhando há meses.

Figura 17 - Panfleto da Lowndes County Freedom Organization



A Marvel estava bem ciente da associação entre seu super-herói e o partido, proprietários e a equipe editorial resistiram a temas políticos declarados tanto quanto podiam, naquela época. Para evitar essa associação a editora chegou a mudar o nome do personagem para Leopardo Negro, em 1972, o que dura pouquíssimo tempo, pois os leitores não aprovaram.

Figura 18 - O Pantera Negra decide mudar de nome.



Fonte: (OBSERVATÓRIO DO CINEMA, 2021)

Stan Lee sempre alegou que se tratou de uma coincidência. Pois, segundo o próprio, sua inspiração veio de quadrinhos *pulp* em que o herói tinha uma pantera negra como ajudante. Em uma entrevista de 1998, Lee explicou sua motivação: "eu não estava pensando em direitos civis. Eu tinha muitos amigos que eram negros e tínhamos artistas que eram

negros. Então, ocorreu-me... por que não há heróis negros?". Essa negação revela o receio da Marvel de associar-se a movimentos políticos, mesmo enquanto se beneficiava de sua simbologia. Nesse sentido, a criação do Pantera Negra e o Partido dos Pantera Negra não tenham se inspirado, mas suas histórias estão interligadas.

Em 1968, T'Challa juntou-se aos Vingadores. Mas, essa presença parecia cumprir a “cota” de diversidade. A máscara foi até modificada, ficando exposto parte do rosto, por decisão de Stan Lee, para que os leitores soubessem da identidade étnica do personagem. Os heróis brancos, como o Capitão América, tinham suas próprias revista, intricadamente ligados a seus contextos do universo Marvel. Mas, o Pantera aparecia sempre como coadjuvante em algumas histórias do Quarteto ou de outro herói da editora.

Em 1973, o Pantera encabeçou pela primeira vez um título, o segundo volume da HQ *Jungle Action*, o primeiro volume que estreou em 1954 teve apenas seis edições, sendo cancelada em agosto de 1955. O título funcionava como uma coletânea de Contos da selva, enredos onde pessoas brancas salvavam ou protegiam as populações africanas, estrelado por personagens como Lo-Zar, Senhor da Selva, Mulher Leopardo e Menino das Selvas.

Figura 19 - *Jungle Action* nº 1 de 1954 e *Jungle Action* nº 1 de 1972

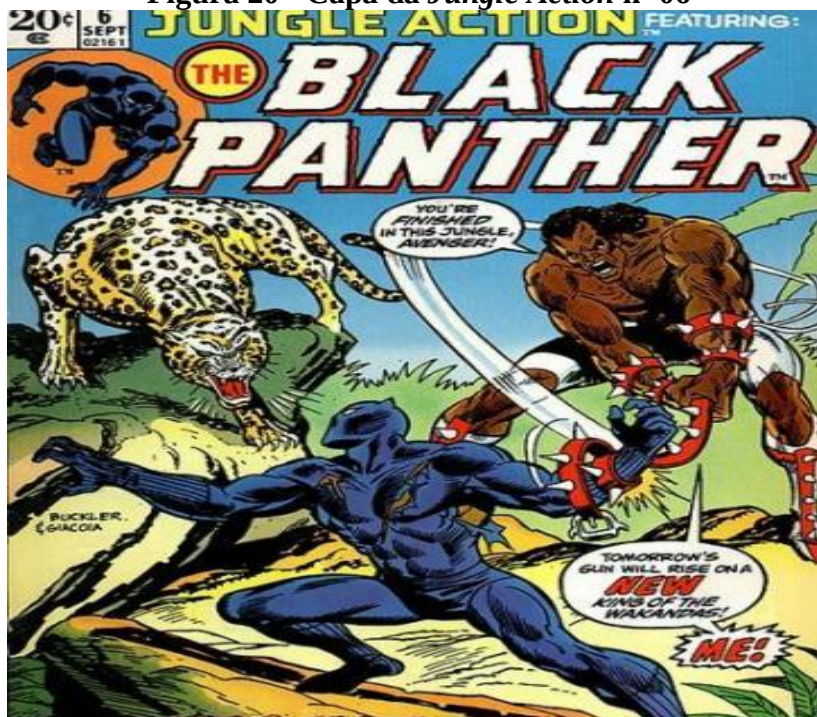


Fonte: Montagem do autor

A revista ressurgiu em 1972, seguindo o modelo anterior, então a partir da sexta edição o Pantera Negra passa a ter a capa de todas as edições seguintes. Outra prerrogativa as histórias deviam se passar na selva, outra decisão de Lee. Em 1973, Don McGregor assume o arco da história A Fúria do Pantera que, desenhada em grande parte pelo artista afro-americano Billy Graham e se estendeu do número 6 ao 18, ao longo de dois anos e mais de 200 páginas, sendo considerada a primeira *graphic novel* da Marvel. Uma trama fechada com

começo, meio e fim. Durante toda a história, a HQ apresentou um elenco quase que totalmente negro, algo que nunca havia sido tentado antes nos quadrinhos de super-heróis. “Não estava acontecendo. Acredite em mim, ninguém nos sagrados corredores editoriais estava aplaudindo essa abordagem”, afirma McGregor, em 2010.

Figura 20 - Capa da *Jungle Action* nº 06



Fonte: (GUIA DOS QUADRINHOS, 2024)

O enredo da história mostra o Pantera Negra retornando à Wakanda depois de algum tempo longe de seu reino, e, chegando lá, ele descobre que sua terra natal está dividida por lutas internas e sedição. As várias tribos que habitam Wakanda começaram a se revoltar contra o monarca, devido à sua ausência, se aproximando de uma verdadeira guerra pelo poder. O Pantera enfrenta vários inimigos diferentes na trama, mas o principal antagonista é Erick Killmonger, um vilão enraizado na história de Wakanda, que tenta retirar T'Challa do poder, não há ameaças externas.

A saga também nos faz conhecer melhor Wakanda, pois McGregor expande o “mundo” de Wakanda, discutindo geografia política, cultura, a terra é um personagem, mostrando a relação intrínseca entre o T'Challa e Wakanda. Pois, ele não é só um super-herói, o título de Pantera Negra faz dele, primeiramente, governante do país. O enredo transforma o "paraíso futurista africano" em uma nação fraturada lutando contra conflitos internos.

McGregor explorou, e extrapolou, o mundo criado por Kirby e Lee, ele tornou Wakanda mais humana e viva ao fazer mais perguntas sobre ela: sobre como o governo

monárquico seria recebido em uma era moderna, sobre o que os cidadãos de um país isolacionista africano poderiam pensar de um rei que passa muito tempo no exterior com pessoas brancas. De que maneiras ser um super-herói estaria em desacordo com ser um rei? McGregor deixa claro que a prioridade de T'Challa é sua terra natal, e estabelece um padrão para futuros escritores reconhecerem à medida que trouxessem suas próprias opiniões sobre o personagem. Mesmo com exacerbação do exotismo sobre a fauna e a flora de Wakandana e a apresentação controversa de M'Baku, novo inimigo do Pantera, como Homem-Gorila, essa série acabaria contribuindo para a construção da mitologia do próprio Pantera Negra.

O fim da passagem de McGregor foi em um arco de 04 edições que colocou o Pantera Negra contra a KKK, que seria resolvido mais tarde devido vários problemas. Alguns relatos colocam a culpa na equipe criativa por não cumprir os prazos, outros relatos sugerem que a oposição de McGregor à interferência editorial acabou com o livro. No entanto, a vendagem baixa de exemplares pode ter sido a maior culpada pelo fim abrupto da segunda saga do Pantera, pois a *Jungle Action* nunca foi um dos carros chefes da editora na área comercial.

Mesmo assim, o Pantera teve sua própria HQ em janeiro de 1977, a *Black Panther*, que teve 15 edições com tiragem bimestral. Jack Kirby assumiu novamente o controle do personagem após a saída de McGregor, deixando um pouco de lado todo peso político da saga anterior, mas expandindo conceitualmente a origem de Wakanda abandona o projeto após 12 edições. Com mais 03 edições, o título é cancelado e o Pantera passará por vários escritores em minisséries ou participando de aventuras com os Vingadores, durante 20 anos.

Em 1998 Christopher Priest, o primeiro escritor negro a assumir o controle criativo do mundo do Pantera, mantém uma série de 62 edições por 05 anos. Embora Priest não tenha inventado o personagem Pantera Negra, um super-herói e rei de uma nação africana fictícia que circulava pela Marvel há décadas, em muitos aspectos, ele o revolucionou. Sua temporada introduziu narrativas políticas complexas, com um foco no papel do rei como um líder lidando com questões internacionais e domésticas. Nesta fase T'Challa abraça seus deveres como rei, sempre se antecipando aos seus antagonistas, e se colocando até em desacordo com seus companheiros na comunidade de super-heróis, devido ao comprometimento primordial com Wakanda.

A releitura de Wakanda, por Christopher Priest, no final dos anos 1990, coincidiu com debates pós-coloniais sobre globalização e identidade. Em Pantera Negra vol. 2, Priest

abandonou a idealização inicial para explorar as contradições de uma nação que, embora tecnologicamente avançada, enfrentava ameaças internas e externas.

Dos novos personagens apresentados por Priest, dois grupos militares se destacaram sobre Wakanda: as Dora Milaje e o Hatut Zeraze. As Dora Milaje são uma elite de guerreiras encarregadas de proteger o rei de Wakanda. Sua origem, segundo o escritor, remetia a um acordo político. Como a monarca não podia se casar com membros de uma única tribo, as Dora Milaje eram escolhidas entre diferentes grupos étnicos, ocasionalmente como noivas simbólicas. O Hatut Zeraze ("Cães de Guerra", em wakandano) foram reintroduzidos por Priest como uma força de inteligência do reino, que tinha sido dissolvida por T'Challa devido a métodos brutais. Eles personificavam o lado obscuro do nacionalismo wakandano: uma força paramilitar disposta a torturar, assassinar e manipular para "proteger" a nação.

Figura 21 - As Dora Milaje e o Hatut Zeraze



Fonte: Compilação do autor

A originalidade de Priest foi humanizar Wakanda. O *vibranium*, antes de um recurso para avanços tecnológicos, tornou-se uma maldição: seu valor atraía espiões, corporações e até vilões como Klaw, cujo ódio pelo país simbolizava a ganância colonial. Em arcos como *The client* (1998), o imperialismo é abordado: a tensão entre isolacionismo e cooperação global ecoava e Wakanda era pressionada a “abrir-se para o mundo”, mas a intenção era colocar a nação em submissão a interesses estrangeiros.

A HQ, assim como as outras do personagem, não teve muito sucesso comercial, mas a visão de Priest, o Pantera Negra em um ícone da complexidade política, antecipando

debates sobre identidade e anticolonialismo que ressoam nas gerações de autores que escreveriam sobre o Pantera e Wakanda, posteriormente, até nas adaptações cinematográficas alguns anos depois (COOGLER, 2018).

4 ANÁLISE SOBRE A UTILIZAÇÃO DA HQ PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E O MINICURSO *HISTÓRIA EM QUADRINHOS E HISTÓRIA E CULTURA DA ÁFRICA NA HQ QUEM É O PANTERA NEGRA?*

4.1 Letramentos necessários

Neste tópico analisamos dois tipos de letramentos que são essenciais para se trabalhar em sala de aula quando a proposta for a utilização de quadrinhos e ensino da história da África, cultura africana e afro-brasilidade, que são os letramentos quadrinístico e o letramento racial.

As HQs são definidas por Will Eisner (2010) como “arte sequencial”, ou “forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia”, concluindo com “as histórias em quadrinhos apresentam uma sobreposição de palavra e imagem, e, assim, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais” (EISNER, 2010, p. 2).

Já Scott McCloud (2005) afirma que “os quadrinhos são imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberadas destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (MCCLOUD, 2005, p. 9), com essa perspectiva o autor destaca que os quadrinhos não são apenas uma coleção de imagens, mas uma mídia cuidadosamente estruturada, na qual a disposição das imagens e sua relação sequencial desempenham um papel fundamental na construção do significado. A escolha do termo “justapostas” vem para reforçar a ideia de que as imagens são colocadas de forma adequada, criando uma narrativa visual que pode ser interpretada de diferentes maneiras pelo leitor.

O Professor Doutor Antônio Luiz Cagnin, defende que a HQ é formada pela intersecção de dois conjuntos: literatura e imagem. A fusão desses elementos gera algo novo, que não é literatura nem é imagem, mas história em quadrinhos, uma mídia com linguagem e sintaxe próprias. Em todas as definições é o leitor que vai dar andamento à narrativa, pois sua capacidade de interpretação visual e verbal dará sentido à história.

Várias páginas já foram folheadas por entretenimento, mas para além desta função as narrativas encontradas nas HQs apresentam dinâmicas de diferentes culturas, em espaços-tempos distintos. Nesse sentido, as histórias em quadrinhos oferecem uma abordagem acessível e atraente, permitindo que os estudantes não só absorvam informações, mas também experimentem narrativas que ecoem socialmente e intelectualmente com suas vidas.

Waldomiro Vergueiro (2018) destaca que na primeira metade do século XX já se percebia que as histórias em quadrinho podiam ser utilizadas como fonte de conhecimento.

(...) a percepção de que as histórias em quadrinhos podiam ser utilizadas de forma eficiente para a transmissão de conhecimentos específicos, ou seja, desempenhando uma função utilitária e não apenas de entretenimento, já era corrente no meio ‘quadrinhístico’ desde muito antes de seu ‘descobrimento’ pelos estudiosos da comunicação. As primeiras revistas de quadrinhos de caráter educacional publicadas nos Estados Unidos, tais como True Comics, Real Life Comics e Real Fact Comics, editadas durante a década de 1940, traziam antologias de histórias em quadrinhos sobre personagens famosos da história, figuras literárias e eventos históricos. (VERGUEIRO, 2018, p.17)

Vergueiro, na obra *Como usar histórias em quadrinhos na sala de aula* afirma que “A “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens nele presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização.” (Rama; Vergueiro, 2016, p. 31). Quando Vergueiro fala em “alfabetização” na verdade ele quer dizer letramento, pois alfabetização e letramento apesar de serem indissociáveis como duas portas para o mundo da leitura e da escrita, são processos distintos.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40).

De maneira simplificada, instruir um indivíduo a ler e escrever é o que nos referimos como "alfabetização". Entretanto, o “letramento” vai além, pois refere-se à habilidade de utilizar a leitura e a escrita em contextos do mundo real. Em outras palavras, trata-se de capacitar os indivíduos para organizar, compreender e interpretar tanto as palavras faladas quanto os textos escritos, além de refletir criticamente sobre eles. A alfabetização ensina o indivíduo a decodificar os elementos básicos da escrita. Isso implica em memorizar o alfabeto, reconhecer letras e conectá-las para formar sílabas. No entanto, a alfabetização por si só não prepara o indivíduo para um mundo letrado. O letramento inclui o domínio e a compreensão da língua. É um processo mais abrangente, que requer compreensão, interpretação e a habilidade de se expressar com clareza. Alfabetização e letramento estão intrinsecamente ligados à linguagem, que é um fenômeno social caracterizado por uma estrutura ativa fundamentada em coletividade.

Ao retomar à afirmação de Vergueiro (2018) percebemos que para o autor a leitura de quadrinhos, enquanto prática cultural e educativa, envolve um letramento

multifacetado que transcende a simples decodificação de palavras e imagens. Trata-se de uma forma de comunicação híbrida, que exige do leitor a capacidade de navegar entre códigos visuais, linguísticos, simbólicos e até sonoros, em uma dinâmica que desafia a postura tradicional entre texto e imagem. Essa complexidade pode ser explorada em camadas, desde a estrutura básica das HQs até suas implicações socioculturais e cognitivas.

Um aspecto fundamental para trabalhar com quadrinhos é a literacia visual, que envolve interpretação de composições, núcleos, expressões faciais e posturas corporais para inferir contextos e estados psicológicos dos personagens. Por exemplo, linhas cinéticas sugerem movimento, enquanto sombreamentos podem indicar tensão. Além disso, a disposição dos quadros na página orienta a progressão temporal e espacial da história, exigindo que o leitor observe as partes e "preencha" os vazios entre os quadros, esse fenômeno para McCloud (2005), chama-se conclusão.

Já o letramento textual é ampliado pela interação com diferentes tipos de discurso: narrativas em terceira pessoa, diálogos informais, pensamentos internalizados e recursos sonoros como a onomatopeia, que além de representar os sons graficamente em algumas ocasiões auxilia um componente visual das HQs.

A economia linguística das HQs que usa textos concisos e diretos, requer atenção à subtextualidade e ao tom, muitas vezes, definida pelo formato dos balões e dos recordatórios. Pois, estes têm a função de abrigar textos, e dependendo do tamanho, forma ou cores indicam significados diferentes, um exemplo são as letras tremidas que indicam medo.

Os gêneros de histórias em quadrinhos também possuem convenções próprias que precisam ser assimiladas, um exemplo são os mangás, onde símbolos como gotas de suor sinalizam nervosismo ou veias saltadas para transmitir raiva.

Há ainda uma dimensão cultural e intertextual. Quadrinhos frequentemente fazem alusões a mitologias, obras literárias, eventos históricos ou outros universos ficcionais. Reconhecer essas referências pressupõe um repertório compartilhado entre autor e leitor ou trazem ao leitor a vontade de conhecer novas referências.

Se o trabalho com as histórias em quadrinhos permite o desenvolvimento das capacidades sensíveis e simbólicas, então, elas ajudam também a elaborar outro jeito de olhar e pensar a realidade. Não mais apenas com a razão científica, instrumental e fria, mas também com uma razão sensível, que olha para a complexidade do mundo, da vida e do ser humano de maneira sensorial, afetiva, intuitiva e termina por perceber aspectos da realidade não detectáveis apenas pela perspectiva científica (SANTOS NETO, 2025).

O letramento quadrinístico mais crítico permite analisar questões ideológicas, representações sociais e discursos subjacentes. Muitas HQs abordam temas complexos, como identidade, política e ética, exigindo novos olhares sobre perspectivas e valores apresentados.

Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la, mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história e para a aplicação dos quadrinhos em sala de aula e em pesquisas científicas sobre o assunto (RAMOS, 2009, p. 30).

Entender os conceitos básicos da linguagem dos quadrinhos é importantíssimo para uma compreensão plena das histórias em quadrinhos, essa compreensão vai além do simples ato de ler, pois envolve o reconhecimento dos vários elementos que compõem essa mídia. Essa ideia sugere que os quadrinhos possuem uma linguagem própria que deve ser decodificada com atenção e conhecimento.

O Brasil possui um histórico de exclusão racial na educação, desde a escravidão até as políticas de marginalização no pós-abolição. Mesmo com avanços como as cotas raciais e a lei 10639/2003 (que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira), o racismo persiste no cotidiano escolar, seja por meio de micro agressões (comentários e piadas racistas), falta de representatividade (currículo eurocêntrico, ausência de autores negros) e desigualdade de oportunidades (evasão escolar maior entre estudantes negros).

Nesse contexto, outro letramento, o racial, configura-se como uma urgência ética e pedagógica para a construção de uma educação antirracista no Brasil. Em um país onde 56% da população se autodeclara negra (IBGE, 2022), persistem desigualdades históricas, e a escola precisa assumir um papel ativo na desconstrução do racismo estrutural, pois sendo a educação um campo de disputa de narrativas, a ausência de letramento racial reforça preconceitos.

O letramento racial e a lei 10639/03 estão intrinsecamente ligados, pois um se apresenta como um recurso para desconstruir narrativas históricas e culturais que perpetuam desigualdades raciais e a legislação é um importante instrumento para a promoção do letramento racial, pois impõe às escolas a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana em seus currículos.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

O termo *racial literacy* foi criado pela antropóloga afro-americana France Winddance Twine⁴⁷ e mais tarde adaptado pela psicóloga e pesquisadora Lia Vainer Schucman⁴⁸, como letramento racial. O letramento racial nas escolas deve ser uma prática pedagógica essencial, pois visa não apenas reconhecer a existência do racismo estrutural na sociedade, mas também desenvolver, entre estudantes e educadores, a consciência crítica sobre as dinâmicas de raça e as implicações históricas, sociais e culturais da discriminação racial.

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilitar ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (FERREIRA, 2015, p. 138).

O letramento racial ultrapassa a mera inclusão de conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, propondo uma abordagem educativa voltada para a promoção da equidade racial e combate ativo contra o racismo em suas múltiplas formas.

Enfatizar o letramento racial como uma ferramenta essencial para enfrentar o eurocentrismo presente na maioria dos currículos escolares brasileiros, em detrimento das contribuições e experiências das populações negras e indígenas, é fundamental, pois revela a necessidade de uma revisão curricular que valorize as múltiplas vozes e reconheça a diversidade cultural como elemento central na formação escolar e cidadã.

O currículo escolar é um conjunto de conhecimentos e práticas pedagógicas que são selecionadas e organizadas pela escola com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos, e este possui um impacto direto na forma como os estudantes percebem a diversidade étnico-racial e como se relacionam com esse contexto. A inclusão do letramento racial, nesse sentido, funciona como uma estratégia de descolonização do currículo, contribuindo para uma educação antirracista mais crítica, reflexiva e emancipadora dos estudantes.

Sendo assim, o letramento racial deve estar presente em todas as disciplinas, de forma transversal, promovendo uma formação crítica que ultrapasse a simples inclusão de conteúdos culturais, indo ao encontro de uma compreensão das estruturas sociais de poder que sustentam o racismo.

⁴⁷ Professora pesquisadora afiliada na Universidade de Cambridge, sua pesquisa situa-se nas interseções de estudos feministas, estudos de ciência e tecnologia, estudos raciais comparados e estudos de justiça. Em 2010 ela desenvolveu o conceito na obra *A White Side of Black Britain: Interracial Intimacy and Racial Literacy*.

⁴⁸ Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo com estágio de Doutorado no Centro de Novos Estudos Raciais pela Universidade da Califórnia. Professora do Departamento e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora de Psicologia e Relações Étnico-Raciais.

A carência de capacitação apropriada dos educadores, a inexistência de estratégias pedagógicas que tratem da questão racial de forma abrangente e a oposição de determinados segmentos sociais também constituem barreiras a serem superadas.

A formação de docentes e o aprimoramento de práticas pedagógicas que incentivem a consciência racial é muito importante para uma educação antirracista. Neste sentido é imprescindível que os educadores estejam aptos a reconhecer e confrontar práticas discriminatórias, proporcionar reflexões sobre as relações raciais e estimular a valorização das expressões culturais afro-brasileiras no contexto escolar é imprescindível como afirma Hooks (2017), “É preciso instituir locais de formação onde os professores tenham oportunidades de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural”.

Capacitar-se sobre o conceito de letramento racial é necessário para abrir e sustentar o diálogo sobre raça e os atos racistas que testemunhamos nas escolas, nas comunidades e na sociedade em geral. O letramento racial instiga os educadores a analisar atentamente um sistema institucionalizado como a escola e a examiná-lo, em busca das maneiras pelas quais sua estrutura afeta os alunos não brancos. Educadores que desenvolvem a alfabetização racial são capazes de discutir com seus alunos e entre si as implicações da raça e os efeitos negativos do racismo de maneiras que podem potencialmente transformar seu ensino. Isso pode ser feito por meio da exposição e debate sobre temas e conceitos relevantes ligados à história e cultura africana e afro-brasileira, em sala de aula. Para isso acontecer, o professor e os alunos precisam ser apropriar do letramento racial.

A escola não é neutra, ela reproduz ou questiona as estruturas sociais. Portanto, ignorar o debate racial significa naturalizar o racismo. O letramento racial deve ser parte integrante do projeto político-pedagógico, pois ele é importante para que as instituições educacionais adotem medidas para combater a discriminação e o preconceito racial, promovendo uma educação antirracista.

4.2 Como podemos utilizar a HQ *Quem é o Pantera Negra?* para ensinar e aprender sobre a África e os africanos

Grande parte desafio de ensinar sobre a história da África e cultura africana, está na desconstrução de uma visão limitada, que é reproduzida há muito tempo, apresentando o continente africano como um local uniforme, e essa uniformidade é de subdesenvolvimento, barbárie e misticismo. Nesse sentido, não demonstra a variedade e complexidade das culturas

africanas. As representações da África e dos africanos se cristalizaram após a ocupação colonial europeia, elas trouxeram um conhecimento de que os europeus eram superiores, e que os africanos deveriam ser trazidos à “luz”.

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Pela —força das circunstâncias, ou seja, pela ignorância e pelo interesse. Abatido por vários séculos de opressão, esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, de sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto o presente quanto o futuro. (KI-ZERBO, 2010, p. 32)

Hoje é necessário perceber a contribuição da herança africana para o mundo, e repensar todo o conhecimento que aprendemos, pois o que era aprendido, e apreendido, no ensino de história veio de uma visão eurocêntrica. Novamente, citamos Chimamanda Adichie (2010) quando ela traz a atenção aos perigos da história única, ressaltando, “ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes.” (Adichie, 2010). Rüsen também afirma que a unidade da humanidade está na multiplicidade das culturas, e também faz um alerta para o problema de uma narrativa única.

Nesse sentido, também uma história universal está orientada na identidade. Mas como? O perigo é grande de que o singular, o identitário, se cubra de modo simples (e extremamente eficaz) de uma roupagem universal. Então, a humanidade contribui, em última análise, para expressar minha própria cultura, e a alteridade dos outros é no máximo, uma sombra da minha própria. É assim que um conceito de humanidade histórico universal se converte sorrateiramente num veículo ideológico para dar validade universal a minha própria cultura – em última análise e inevitavelmente à custa dos outros (RÜSEN, 2014, p. 24).

Portanto, é essencial desconstruir tais estereótipos que fixam o continente africano em um lugar, menosprezando sua cultura, e estigmatizando sua história, e para discutir sobre o continente africano no ambiente escolar, e dentro desta perspectiva de desconstrução da visão eurocêntrica, é necessário desenvolver novas metodologias para aulas diferenciadas.

Quando se trata de temas que necessitam de um enfoque multidimensional, como a história da África e a cultura Africana, as narrativas visuais, particularmente as HQs, surgem também como uma ferramenta pedagógica promissora, pois apresentam-se como um tipo de linguagem favorável ao ensino de conceitos históricos de segunda ordem (fonte histórica,

progresso, representação) e a apropriação desses conceitos por parte dos alunos, auxiliando no desenvolvimento do aprendizado histórico.

Ao apresentar a estética da narrativa gráfica para o conteúdo educacional, os professores contribuem essencialmente para a inclusão de narrativas historicamente marginalizadas, trazendo assim uma desconstrução de imaginários arraigados sobre o cenário africano, produzindo novos imaginários, com base na análise sobre as representações, e uma perspectiva de uma Nova África à partir dos alunos, que seja contrária ao olhar eurocêntrico ainda dominante nos livros didáticos.

Para Eisner a linguagem dos quadrinhos é um gênero híbrido que combina imagem e texto, permitindo que a história seja contada de forma dinâmica e interligada. A subjetividade reside na forma como o autor escolhe a linguagem e na forma como o leitor a interpreta, criando uma experiência única e individual.

A subjetividade, tanto em Rüsen (2014) quanto em Freire (1996), é abordada como um conceito fundamental para entender a relação entre o indivíduo e a história, a sociedade e o conhecimento. Para Rüsen (2014), a consciência histórica, destaca a subjetividade como um elemento crucial na forma como o passado é interpretado e vivido no presente. Freire (1996), por sua vez, aprofunda a discussão sobre a subjetividade no contexto da educação, ressaltando a importância da consciência crítica e da autonomia do sujeito na construção do conhecimento.

Rüsen (2010) enfatiza a importância da narrativa na construção do conhecimento histórico, articulando uma visão onde o passado não é apenas um conjunto de fatos, mas um campo de significados que precisam ser compreendidos à luz das experiências culturais e sociais. Para ele, é necessário, ao ensinar história, alicerçá-la em uma conexão entre o presente, o passado e o futuro (RÜSEN, 2010, p.79). Dentro desse contexto, propõe que a história deve ser vista não apenas como um relato cronológico, mas como uma construção interpretativa que envolve emoções, identidades e valores. Ao utilizar histórias em quadrinhos como recurso didático, os educadores podem facilitar a conexão emocional e cognitiva dos estudantes com a história africana, transformando-a em um relato acessível à sua interpretação. Pois, muitas vezes, essa história é narrada de forma eurocêntrica ou distante.

Aprender é um processo dinâmico em que a pessoa que aprende é transformada. Algo é ganho, algo é adquirido – conhecimento, habilidade ou mistura de ambos. Na aprendizagem histórica, “história é adquirida: Os fatos objetivos, coisas que aconteceram no tempo, tornam-se um assunto do conhecimento consciente – tornam-se subjetivos. Eles começam a desempenhar um papel na construção mental de um sujeito. A aprendizagem histórica é um processo de fatos colocados conscientemente entre dois polos,

ou seja, por um lado, um pretexto objetivo de mudanças que as pessoas e seu mundo sofreram em tempos passados e, por outro, o ser subjetivo e a compreensão de si mesmo como a sua orientação no tempo (RÜSEN, 2010, p. 82).

Nesse sentido a aprendizagem histórica atinge seu objetivo quando ela é capaz de transformar os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico.

Paulo Freire (1996) contribui com essa discussão enfatizar que a educação como um ato de ação e reflexão, que promove mudanças.

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de que intervém como sujeito de ocorrências. 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, 1996, p. 76-7)

Freire (1996) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Isso significa que antes de aprender a decifrar e interpretar textos escritos, é fundamental que as pessoas desenvolvam a capacidade de compreender o mundo ao seu redor, incluindo seus contextos, relações sociais e experiências.

Neste sentido, o autor enfatiza que a atitude do indivíduo frente à história deve ser de não só constatar os fatos, mas de buscar mudanças. Essa postura ativa implica uma responsabilidade e uma liberdade para entender e influenciar o curso dos acontecimentos históricos, culturais e políticos. Sendo assim, o conhecimento histórico deixa de ser uma mera acumulação de fatos para se tornar uma possibilidade de intervenção e transformação, sugerindo que o mundo não é algo fixo ou dado de uma vez por todas, mas está em um processo contínuo de “ser”. Ou seja, de se construir e se transformar constantemente. Essa ideia reforça a noção de que a história não é uma sequência de fatos inevitáveis, mas uma realidade que pode ser moldada pelos sujeitos que nela participam.

O professor Waldomiro Vergueiro (2006) afirma que “as histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando o senso crítico”. (RAMA; VERGUEIRO, 2006, p. 21). A perspectiva de Paulo Freire (1996) valoriza a curiosidade como um processo de investigação e reflexão em conjunto, onde os sujeitos, ao se confrontarem com o mundo, buscam compreender e transformar sua própria realidade.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante

do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32)

Paulo Freire (1996) afirma que estimular a curiosidade crítica também é tarefa fundamental para uma educação transformadora. Sendo assim, o uso de quadrinhos pode facilitar diálogos, permitindo que os estudantes expressem suas interpretações e questionem as representações apresentadas em outras fontes históricas, promovendo uma abordagem participativa e reflexiva. Freire (1996) também defende o ensino crítico deve adotar uma postura problematizadora, capaz de desvelar estruturas de opressão e estimular a autonomia. Nesse contexto, as HQs não são recursos neutros, não somente divertem e informam, pois podem ser instrumentalizadas com temas geradores, como cultura, intolerância, resistência, que são elementos centrais de sua metodologia freireana, representando uma base para o processo de ensino-aprendizagem dialógico e a reflexão crítica

O professor Marcelo Fronza (2016) também destaca, utilizando a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, que as histórias em quadrinhos mobilizam dois tipos de ideias: os nomes próprios e as imagens semióforas. Os nomes próprios são conceitos geralmente baseados nas fontes históricas de uma determinada época, como América Espanhola, ou podem, também, receber seus nomes posteriormente pelos historiadores como a *República do café*, já as imagens semióforas podem ser usadas para descrever um fato que se transforma em um símbolo forte, ou um signo que representa algo. A função narrativa das imagens e dos nomes próprios se objetiva quando se tornam marcos para a formação de uma interpretação histórica. Não são histórias, mas geram as histórias.

Como portadores de sentido (semióforas fascinan a la conciencia histórica, pero no llevan ni condensan en sí mismos las historias, aunque estas sean contadas mediante su fuerza simbólica. Los símbolos arquetípicos pueden tener una función importante en la interpretación histórica de la experiencia del tiempo en su papel de modelos interpretativos; pueden ser principios transmisores de significado y generadores de sentido en la interpretación temporal, sin que su significado - y eso es lo decisivo - esté organizado narrativamente. (RÜSEN, 2009, p. 10)

Nas palavras de Rüsen (2009) poderíamos usar como exemplo a capa da primeira edição de Capitão América, publicada em março de 1941, pela *Timely Comics*, pois a imagem do herói golpeando Adolf Hitler no rosto tem uma carga simbólica intensa. Essa representação vai além do conflito físico entre os personagens, ela atua como uma abreviação narrativa, evocando memórias históricas e luta política. Essa dinâmica revela como elementos visuais podem funcionar como "atalhos narrativos": em vez de exigirem uma explicação

específica, eles mobilizam associações prévias no imaginário dos leitores. Quem registra a capa não precisa ler as HQs para decifrar sua mensagem antifascista.

Neste sentido o personagem Pantera Negra já traz consigo uma historicidade desde sua criação por Lee e Kirby em 1966, pois ela acontece no contexto dos movimentos pelos direitos civis, onde os negros dos EUA travaram uma luta étnico-política por igualdade legal, superação do racismo e representatividade.

Autores de HQs ao assumirem o controle criativo sobre personagens utilizam *retcons*, onde recriam ou reimaginam as representações desses personagens para construir algo novo, aparentemente inédito, mas que servem para contextualizar uma continuidade de algo estabelecido. A HQ *Quem é o Pantera Negra?* de Reginald Hudlin, e John Romita Jr reconfigura a origem do Pantera Negra, que já citamos antes como o primeiro super-herói negro com relevância nas HQs.

Hudlin revisita a história de origem de T'Challa, revela novos detalhes que levaram à morte de seu pai, T'Chaka e a trajetória de T'Challa ao trono. Além disso, a abordagem de Hudlin consolida a visão do poder de Wakanda e do Pantera, em vez de atrelar o desenvolvimento do país ao ataque, com características de intervenção colonialista, descrito por na primeira aparição do personagem, em 1966. Ele estabelece Wakanda como uma potência mundial isolacionista que havia sido invencível por séculos, devido à sua primazia tecnológica e seu militarismo barrando o colonialismo em suas terras.

Figura 22 - Capa da *graphic novel* *Quem é o Pantera Negra?*



Fonte: (GUIA DOS QUADRINHOS, 2023)

A primeira cena da HQ se passa na África, no século 5 a.C., e nela vemos uma tribo, que tem como prática conquistar outras tribos, caminhando em direção à uma nova conquista, e essa conquista vai em direção ao território de Wakanda. Mas, o que eles encontram é a morte devido aos armamentos originários do reino.

Há uma nova tentativa de invasão no século XIX, agora feita pelos bôeres da África do Sul, e sua intenção de colonizar Wakanda. Mas, assim como os invasores da cena anterior o que eles encontram é morte e mutilação devido à uma arma magnética, tecnologia desconhecida pelos europeus naquele período, que explode os seus armamentos. Um ponto a ser observado nesse episódio é que o líder dos invasores é bisavô de Ulisses Klaw, o mesmo personagem criado por Lee e Kirby, agora com nova motivação para invadir Wakanda.

Figura 23 - Tentativas de invasão à Wakanda em diferentes épocas



Fonte: Quem é o Pantera Negra? Editora Salvat, 2014.

A narrativa sobre a resistência dos wakandanos é pausada quando somos levados ao quadro, onde vemos uma reunião na Casa Branca, sede do governo dos EUA, em que o tema discutido é o isolamento de Wakanda e como isso pode afetar a política externa americana. Fica claro que os participantes sabem muito pouco sobre o reino africano isolacionista e são carregados de preconceitos contra o continente onde ele está localizado. O agente Evertt Ross, o único que conhece algumas características do país, começa a explicar sobre Wakanda enfatizando que o reino nunca foi conquistado, apesar de tentativas de vários outros países e nações. Até o próprio Capitão América foi derrotado pelo Pantera Negra.

Figura 24 - O Agente Ross apresenta Wakanda



Fonte: Quem é o Pantera Negra?. Editora Salvat, 2014.

Figura 25 - Luta entre o Pantera Negra e o Capitão América



Fonte: Quem é o Pantera Negra?. Editora Salvat, 2014.

Nas páginas seguintes vemos a resposta à pergunta *Quem é o Pantera Negra?*, o autor mostra que o Pantera Negra é o título do governante de Wakanda, o comandante em chefe e o símbolo da religiosidade daquele povo ao afirmar “Pantera Negra é o regente de Wakanda, o líder guerreiro de uma seita espiritual. É como ser papa, o presidente e o líder dos líderes, tudo de uma vez só...” (HUDLIN; ROMITA JR., 2014). Enquanto agente Ross, explica que o título de Pantera Negra é hereditário. Mas, sua manutenção é por mérito, pois só pessoas com treinamentos e conhecimentos específicos podem obtê-lo e uma vez por ano qualquer wakandando pode desafiar o rei pelo trono, observamos T’Challa assumir a coroa após derrotar seu tio, que era o Pantera, até aquele momento.

Em outro recorte temos potências imperialistas tramando uma invasão à Wakanda, e vários interesses estão à mesa desde o econômico, que é a obtenção das reservas

de vibranium, que são únicas no planeta, ao religioso, pois até a cúpula da Igreja Católica está envolvida com a invasão com o pretexto de converter os “pagãos”.

Somos levados ao passado por um *flashback*, e ficamos sabendo que o rei T’Chaka, durante uma conferência com as potências mais ricas do mundo se recusou compartilhar o *vibranium* e sua tecnologia com outros países e isso resultou em seu assassinato, encomendado por esses governos, pelo mercenário Ulysses Klaw. T’Challa, ainda criança, vê seu pai sendo assassinado, mas atinge o assassino com um tiro quase fatal, obrigando-o a fugir mortalmente ferido.

Voltando ao “presente”, Ulysses Klaw, agora modificado geneticamente e com a alcunha de Garra Sônica, foi novamente contratado por alguns governos, mas agora a missão é de invadir Wakanda. Agora além do bônus financeiro Klaw procura vingança, então ele reúne os mercenários Batroc, Rhino, Homem Radioativo, Canibal e até mesmo o Cavaleiro Negro (a cota da Igreja Católica), para empreitada. O grupo representa nações com histórico de ações imperialistas na África, sendo elas: Bélgica, França, Estados Unidos e Grã-Bretanha, e a participação de cada membro é motivada por interesses econômicos e até religiosos. Além disso Klaw vai utilizar como base de apoio o território de Niganda, país vizinho que não tem uma boa relação com Wakanda. Niganda é governada por M’Butu, um governante autoritário e violento que foi abordado por Klaw, que lhe propôs unir suas forças para derrotar Wakanda tudo por uma generosa compensação financeira.

Cabe ao rei T’Challa garantir a defesa e estabelecer o controle em Wakanda, durante a invasão, mas fica destacado pelo autor que o Pantera Negra não é a única força de segurança de Wakanda. Os wakandanos mostram seu poderio militar e seu espírito guerreiro para defender sua nação, mesmo que para isso sacrifícios devam ser feitos.

No fim do arco T’Challa mata Ulysses Klaw e junto com seu povo conseguem impedir a invasão. O enredo termina com o Pantera enviando uma mensagem clara para o resto do mundo, que Wakanda se relaciona com outros países nos seus próprios termos e que qualquer tentativa de influência ou invasão ao seu país não ficará impune.

O imperialismo europeu na África, entre os séculos XIX e XX, representou um dos processos mais destrutivos da história moderna. Iniciado sob o discurso de levar ao continente africano “civilização” e “progresso”, esse movimento foi impulsionado por motivações econômicas, rivalidades entre potências e uma visão racial hierarquizada. A Partilha da África, foi consolidada na Conferência de Berlim (1884-1885), que formalizou a divisão arbitrária do continente, ignorando realidades étnicas, culturais e políticas preexistentes.

Essa repartição entre um pequeno número de estados, que dá título ao presente volume, foi a expressão mais espetacular da crescente divisão do planeta em fortes e fracos, “avançados” e “atrasados”, que já observamos. Foi também notavelmente nova. Entre 1876 e 1915, cerca de um quarto da superfície continental do globo foi distribuído ou redistribuído, como colônia, entre meia dúzia de Estados (HOBSEBAWM, 2012, p. 97).

As consequências do imperialismo foram profundamente maléficas para os povos africanos. Economicamente, a exploração de matérias-primas (como borracha, diamantes e marfim) e a reorientação para monoculturas de exportação, desestruturaram economias locais, trazendo uma longa dependência e subdesenvolvimento. Socialmente, os sistemas tradicionais de organização foram desmantelados, enquanto a violência, o trabalho forçado (como no Congo Belga sob Leopoldo II) e as epidemias dizimaram parte da população. Politicamente, fronteiras artificiais foram criadas pelos colonizadores alimentando conflitos étnicos pós-coloniais, pois grupos foram agrupados ou separados de acordo com o arbítrio das potências. Além disso, a imposição de estruturas administrativas estrangeiras minou lideranças locais, criando elites colaboracionistas e fragilizando a autonomia dos povos.

Wakanda, retratada na HQ, como uma nação africana isolacionista, tecnologicamente avançada e nunca colonizada, é uma representação poderosa para repensar as narrativas históricas e identitárias do continente em sala de aula. Apesar de sua natureza fictícia, sua construção cultural dialoga diretamente com legados de impérios e reinos africanos reais e com debates contemporâneos sobre descolonização, desenvolvimento e pan-africanismo.

Outra representação interessante sobre Wakanda na HQ *Quem é o Pantera Negra?*, é como ela se tornou um centro tecnológico, pois diferente da origem do reino, na HQ do Quarteto Fantástico, em 1966, a história da ascensão tecnológica parte dos próprios wakandanos, por meio da manipulação do *vibranium*.

Hernandez (2008) afirma que “imperialismo colonial” se comprometeu com a construção de mecanismos de caráter ideológico para justificar as condições de exploração e dominação. Nesse sentido, historiografia sobre a África sofreu com representações generalizantes, e estas representações que mostravam o continente africano como área de domínio de fome, guerras, epidemias e massacres, reproduzindo uma imagem de inferioridade do homem africano primitivo, incapaz de produzir civilização, tendo como marca dessas características a cor da pele também são consequências do imperialismo.

Constantin-François Chasseboeuf (1787), conde de Volney, nobre francês que esteve no Egito, entre os anos de 1783 e 1785, período em que o tráfico de africanos

escravizados estava em alta, descreve em seu livro os egípcios como negros e faz uma observação:

Mais en revenant à l'Égypte, le fait qu'elle rend à l'histoire offre bien des réflexions à la philosophie. Quel sujet de méditation, de voir la barbarie et l'ignorance actuelle des Coptes issus de l'alliance du génie profond des Égyptiens et de l'esprit brillant des Grecs, de penser que cette race d'hommes noirs, aujourd'hui notre esclave et l'objet de notre mépris, est celle-là même à qui nous devons nos arts, nos sciences et jusqu'à l'usage de la parole, d'imaginer, enfin, que c'est au milieu des peuples qui se disent les plus amis de la liberté, de l'humanité, que l'on a sanctionné le plus barbare des esclavages et mis en problème si les hommes noirs ont une intelligence de l'espèce de celle des hommes blancs!⁴⁹

Jacques-Joseph Champollion (1876), se contrapôs à reflexão racial de Volney, em 1839, na obra *Égypte Ancienne*.

La peau noire et les cheveux crépus, ces deux qualités physiques ne suffisent pas pour caractériser la race nègre et la conclusion de Volney relative à l'origine nègre de l'ancienne population égyptienne, est évidemment forcée et inadmissible⁵⁰.

Sustentando o contraponto à afirmação de Volney, Champollion, prossegue, em sua obra, categorizando as raças africanas e egípcias:

Il est, en effet, reconnu aujourd'hui, que les habitants de l'Afrique appartiennent à trois races, dans tous les temps très-distinctes l'une de l'autre : 1° les Nègres proprement dits, au centre et à l'occident ; 2° les Cafres, sur la côte orientale, qui ont un angle facial moins obtus que celui des nègres, et le nez élevé, mais les lèvres épaisses et les cheveux crépus; 3° les igaures, semblables par la taille, la physionomie et les cheveux, aux nations les mieux constituées de l'Europe et de l'Asie occidentale, et n'en différant que par la couleur de la peau qui est brunie par le climat. C'est à cette dernière race qu'appartenait l'ancienne population de l'Égypte, c'est-à-dire à la race blanche⁵¹.

⁴⁹ “Mas voltando ao Egito, o fato de ele remeter à história oferece muitas reflexões à filosofia. Que tema para meditação: ver a barbárie e a ignorância atual dos coptas nascidas da aliança entre o gênio profundo dos egípcios e a mente brilhante dos gregos; pensar que esta raça de homens negros, hoje nossa escrava e objeto de nosso desprezo, é a mesma a quem devemos nossas artes, nossas ciências e até mesmo o uso da fala; imaginar, finalmente, que é no meio dos povos que se dizem os mais amigos da liberdade, da humanidade, que a mais bárbara das escravidões foi sancionada e questionou-se se os homens negros têm uma inteligência do tipo da dos homens brancos!” (tradução nossa)

In: VOLNEY, M. C. F. *Voyages en Syrie et en Egypte*. Paris, v. I, pp. 76-77, 1787.

⁵⁰ “Pele negra e cabelos crespos, essas duas qualidades físicas não são suficientes para caracterizar a raça negra e a conclusão de Volney sobre a origem negra da população do antigo Egito é obviamente forçada e inadmissível.” (tradução nossa)

In: CHAMPOLLION-FIGEAC, Jaques-Joseph. *Égypte Ancienne*. Paris: Firmin Didot, pp. 26-27, 1876.

⁵¹ “É, com efeito, hoje reconhecido que os habitantes da África pertencem a três raças, em todos os tempos distintas umas das outras: 1° - os Negros propriamente ditos, no centro e a oeste; 2° - os Cafres na costa oriental, que possuem ângulo facial menos obtuso que aquele dos Negros, o nariz elevado, mas os lábios grossos e o cabelo crespo; 3° - os Mouros, parecidos pela estatura, a fisionomia e os cabelos às nações melhor constituídas da Europa e da Ásia ocidental, e dela diferindo apenas pela cor da pele que é tostada pelo clima. É esta última raça que pertence a antiga população do Egito, quer dizer a raça branca.” (tradução nossa) Ibid., p. 27

Segundo Vieira (2017), a defesa de um “Egito branco” por parte de Champollion convergiu com a posição de Hegel de que a África negra é um mundo histórico não desenvolvido. Preso ao espírito natural, e em razão disso está ainda no início da história universal, e essa narrativa se tornou imperante nos círculos acadêmicos durante muito tempo, colaborando com o racismo científico e o imperialismo, e retirando qualquer “glória civilizacional faraônica” da população negra.

A autodeterminação e autonomia de Wakanda, para evoluir tecnologicamente utilizando, principalmente, o *vibranium*, pode ser entendida como uma tentativa do discurso decolonial de superar o discurso produzido pelo processo colonizador, revertendo, ou redefinindo, as imagens alimentadas pela ideologia colonial que geram discriminação.

Wakanda pode ser uma representação moderna do Egito Antigo, em que o conhecimento em medicina e farmacologia foram sem precedentes naquele contexto histórico. Na matemática, química, construção civil, engenharia naval e hidráulica eles foram notáveis. Na literatura, nas pinturas, nas esculturas e na arquitetura, voltadas para a representação de sua mitologia, da grandiosidade dos deuses e seus governantes, mostraram todo o potencial artístico dos africanos.

Os seus elementos arquitetônicos, as artes, a ciência e a identidade cultural surgem como partes importantes da aparência afro futurista em Wakanda. A intersecção da tradição com o futuro, portanto, não é simplesmente estética, é um ato de reivindicação cultural e uma forma de criticar as narrativas hegemônicas que muitas vezes marginalizam realizações dos africanos e dos afrodescendentes.

O Império do Mali é outra grande sociedade africana que podemos fazer uma intersecção com a nação fictícia de Wakanda, pois o império fundado por Sundiata Keita no século XIII foi durante muito tempo uma potência econômica e militar mundial. O Império do Mali, no ápice do seu poder controlava rotas comerciais transaarianas, acumulando riquezas, especialmente em ouro e sal.

Tanto o Mansa quanto o Pantera são os líderes políticos de seus estados e tem a sua disposição recursos econômicos extraordinários, que os tornaram “os homens mais ricos do mundo” em seus contextos. O *vibranium*, recurso fictício que sustenta a tecnologia de Wakanda, e que fez a nação se “esconder” do mundo durante muito tempo, remete ao ouro do Império do Mali, que foi usado pelo Mansa Musa para “se mostrar” ao mundo durante a sua famosa peregrinação à Meca, em 1325.

A soberania de Wakanda serve também como uma nova perspectiva para uma história de resistência persistente à colonização europeia. A Etiópia, um dos únicos países

africanos que mantiveram sua independência durante a Partilha da África (1884-1885), construiu sua identidade em torno de uma monarquia centralizada e uma narrativa de singular, semelhante à história de Wakanda.

Tanto Wakanda quanto a Etiópia construíram suas identidades nacionais em torno da resistência à dominação externa. Enquanto Wakanda, na ficção, barrou a colonização por séculos por meio do seu isolamento geográfico e da superioridade tecnológica. A Etiópia utilizou estratégias diplomáticas e militares para manter sua independência. A Batalha de Adwa, em 1896, contra os italianos, por exemplo, tornou-se um marco na história da resistência dos povos africanos.

O conceito de identidade, para o teórico cultural Stuart Hall (2017), não é algo fixo, estável ou essencial, pelo contrário, Hall defende que a identidade é construída historicamente, socialmente e culturalmente. Ela está em constante transformação, sendo resultado das experiências, das lutas, das memórias e das relações de poder que atravessam os sujeitos e os grupos sociais. Em outras palavras, ninguém nasce com uma identidade pronta, ela é produzida nas interações com o mundo, com a cultura e com a história.

Stuart Hall (2017) também ressalta que as identidades são formadas tanto pela forma como os grupos se veem, a partir de suas memórias, tradições e valores, quanto pela maneira como são representados e tratados pelos outros, especialmente em contextos de dominação, como o colonialismo e o racismo.

O reino de Wakanda, embora fictício, opera como um espelho distorcido da história africana, projetando um futuro onde o continente não é vítima, mas protagonista. Na HQ *Quem é o Pantera Negra?*, de Reginald Hudlin, a identidade wakandana reflete exatamente essa lógica. Wakanda constrói sua identidade em oposição ao colonialismo, à dominação imperialista e à exploração da África.

Assim, a identidade wakandana é uma identidade diaspórica invertida: enquanto muitos povos africanos foram despojados de seus recursos, cultura e autonomia durante a colonização, Wakanda se constrói como uma nação que nunca foi colonizada, gerando uma identidade profundamente marcada pela autodeterminação, pelo orgulho cultural e pela valorização de sua própria história.

No campo educacional trabalhar com as questões de identidade é trabalhar também com a valorização da ancestralidade. A construção de uma identidade étnico-racial positiva é um processo político e pedagógico que favorece não apenas os estudantes negros, mas toda a comunidade escolar ao promover o reconhecimento da diversidade étnico-cultural como valor civilizatório.

Essa perspectiva permite que alunos negros se reconheçam não a partir das marcas do racismo e da opressão, mas sim, como sujeitos de uma história de civilização, de produção de conhecimento, de espiritualidade e de estética próprias.

Ao associarmos Wakanda com grandes civilizações africanas como a Etiópia, Egito ou o Império do Mali, questionamos a narrativa hegemônica trazendo novas representações e representatividade como afirma Damasceno (2023), “Trata-se de pensar o espaço wakandano, portanto, como condutor e constituidor de identidade e alteridade. Wakanda é essa alteridade, é o lugar “diferente” e que altera o sistema”. Ou seja, a imaginação de um lugar não conformado diariamente pela supremacia branca, o racismo e a violência estrutural.

Esse encontro entre o antigo e o atual em Wakanda não só muda o que significa ser africano na ficção, mas também traz pensamentos sobre o sobre o afro-futurismo. Quando Mark Dery cunhou o termo em 1994, duas foram as perguntas que inspiraram a definição do afro-futurismo: pode uma comunidade cuja história foi deliberadamente apagada imaginar um futuro possível? E qual seria o caráter desse futuro? A experiência afrodiaspórica já é, por si só, uma manifestação afrofuturista, pois a experiência negra lida com deslocamentos e reinvenções de realidade (DERY, 1994).

Nesse sentido, percebe-se ao levar os conhecimentos referentes à história da África ao ambiente escolar, utilizando HQs vamos do além objetivo de ensinar o conteúdo, podemos é projetar transformações no imaginário social sobre a África e os africanos entre os alunos.

4.3 Análise da elaboração e realização do minicurso *História das HQs e História da África*

A primeira pergunta que surgiu quando pensamos da elaboração desse trabalho foi: Como utilizar a HQ *Quem é o Pantera Negra?* para efetivar a lei 10639/2003 em sala de aula na escola em que trabalho, se temos um planejamento anual e conteúdo programático a seguir? Percebemos a oportunidade surgir quando foi disponibilizada, em 2023, uma disciplina eletiva, do Catálogo da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, chamada *Humanas em Quadrinho* (CEARÁ, 2023).

A disciplina tem a duração de 40 horas/aula, em período semestral, e tem como objetivo principal “Contextualizar as ciências humanas de maneira lúdica e pedagógica utilizando as histórias em quadrinhos com intuito de ampliar as concepções de mundo”,

também é sugerido que no final do semestre que a turma produza histórias em quadrinhos com os temas debatidos em sala de aula. Nessa perspectiva, a disciplina eletiva se adequava ao objetivo dessa dissertação, mas infelizmente não aconteceu por alguns motivos.

O primeiro devido a não observância ao conceito original das disciplinas eletivas, que dá aos alunos a possibilidade de escolher qual disciplina ele vai cursar. Pois, na EEM Branca Carneiro de Mendonça a disciplina *Humanas em Quadrinho* foi inserida no rol das eletivas para os 1º anos do ensino médio e estaria atrelada à turmas específicas. Em 2023, essas turmas foram os 1º anos A (no turno da manhã) e o 1º anos F (no turno da tarde).

Essa medida administrativa/pedagógica gerou um segundo motivo para o insucesso da disciplina, que foi supor que o uso de HQs, por si só, seria muito atrativo para os alunos, pois eles escolheriam cursar a disciplina por afinidade ou interesse. Porém, entendemos que a grande maioria da turma não era leitora de HQs e nem se interessava pela mídia. Somente alguns alunos liam, e esses liam majoritariamente mangás. Outros alunos disseram que leram algo quando eram crianças e a maioria disse que nunca tinha lido uma HQ na vida. O terceiro motivo foram as práticas pedagógicas utilizadas, que não trouxeram aos alunos interesse pelo conteúdo apresentado ou pela mídia, alguns a taxavam de infantil, e como era eletiva (não reprovava) a disciplina não era levada a sério pela grande maioria dos estudantes.

Com o revés acontecido na disciplina eletiva de humanas a solução encontrada foi convocar alunos da EEM Branca Carneiro de Mendonça interessados em participar de um minicurso sobre quadrinhos e história e cultura da África. Em um primeiro momento, pensamos em abrir inscrições para todos alunos interessados em participar da atividade, mas depois resolvemos priorizar os alunos dos 3º anos do ensino médio, e os principais motivos para isso foram: haviam entre eles mais leitores de quadrinhos e víamos neles mais maturidade para entender a proposta do minicurso.

Uma lista de inscrição foi disponibilizada informando que minicurso seria aos sábados, com carga horária de 16 horas/aula dividida em 08 encontros. Especulamos que teríamos aproximadamente 25 a 30 alunos inscritos no minicurso. Mas, para nossa surpresa tivemos quase 70 inscrições. Então, a solução foi criar duas turmas para o minicurso em dois horários, a primeira turma teria aula das 07h30min às 09h e a segunda turma das 09h30min às 11h. Ressaltamos aqui que muitos dos que se inscreveram não compareceram às aulas, e nas primeiras aulas tínhamos em média pouco mais 20 alunos, por turma. Mas, que depois esse número diminuir e chegamos aos 25/30 alunos que especulávamos antes de começar o minicurso. Sendo assim, agrupamos os alunos em uma só turma até o término das atividades.

Uma observação que devemos fazer antes de explicar como foi a experiência com o minicurso é que nosso trabalho foi bastante influenciado pela dissertação *Reflexões sobre a HQ do Pantera Negra e suas correlações entre o ensino e aprendizagem a respeito da história da África*” de Silva (2020). Pois, antes mesmo de ler seu texto, já tínhamos uma convergência de ideias, que não foram dissipadas, mas procuramos outros percursos historiográficos e teóricos.

Em seu texto Silva (2020) explora as possibilidades pedagógicas de HQs do personagem Pantera Negra para o ensino da História da África no Ensino Médio. Assim como nossa pesquisa ele destaca como HQs podem ser utilizadas para abordar temas como identidade, representatividade e valorização da cultura africana, alinhando-se aos objetivos da lei 10639/03, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

O texto de Silva (2020) contextualiza a criação do Pantera Negra, em 1966, durante um período de intensos movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos; e analisa como o personagem rompeu estereótipos ao ser representado como um rei africano rico, inteligente e líder de um país fictício tecnologicamente avançado, Wakanda. A pesquisa também traça paralelos entre a narrativa da HQ e eventos históricos, como o imperialismo europeu e a resistência africana, utilizando Wakanda como metáfora para a Etiópia, que resistiu à colonização europeia.

Além disso, o trabalho critica as representações negativas da África perpetuadas por séculos de narrativas eurocêntricas, reforçadas pelas mídias contemporâneas. Ele propõe o uso da HQ como ferramenta pedagógica para desconstruir esses estereótipos e estimular uma visão mais crítica e inclusiva da história africana.

O texto é predominantemente teórico e reflexivo, sem a inclusão de experiências concretas de aplicação em sala de aula ou de avaliações de impacto da utilização das HQs. Ao incorporar experiências pedagógicas reais, com análise de resultados, dificuldades e aprendizados, teria fortalecido a argumentação e oferecido subsídios mais sólidos às propostas.

Outro aspecto que o estudo poderia explorar mais profundamente é a questão dos desafios práticos de implementação dessas estratégias em contextos escolares diversos, incluindo limitações de recursos, formação de professores, resistência cultural ou institucional e diferenças de públicos.

O autor poderia desenvolver uma reflexão mais crítica sobre os limites dessa abordagem, alertando para a necessidade de complementações com outros materiais e metodologias que permitam uma compreensão mais aprofundada dos temas.

O conteúdo do minicurso foi concebido tendo em vista duas demandas: familiarizar os alunos com a linguagem dos quadrinhos, suas especificidades e historicidade e contextualizar as representações sobre a África, os africanos e afrodescendentes realizando uma desconstrução histórica desse quadro por meio das HQs. Denominamos o minicurso como *Minicurso: História em Quadrinhos e História e Cultura da África na HQ "Quem é o Pantera Negra?"*.

Criamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* para comunicação, realização e entrega de atividades, além de disponibilizarmos a HQ *Quem é o Pantera Negra?* em formato virtual para os alunos e o guia didático *Conhecendo a História da África com a HQ Pantera Negra* produzido pelo professor Renato Cavalcante da Silva (2020). Pois, estes seriam utilizados como principais recursos pedagógicos do minicurso.

O primeiro encontro aconteceu no dia 21 de outubro 2023 e tinha como temática *Introdução às Histórias em Quadrinhos*, sendo os objetivos desse encontro: compreender o que são histórias em quadrinhos e sua evolução; e conhecer os diferentes formatos e estilos de quadrinhos e sua linguagem.

Começamos a aula perguntando aos alunos o que eles sabem sobre histórias em quadrinhos, e vieram repostas variadas como “são um tipo de arte”, “são imagens e textos”, “são narrativas”, “são produtos de consumo”, “coisas feitas para crianças lerem” foram algumas das respostas. Anotamos todas as falas na lousa e depois apresentamos as definições de Eisner, McCloud e Cagnin como uma introdução sobre o que eram HQs. Depois de apresentadas as definições discutimos sobre formas de narrativas visuais, como as pinturas rupestres, hieróglifos egípcios e tapeçarias medievais, e se elas eram quadrinhos segundo as definições dos autores. A maioria dos alunos disse que não, abrindo espaço para o debate sobre a origem dos quadrinhos modernos.

Foram apresentados aos alunos trechos das obras *M. Vieux-Bois* (1827), de Rodolphe Töpffer, *As Aventuras de Nhô Quim ou Impressões de Uma Viagem à Corte* (1869), de Ângelo Agostini e *Down Hogan's Alley* (1985), de Richard Outcault, para debatermos se elas poderiam ser caracterizadas como quadrinhos. Desta vez a maioria da sala respondeu que sim. A partir dessa percepção dos alunos explicamos que alguns estudiosos defendiam que Töpffer era o “inventor” dos quadrinhos modernos, mas que o debate não estava fechado, pois outros estudiosos, como Álvaro de Moya, defendem que *Down Hogan's Alley*, de Richard Outcault é o primeiro quadrinho moderno. Pois sintetizou o que já havia sido feito antes dele e lançou uma forma que foi seguida, como a inserção de balões de fala, após a publicação de suas tirinhas no jornal *New York World*.

Iniciamos o segundo encontro e a maioria respondeu que sim. Com essa resposta o debate se expandiu para quais eram essas semelhanças e a explicação da nomenclatura “era” para compreender como as transformações nas técnicas de produção, os contextos históricos, os novos modelos de narrativas e técnicas artísticas que se tornaram eventos que sinalizavam o início e o fim de uma “era” nos quadrinhos.

No segundo momento explicamos cada uma das “eras”, seus contextos históricos, como eram produzidas as HQs e suas características (ideologias, tipos de desenho, principais temas). Nesse momento foi debatido com os alunos qual a intenção de algum autor criar uma história ou uma editora publicar uma HQ. Tivemos respostas variadas, mas a maioria delas foram relacionadas com “ganhar dinheiro”. Sendo assim, expandimos o debate para que eles percebessem que as HQs, por serem narrativas visuais, também servem para transmitir mensagens, pois, estão dentro de um contexto social. Então, saber quem são os autores, quando e onde foi produzida, a quem se destina e qual é a sua finalidade é muito importante, porque além de contar histórias elas contêm História. Novamente, a avaliação dos alunos foi feita por meio da participação nas discussões sobre o tema abordado e a atividade solicitada foi uma pesquisa sobre o personagem Pantera Negra com três questões: a) Quem são os criadores do Pantera Negra? b) Em que contexto social e político o personagem foi criado? c) Qual foi a finalidade de criar um personagem negro como herói principal em uma grande editora de quadrinhos na época?

O terceiro encontro aconteceu no dia 11 de novembro de 2023 e sua temática foi *Os negros nas HQs*, tendo como objetivos: compreender o contexto histórico da presença da negra nas HQs analisar as representações preconceituosas e estereotipadas dos negros nas histórias em quadrinhos e reconhecer manifestações de resistência e protagonismo negro nesse meio.

Começamos a aula reforçando a importância das HQs como meio de comunicação e expressão cultural, americana e mundial ao longo do século XX. Depois apresentamos o panorama do contexto histórico da diáspora africana e do racismo estrutural, com uma linha do tempo da questão social do negro nos EUA no século XIX, sempre contextualizando com a realidade histórica brasileira, debatendo sobre escravidão, leis discriminatórias contra afrodescendentes livres, abolição, a criação da KKK, e as leis *Jim Crow*.

Figura 29 - Personagem Jim Crow



Fonte: (AVENTURAS NA HISTÓRIA, 2023)

No segundo momento do encontro apresentamos o personagem Jim Crow, falando sobre a origem do personagem e seu papel como símbolo de racismo nos EUA, e como este personagem moldou a representação dos negros nas mídias, como os quadrinhos, que desde o seu surgimento, apareciam representados de forma estereotipada e racista, e sempre como coadjuvantes serviçais, personagens cômicos ou salvos pelos heróis, sempre, brancos. Foram apresentadas várias imagens com personagens negros estereotipados, como nas revistas do Tintim, destacando características preconceituosas e após essa apresentação realizamos um debate sobre como a representação racial nas HQs influencia a percepção social.

Realizamos uma atividade que consistia em solicitar aos alunos que assistissem as canções *This is America*⁵³, de Childish Gambino; *Aint got no i got life*⁵⁴, de Nina Simone; e *Identidade*⁵⁵, de Jorge Aragão, no Youtube e respondessem o que a temática dessas letras falavam, se elas pertenciam a um espaço-tempo determinado, ou eram atuais.

No quarto encontro, realizado no dia 18 de novembro de 2023, começamos a aula revisando o que havia sido discutido no encontro anterior. Após essa revisão, iniciamos o debate sobre a luta e resistência social do povo negro nos EUA. Novamente, contextualizando com a realidade brasileira. A discussão foi iniciada com uma breve apresentação da *National Association for the Advancement of Colored People* (NAACP) destacando seu papel na luta pelos direitos das pessoas negras nos EUA, e, como um de seus membros, Orrin Cromwell Evans, criou a *All-Negro Comics*, frisando que ela foi primeira HQ criada exclusivamente por

⁵³ THIS IS AMERICA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=er1YeXsFOSE>. Acesso em: 09 nov. 2023.

⁵⁴ AINT GOT NO I GOT LIFE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LPeV9CIjryA>. Acesso em 09 nov. 2023.

⁵⁵ IDENTIDADE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rm-Eexth0Pw>. Acesso em: 09 nov. 2023.

negros, nos EUA, a qual tinha como maior intenção representações mais dignas da população negra nas HQs.

Logo a seguir a discussão sobre o “não” de Rosa Parks e os acontecimentos que foram desencadeados após esse ato se tornaram o foco do encontro. Expusemos didaticamente a luta pelos Direitos Civis, a Marcha sobre Washington, a atuação dos Panteras Negras e a Lei dos Direitos Civis. Nesse dia, ressaltando que esses acontecimentos também começaram a influenciar no modo como os personagens negros eram representados nas HQs, citamos exemplos como Waku e *Lobo* para sinalizar essa mudança, chegando até a criação do Pantera Negra, refletindo sobre novas representações e trazendo representatividade para o povo preto americano.

A atividade realizada foi a produção de um pequeno texto sobre o questionamento: Como o personagem do Pantera Negra contribuiu para a discussão sobre identidade, cultura africana e racismo na sociedade?

No quinto encontro, que foi realizado no dia 25 de novembro de 2023, começamos a abordar o ensino sobre história e cultura africana com a temática *Grandes Civilizações Africanas* e compreender a organização política, social e cultural dos principais reinos e impérios africanos; analisar as contribuições desses povos para a história mundial, incluindo avanços culturais, tecnológicos e religiosos e reconhecer a diversidade cultural e o protagonismo dos povos africanos na formação da humanidade foram os objetivos desse encontro.

Iniciamos a aula expositiva dialogada, com recursos audiovisuais, com uma breve contextualização sobre o continente africano ser o berço da humanidade e de grandes civilizações. Traçamos uma linha do tempo para falar da formação, organização política e cultura de quatro grandes civilizações africanas, foram elas: o Egito, o Reino de Kush, o Reino de Axum e o Império do Mali. Para dinamizar as apresentações dessas civilizações foram utilizados vídeos do canal do *Youtube Foca na História*⁵⁶.

Na intenção de descolonizar saberes foram expostos com o uso de recursos visuais; os legados que esses povos deixaram para humanidade como a arquitetura; a engenharia e medicina no Egito Antigo; as técnicas metalúrgicas avançadas no Reino de Kush; as primeiras moedas cunhadas na África; a arquitetura dos templos religiosos escavados nas rochas pelos axumitas e os centros de ensino criados no Império do Mali.

⁵⁶ Canal cujo conteúdo é voltado, principalmente, para as histórias de mitologias de várias culturas e História Antiga. A produção de vídeos sobre essas temáticas é feita de forma quadrinizada.

Como atividade foi solicitado que os alunos respondessem a atividade número 2 do tópico *Wakanda nas concepções de Stan Lee, Reginald Hudlin e Ta-Nehisi Coates* do guia *Conhecendo a História da África com a HQ Pantera Negra*, de Renato Cavalcante da Silva (2020).

Em 02 de dezembro de 2023 ocorreram as aulas do sexto encontro que tiveram como temática *Religiões e Mitologias Africanas*. Os principais objetivos eram compreender a diversidade das religiões e mitologias africanas, analisar o papel das religiões tradicionais na sociedade africana e reconhecer a influência dessas religiões e mitos na cultura e na história africana e mundial.

A aula foi iniciada perguntando aos alunos se eles conheciam alguma religião de matriz africana e quais, a maioria respondeu candomblé ou “macumba”. Depois, perguntamos se eles sabiam a diferença entre religião e mito. A maioria deu como resposta que as religiões eram crenças e mitos eram somente histórias. Outros disseram que mitologia eram religiões que não existiam mais. Então, perguntamos se as pessoas voltassem a crer em deuses e seres de certas mitologias elas seriam consideradas religiões novamente. O debate foi muito interessante. Mas, tivemos que conceituar os dois termos para que os objetivos daquele encontro fossem atingidos.

No segundo momento realizamos uma explanação sobre as religiões oriundas da África começando com as características da religião dos antigos egípcios e seu papel na organização social, política e cultural daquela civilização. O mito da criação, seus deuses, conceitos de vida, morte e pós vida naquela cultura, o impacto da religião na arquitetura (pirâmides, templos), na política (faraós considerados deuses) foram apresentados utilizando, novamente, o recurso audiovisual do canal *Foca na História*. Foi um dos pontos altos do minicurso.

Seguimos o encontro com a apresentação do vídeo *Mitos de Criação: a mitologia ioruba* do canal *Maestória*⁵⁷, para depois expandir a explicação sobre a mitologia ioruba, suas principais divindades, Olorum/Olodumare e os Orixás (Oxum, Xangô, Iansã). Na última parte da aula explicamos o conceito de sincretismo religioso para mostrar como essa religião atravessou o atlântico com os escravizados e influenciou a cultura do Brasil, tanto na língua, como na religião e culinária.

⁵⁷ Canal da área de História da Escola Maestro.

A atividade proposta nesse encontro, foi que os alunos respondessem a seguinte pergunta: Quais as diferenças e semelhanças entre a mitologia egípcia, a mitologia iorubá e as histórias bíblicas?

Em 09 de dezembro de 2023 aconteceu o penúltimo encontro do minicurso, a temática foi *Resistência africana ao imperialismo*, que teve como principais objetivos compreender o processo de imperialismo europeu em África e as suas motivações; analisar as consequências do imperialismo para os povos africanos; conhecer formas de resistência africana, tanto no passado quanto nos dias atuais; e entender o caso da Etiópia como exemplo de resistência bem-sucedida ao imperialismo europeu.

Começamos a aula apresentando o contexto histórico do século XIX, explicando que a busca por matérias-primas, expansão territorial, reforço do poder econômico e político e a “missão do homem branco” foram as principais motivações europeias para a “Partilha da África”. Continuamos o desenvolvimento do conteúdo questionando aos alunos como o imperialismo afetou a África, e tivemos respostas variadas como “perda de autonomia”, “fome”, “escravidão”, “discriminação racial” e “guerras”.

No segundo momento apresentamos casos de povos e reinos que lutaram contra o imperialismo, como os zulus contra o Império Britânico, as guerras Anglo-Ashanti discutimos como os africanos reagiram e resistiram ao imperialismo. Escolhemos o caso da Etiópia para simbolizar um caso singular como a vitória na Batalha de Adwa (1896), que impediu a colonização italiana e garantiu a independência do país e a importância histórica dessa resistência para toda a África e o mundo. Foi apresentado o vídeo *História do império da Etiópia* do canal *Nerdologia*⁵⁸ do Youtube, para melhor desenvolvimento do conteúdo proposto.

Recorremos novamente ao guia feito por Silva (2020) para realização de atividades, solicitando que os alunos respondessem as questões 1 e 2 da página 29 e as questões 2, 3 e 4, que estão no tópico sobre a resistência ao imperialismo.

O último encontro aconteceu dia 16 de dezembro de 2023. Fizemos uma pequena revisão de tudo que tínhamos debatido nos encontros anteriores. Após essa breve explanação perguntamos aos alunos quais as sensações e aprendizados eles obtiveram do minicurso. As respostas foram variadas, mas parecidas. Então, vamos dividir em grupos de alunos por afinidade de respostas: o primeiro grupo teve falas que se assemelhavam no sentido de que o

⁵⁸ O canal surgiu no fim de 2013 como uma ideia para aproximar a ciência dos jovens, que se destaca pela sua abordagem leve e acessível, focada em explicar temas científicos complexos de forma didática.

minicurso alterou percepções sobre a África. Pois, aprenderam muito sobre a cultura e a história da África; e as falas do segundo grupo de alunos estavam relacionadas com uma nova percepção sobre os quadrinhos, alguns deles disseram que nunca mais iriam ler quadrinhos como antes.

Como atividade final foi solicitada que os alunos criassem uma HQ com as temáticas apresentadas no minicurso. Mas, com foco nas relações étnico-raciais ou na história e cultura africana para ser entregue após o recesso das festas de fim de ano.

Essa HQ inicialmente foi pensada em formato de *webcomic*, que é um tipo de HQ digital, pois impulsionada pela digitalização, uma transformação significativa no cenário cultural e econômico das histórias em quadrinhos está acontecendo. Ao contrastar a o aumento da acessibilidade dos meios *online* com as barreiras editoriais, fica evidenciado uma democratização da produção de quadrinhos. De acordo com Luna (2013), são três os principais motivos para o crescimento das chamados HQs digitais:

São três os principais motivos para o crescimento das webcomics. O primeiro, a interatividade. Ao postar algo na internet, o retorno é imediato. [...] Sem contar a realização de enquetes, concursos de nomes, personagens e finais para a história, entre outras tantas possibilidades. [...] Em segundo lugar destaco a questão do espaço. Mesmo com a isenção de vários impostos, ainda é caro imprimir no Brasil. Sobretudo a quatro cores. E no mundo digital, não há limitação de cores, formato e páginas. [...] O terceiro ponto é a questão da abrangência. Uma vez publicada na internet, acaba a barreira física das distâncias físicas. Não é mais necessário passar por intermediários, como distribuidoras, veículos ou pontos de venda. Qualquer pessoa no mundo pode ler a HQ, inclusive utilizando um tradutor on-line para compreender o que está escrito. E se gostar, com um clique é possível compartilhar o conteúdo. Mais viral que isso, impossível. (LUNA, 2013, p. 56)

A incorporação de *webcomics*, ao contexto educacional, especialmente no ensino de história, pode ser uma resposta às mudanças nas formas de comunicação e as novas demandas de uma geração cada vez mais digital. Utilizando esse recurso de forma eficiente tornamos o conteúdo mais acessível e interativo e também promovemos uma aprendizagem mais significativa, ativa e criativa. A questão imagética, como já foi defendido antes neste trabalho é uma ferramenta eficaz no ensino. Pois, facilitam a compreensão de conceitos ao transformar informações abstratas em representações visuais acessíveis ao estudante.

Ao incentivar os alunos a produzirem suas próprias *webcomics* voltadas para o aprendizado histórico, os colocamos num lugar mais familiar, pois a linguagem e meio não serão estranhos para muitos deles. Para os estudantes, produzir suas próprias *webcomics*

implica na necessidade de pesquisar, interpretar fontes, organizar ideias e comunicar de forma criativa, promovendo assim uma aprendizagem mais qualificada.

Desse ponto de vista, Jörn Rüsen não aceita que a história seja “contada pelos outros” (o professor) e as competências narrativas dos alunos sejam consideradas como objetivos pedagógicos antecipados e tomadas como estratégias de adaptação funcional dos conteúdos. Para ele, a autoatividade do aluno é fundamental para que ele opere sua identidade de uma forma discursiva argumentativa, necessária à orientação temporal. (SCHIMIDT, 2017, p. 68)

A produção de *webcomics* também incentiva habilidades de pensamento crítico, já que os alunos precisam selecionar informações relevantes, estabelecer conexões entre fatos históricos e criar narrativas coerentes e visualmente atrativas.

A interação social na construção do conhecimento é muito importante. Neste sentido, a produção de *webcomics* também favorece a aprendizagem colaborativa, uma vez que os estudantes podem trabalhar em grupos, trocar ideias, revisar trabalhos, construir conhecimentos de forma coletiva e compartilhar suas produções. Nesse processo, os estudantes não apenas aprendem sobre história, mas também podem desenvolver habilidades de comunicação, argumentação e empatia, ao colocar-se no lugar de personagens históricos ou ao representar diferentes perspectivas sociais e culturais.

Contudo, é importante reconhecer que o uso de *webcomics* também apresenta desafios. O desenvolvimento de habilidades técnicas para a produção digital e o acesso às tecnologias são fatores que precisam ser considerados na implementação dessas práticas, e esses fatores trouxeram uma grande dificuldade. Pois, após solicitarmos essa atividade percebemos que poucos alunos sabiam desenhar ou eram familiarizados com certas tecnologias. Para resolver essa questão solicitamos que um grupo de alunos ficasse encarregado de realizar essa tarefa.

Utilizamos o período do recesso escolar de fim de ano para que a equipe encarregada discutisse qual seria a melhor forma de criar uma HQ para apresentar o que tinham aprendido no minicurso. Permanecemos em contato com os alunos durante esse período, discutindo qual seria a temática da HQ que seria produzida por ele. Pois, era fundamental garantir que o conteúdo produzido pelos estudantes fosse historicamente contextualizado, evitando simplificações ou interpretações equivocadas. Após alguns dias, os alunos escolheram os orixás como tema e solicitaram textos e vídeos que pudessem enriquecer sua produção. Foi sugerido que eles lessem a obra *Conhecendo os Orixás*⁵⁹, de

Solange Christtine Ventura (2011) e assistissem aos vídeos *9 Poderosos Orixás da Mitologia Iorubá*⁶⁰ e *História dos Orixás: Contos e histórias para dormir - Mitologia Iorubá*⁶¹.

Os alunos utilizaram o app *Ibis Paint*, que é um aplicativo de desenho digital para *smartphones* e *tablets*, para criar *Zuri: Raízes da Guerra*, uma HQ que conta a história de Zuri Zahara, uma garota nigeriana que após um acontecimento trágico recebe poderes mágicos do seu orixá protetor tornando-se a protetora da cidade Oyo, que tem um histórico belicoso com a cidade de Zamfara. Uma nova agressão a Oyo acontece e Zuri se vê obrigada a descobrir os motivos da guerra.

O minicurso promovido teve como objetivo central explorar as possibilidades pedagógicas das HQs como ferramenta de ensino sobre a história e cultura da África por meio da análise da obra *Quem é o Pantera Negra?*, estimulando nos participantes uma visão mais ampla e crítica sobre as narrativas históricas e apreensão de conceitos como representação, identidade e resistência para a efetivação da lei 10369/2003. Com as aulas conseguimos avanços nesse sentido, mas também encontramos alguns desafios.

Um dos principais avanços do minicurso foi o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre as HQs como uma linguagem capaz de transmitir conceitos históricos. Por meio de atividades de leitura crítica e debates em grupo, os estudantes passaram a considerar que as histórias em quadrinhos não são meramente produtos de entretenimento, mas também podem ser instrumentos ideológicos.

Notamos também que o minicurso estimulou uma percepção de que a história não é algo fixo ou distante, mas uma construção dinâmica que pode ser acessada e reinterpretada por diferentes linguagens, como a própria história em quadrinhos.

Outro avanço importante foi que a valorização do diálogo, da autonomia e da reflexão crítica permitiu que os estudantes se tornassem protagonistas na construção do conhecimento, questionando estereótipos, desconstruindo representações eurocêntricas e promovendo uma visão mais plural e inclusiva da história africana e cultura africana. Na perspectiva de Jorn Rüsen, a experiência de aprendizagem proporcionada pelo minicurso resultou numa ampliação da consciência histórica dos estudantes, que passaram a perceber a história como um campo de múltiplas interpretações e narrativas. A abordagem contextualizada permitiu que eles compreendessem os acontecimentos históricos africanos

⁶⁰ 9 PODEROSOS ORIXÁS DA MITOLOGIA IORUBÁ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2oF-QP3YnpM>. Acesso em: 10 nov. 2023.

⁶¹ HISTÓRIA DOS ORIXÁS: CONTOS E HISTÓRIAS PARA DORMIR - MITOLOGIA IORUBÁ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T76i7BYxAcE&t=144s>. Acesso em: 11 nov. 2023.

não como eventos isolados, mas, como parte de uma teia de processos sociais, culturais e políticos que moldaram o continente e influenciaram o mundo.

Como citamos antes a aula sobre religiões e mitologias africanas foi um dos pontos altos do minicurso, pois percebemos uma mudança significativa no interesse dos alunos ao longo do processo. Inicialmente, muitos deles demonstravam uma visão limitada ou até preconceituosa em relação às religiões africanas, muitas vezes considerando esses aspectos como algo distante ou até mesmo incompatível com suas próprias crenças. No entanto, ao explorar as histórias, os mitos e os rituais ligados à religião egípcia e aos orixás, algo começou a mudar. Para nossa surpresa, fascinados com as histórias de Ogum, Iansã e Xangô, muitos alunos se mostraram intrigados e começaram a fazer perguntas, querendo entender mais sobre esses deuses e suas histórias, até pediram referências para aprenderem mais. Durante o processo, percebemos que os alunos estavam não apenas aprendendo sobre as religiões e as mitologias africanas, mas também desenvolvendo uma maior compreensão e respeito pela cultura negra.

Com o minicurso também percebemos desafios diversos que merecem ser destacados. Um deles foi a escassez de conhecimentos prévios, e alguns preconceitos, por parte dos alunos sobre a cultura africana e sua história e a familiaridade com a linguagem dos quadrinhos. Muitos alunos também tinham pouca familiaridade com os conteúdos propostos ou com as especificidades da narrativa em quadrinhos, o que exigia uma adaptação do conteúdo e das atividades pedagógicas para garantir a compreensão de todos.

Outro desafio foi estimular uma leitura mais aprofundada e crítica da HQ, evitando uma análise superficial que se limitasse à apreciação estética ou ao entretenimento. Para isso, foi necessário desenvolver estratégias de mediação didática que estimulassem os participantes a relacionar os elementos visuais e narrativos com os contextos históricos, culturais e políticos envolvidos, promovendo reflexões mais elaboradas nas resoluções das atividades propostas

Outro aspecto desafiador foi garantir que os estudantes compreendam a importância da representação na mídia e nas narrativas visuais, de modo a desenvolver uma postura crítica diante das próprias formas de produção cultural, muitas vezes colaborativas de estereótipos ou interpretações simplificadas. Essa questão exige um trabalho de desconstrução contínua, que, por limitações de tempo, nem sempre pode ser aprofundado de forma plena.

O minicurso *História em Quadrinhos e História e Cultura da África na HQ “Quem é o Pantera Negra?”* mostrou-se uma experiência valiosa, pois, integrando as linguagens visuais das histórias em quadrinhos com conteúdos históricos, culturais e sociais,

conseguimos despertar nos alunos uma compreensão mais ampla sobre a África, suas civilizações, tradições e resistências, além de uma postura mais consciente e crítica sobre às representações midiáticas e às narrativas hegemônicas, contribuindo assim para a efetivação da lei 10639/2003.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, foi possível perceber que a não efetivação da Lei 10639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas, mostra um entrave estrutural que permeia a sociedade brasileira. Apesar de sua promulgação há quase duas décadas, a implementação efetiva dessa legislação encontra dificuldades que vão desde a falta de formação adequada de professores até a resistência cultural e ideológica que, muitas vezes, minimiza a importância de valorizar a história negra no currículo escolar. Fica evidente que, apesar de uma legislação específica, há uma lacuna na transformação social e cultural que permita uma compreensão mais ampla e verdadeira da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros para o desenvolvimento do país.

A condição histórica dos negros brasileiros, marcada por séculos de escravidão, resistência, e luta por direitos civis e sociais, é um elemento fundamental para compreender o contexto atual de invisibilidade e marginalização enfrentado por essa população. A persistência de desigualdades econômicas, raciais e culturais revela que o legado do racismo estrutural ainda influencia as relações sociais e as representações culturais

Nesse sentido, a HQ *Quem é o Pantera Negra?*, de Reginald Hudlin, destaca-se por sua capacidade de promover uma narrativa que celebra a herança africana, ao mesmo tempo em que questiona e desafia representações negativas e estereotipadas dos negros na mídia.

O personagem Pantera Negra, enquanto símbolo de resistência, liderança e orgulho afrodescendente, funciona como uma ferramenta poderosa de afirmação identitária. A historicidade desse personagem reforça a importância de promovermos uma narrativa que reconheça a história de resistência e protagonismo dos povos negros, e as HQs podem conter narrativas de resistência e de afirmação de identidades negras, contribuindo para o contraponto às representações negativas e simplificadas que, muitas vezes, predominam na mídia e nos materiais escolares.

Nesse sentido, a HQ *Quem é o Pantera Negra?*, de Reginald Hudlin, destaca-se por sua capacidade de promover uma narrativa que celebra a herança africana, ao mesmo tempo em que questiona e desafia representações negativas e estereotipadas dos negros.

Por fim, é importante reconhecer que a luta por reconhecimento, por justiça social e por uma história verdadeiramente inclusiva continua sendo um desafio coletivo. A integração entre políticas públicas, educação, cultura e mídia é essencial para promover mudanças significativas na sociedade. Assim, a valorização da história africana e afro-

brasileira, aliada a uma representação cultural mais diversa e autêntica, é um passo fundamental na construção de uma sociedade mais consciente de suas raízes e mais comprometida com a promoção da igualdade racial.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araujo. **História do movimento negro no Brasil:** constituição de acervo de entrevistas de história oral. Rio de Janeiro: CPDOC, 2004.

ALMEIDA, Fabio Aquino. **Para ler a Mônica:** Reflexões sobre quadrinhos, indústria cultural e ensino de história. Dissertação (mestrado profissional) Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ÁVILA, Bryan Lee; BERBERT, Anne Isabelle. O uso de HQ para o ensino de conceitos históricos de segunda ordem. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, p. 07-30, Especial, 2012.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás:** o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BC. **Return Of Milestone Comics Announced (Again) at DC Fandome.** Disponível em: <https://bleedingcool.com/comics/return-of-milestone-comics-announced-again-dc-fandome/>. Acesso em: 11 set. 2024.

BENEDITO, Beatriz Soares, CARNEIRO, Suelaine, PORTELLA, Tânia. **Lei 10.639/03:** a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira - São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BENTO, Cida. **O Pacto da branquitude.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BERTOLINO, Matheus. **Das HQs à imaginação histórica:** reflexão para o ensino de história. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT. Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2005.

BOAHEN, Albert Adu (editor). **História geral da África**, VII: África sob dominação colonial, 1880-1935. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

BONIFÁCIO, Selma de Fátima; CERRI, Luís Fernando. **Histórias em quadrinhos:** conhecimento histórico e comunicação de massa no espaço escolar. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, Londrina. p. 1-8, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Código Penal de 1890. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890**. Regulariza o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brasil. Coleção de Leis do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2024.

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

BRASIL. **Educação Africanidades**. Brasil. Brasília: MEC/UNB/CEAD, 2006.

BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005a.

BRASIL. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007a.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394/1996**. 100 anos de Bibliografia sobre o negro no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares / Ministério da Cultura, 2000a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História e Geografia. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

BRASIL. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** – Lei 10.639/2003. Brasília: MEC, 2008.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CAGNIN, Antônio Luís. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica ed. São Paulo: Criativo, 2014.

CBLDF. **Judgement Day**. Disponível em: <https://cbldf.org/judgement-day/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Catálogo Unidades Curriculares Eletivas**. 2023. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/03/catalogo_unidades_curriculares_eletivas_2023.pdf. Acesso em: 08 dez. 2024.

CEARÁ. Secretaria de Educação. **Edital**: Selo Escola Antirracista. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp->

content/uploads/sites/37/2025/03/III_edital_selo_escola_antirracista-1.pdf. Acesso em: 26 abr. 2025.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea**. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 93-112, 2007.

CERRI, Luís Fernando; BONIFÁCIO, Selva Fonseca. O ensino da história e as histórias em quadrinhos: algumas considerações. **Anais do 9º Congresso Nacional de Educação**, Curitiba, 2006. Anais. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-090-TC.pdf>. Acesso em: 16 set. 2023.

CHAMPOLLION-FIGEAC, Jaques-Joseph. **Égypte Ancienne**. Paris: Firmin Didot, 1876.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural – entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

CHINEN, Nobu. **O negro nos quadrinhos do Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CHINEN, Nobu. Quadrinhos e a Lei 10.639/03: uma proposta didática. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 874–890, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2014>. Acesso em: 14 jul. 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (Organizador), SANTOS, Raquel Amorim Dos (Organizador), B, Rosângela Maria De Nazaré (Organizador), SOUZA, Silva E Simone De Freitas Conceição (Organizador). **A lei nº 10639/2003 pesquisas e debates**. São Paulo. Livraria da Física; 1ª edição, 2014.

COKE COMICS. **I discuss my favorite beverages and reading material**. Disponível em: <https://cokeandcomics.com/fantastic-four-52/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

COOGLER, R. **Pantera Negra**. Orlando: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2018.

COVILLE, Jamie. **Lobo Creators Interview: DJ Arneson & Tony Tallarico**. Disponível em: <https://jamiecoville.com/blog/blog/2016/08/17/lobo-creators-interview-dj-arneson-tony-tallarico/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

DAMASCENO, Daniela dos Santos. O Mundo de Wakanda e seu rei: Análises. In: VILELA, Marcos Antonio Maia, OLIVEIRA, Sílvia Roberto (Organizadores). **O olho mais negro: de Wakanda a outros planetas**. [Recurso eletrônico] Alagoinhas: Uneb; Rio de Janeiro: MC&G, 2023.

DERY, Mark. Black to the future: the rebirth of the future. In: **Flame wars: The discourse of cyberculture**. Durham: Duke University Press, 1994.

DIAS, Ione Aparecida Duarte Santos. **O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: a importância da formação e a efetivação de um currículo**. Curitiba: CRV, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem em São Paulo no pós-abolição (1889-1930). **Diálogos Latino-americanos**, n. 10, Universidad de Aarhus, p. 116-131, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro. v. 13, n. 39, p. 517-534, dez/2008.

EISNER, Will. **Fagin, o Judeu**. Tradução: André Conti. Cia das Letras, 2011.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo Ubu Editora, 2020.

FÁTIMA, Selma de. História e(m) quadrinhos: Análise sobre a história ensinada na arte sequencial. **Anais da 2ª Jornadas internacionais de quadrinhos**. Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo, 2013.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Editora Estúdio Texto, 2015.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 52.ed. São Paulo: Cortez, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 6. ed. Trad.de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. 41º ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1970.

FRONZA, Marcelo. **As Histórias em Quadrinhos e a Educação Histórica**: Uma Proposta de Investigação Sobre as Ideias de Objetividade Histórica dos Jovens. REDUH. UFPR. Curitiba, 2012.

FRONZA, Marcelo. As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 43-72, abr-jun/2016.

FRONZA, Marcelo. **O significado das Histórias em Quadrinhos na Educação histórica dos jovens que estudam no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

GELEDÉS. **Lei 10.639/03**: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira. São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, vol. 33, no. 59, p. 434-450, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil, 2021.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GOULART, Henrique Rodrigues de Paula. **Entre os Estados Unidos e o Atlântico negro**: o Black Power de Stokely Carmichael (1966-1971). Dissertação de Mestrado, Departamento de História, USP, 2019.

GREEN, Laura. **Stereotypes**: Negative Racial Stereotypes and Their Effect on Attitudes Toward African-Americans. Jim Crow Museum. Disponível em: <https://jimcrowmuseum.ferris.edu/links/essays/vcu.htm>. Acesso em: 16 jun. 2023.

GUERRA, Fabio Vieira. **Super-Heróis Marvel e os conflitos sociais e políticos nos EUA (1961-1981)**. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, Rio de Janeiro. 2011. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Dissert-2011_Fabio_Vieira_Guerra>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, vol. 29, n. 1, p. 93-107, São Paulo, jan-jun/2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/UPERJ/Ucam, 2005.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na Sala de Aula**: visita à história Contemporânea. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

HOWE, Sean. **Marvel Comics**: A história secreta. Tradução: Érico Assis. São Paulo: Leya, 2013.

HUDLIN, Reginald. **Quem é o Pantera Negra?** (Coleção Oficial de Graphic Novels Marvel, nº38). Salvat, 2014.

HUFFPOST. **Marvel Comics Icon Stan Lee talks superhero diversity and creating Black Panther**. Disponível em: https://www.huffpost.com/archive/ca/entry/marvel-comics-icon-stan-lee-talks-superhero-diversity-and-creati_n_11198460. Acesso em: 04 dez. 2024.

JODAS, Juliana; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos e MEDEIROS, Priscila Martins. **Uma Década da Lei 10.639/03 Perspectivas e Desafios de uma Educação para as Relações Étnico-raciais**. 1ª ed. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

KI-ZERBO, Joseph (editor). **História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África**. – 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

KRACHENSKI, Naiara. O pequeno colonizador: Tintim na África e os estereótipos coloniais (Bélgica, 1930-1931). **Revista Diálogos Mediterrânicos**, n. 19, p. 127-142, Curitiba, dez/2020.

KRACHENSKI, Naiara. Produção e Circulação de Estereótipos sobre os Africanos nos Registros Fotográficos da Sociedade Colonial Alemã (1909-1939). **Cadernos de Estudos Africanos**, p. 187-210 Disponível em URL: <http://journals.openedition.org/cea/3356> Acesso em: 08 dez. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia, Alternativa, 2004.

LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto; CORREIA, Daniel Camurça; FERNANDES, Marcia Maria dos Santos Souza. Crítica à ideia de humanidade e chancela à escravidão no período imperial: reflexões acerca do pensamento constitucional brasileiro. **Revista do Direito**, n. 61, p. 32-45, 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/14186>>. Acesso em: 08 set. 2024.

LOPES, Nei. **Dicionário Escolar Afro-brasileiro**. São Paulo: Selo Negro, 2015.

LUNA, Pedro de. HQs digitais e quadrinhos na internet. In: LUIZ, Lucio (org.). **Os Quadrinhos na era digital: HQtrônicas, webcomics e cultura participativa**. Nova Iguaçu, RJ: Marsupial Editora, 2014.

MAIA, Cínthia Nolácio de Almeida. Movimento Negro, Educação e Pan-Africanismo: Algumas Considerações em torno da Lei 10639/2003 e das DCNERER. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** - REED, 2(3), p. 343-359, 2021.

MARXISTS. **O Programa de 10 pontos**. 2020. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/1966/10/15.htm>. Acesso em: 11 set. 2024.

MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe (editores). **História geral da África, VIII: África desde 1935**. Brasília: UNESCO, 2010.

MCCLOUD, Scott. **Desvendando os quadrinhos**. São Paulo: Makron Books, 2005.

MEC. **MEC cria Política Nacional de Equidade na educação**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/maio/mec-cria-politica-nacional-de-equidade-na-educacao>. Acesso em 11 fev. 2025.

MOKHTAR, Gamal (editor). **História geral da África, II: África antiga**. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOYA, Alvaro de. **História da história em quadrinhos**. São Paulo: L&pm, 1987.

MOYA, Álvaro de. **SHAZAM!**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

MUNANGA, Kabengele. As Facetas de um Racismo Silenciado. In: SCHWARC, L.; QUEIROZ, R. **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciência, p. 213-229, 1996.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude** – usos e sentidos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20-31, dez/2015.

NAMA, Adilifu. **Super Black: American Pop Culture and Black Superheroes**. University of Texas Press, 2011.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, 18(50), p. 209-224, 2004.

NIANE, Djibril Tamsir (editor). **História geral da África, IV: África do século XII ao XVI**. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

NOGUEIRA, N. A. da S. Jackie Ormes: a ousadia e o talento da mulher negra nos quadrinhos norte-americanos (1937-1954) **Identidade!** [S. l.], v. 18, n. 1, p. 21–38, 2022. Disponível em: http://198.211.97.179/periodicos_novo/index.php/Identidade/article/view/1899. Acesso em: 07 jan. 2025.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019, e84910, p. 1-15.

OBSERVATÓRIO DO CINEMA. **Marvel alterou nome do Pantera Negra por motivo polêmico**. Disponível em: <https://observatoriodocinema.com.br/studio/marvel/marvel-alterou-nome-do-pantera-negra-por-motivo-polemico/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

OLIVEIRA, Anderson. Os africanos entre representações: viagens reveladoras, olhares imprecisos e a invenção da África no imaginário Ocidental. **Em Tempo de Histórias**, n. 09, 4 fev. 2011.

OSU. **Found in the Collection: Jackie Ormes! (1911-1985)**. 2013. Disponível em: <https://library.osu.edu/site/cartoons/2013/02/22/found-in-the-collection-jackie-ormes-1911-1985/>. Acesso em: 02 nov. 2024.

PAIVA, AR. Católico, protestante, cidadão: uma comparação entre Brasil e Estados Unidos [online]. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, 2010. pp. I-V. ISBN: 978-85-7982-041-0. Acesso em: 02 fev. 2025.

PAULA, Benjamin Xavier de; FONSECA, Selva Guimarães. 10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PAULINO, Silvia Campos; OLIVEIRA, Rosane. Vadiagem e as novas formas de controle da população negra urbana pós-abolição. **Direito em Movimento**, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 94-110,

2019. Disponível em:

<https://ojs.emerj.com.br/index.php/direitoemmovimento/article/view/195>. Acesso em: 1 nov. 2024.

PEREIRA PINTO, A. G. Whitewash Jones e o lugar do negro na Timely Comics durante o esforço de guerra. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. 19–44, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/692>. Acesso em: 01 dez. 2024.

PEREIRA, Ailton Leal. **Livro didático de história, de qual África ele fala?**. Jundiaí: Paco Editorial, 2020.

PEREIRA, Amílcar A. “Por uma autêntica democracia racial!”: os movimentos negros nas escolas e nos currículos de história. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 21-43, jun./2008, p. 26-27. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta Brasil, 2023.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948.

RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Feminismos Plurais)

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 11-19, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas**. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. **Cultura faz sentido**: orientações entre o ontem e o amanhã. Tradução de Nélcio Schneider. Petrópolis: Vozes, 2014.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, p. 51-77, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. (Orgs.) **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume II**: os gibis estão na escola, e agora? São Paulo: Criativo, 2015.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume I**: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. São Paulo: Criativo, 2013.

SANTOS, Jorge Luís Felizardo dos. **Uma avaliação dos 15 anos da Lei 10.639/2003**, 1º ed. Curitiba: Appris, 2021.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. A prisão dos ébrios, capoeiras e vagabundos no início da Era Republicana. **Revista Topoi**, 5 (8), p. 138-169, 2004.

SÃO PAULO. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**. 4 de novembro de 1931. Disponível em:
https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f1931%2fdiario%2520oficial%2fnovembro%2f04%2fpag_0012_55R9SPBDSCIUKED76KL4COF980H.pdf&pagina=12&data=04/11/1931&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial&paginaordenacao=100012. Acesso em: 15 out. 2024.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em: <http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em: 24 fev. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SILVA, Daniel Neves. **Rosa Parks**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/biografia/rosa-lee-parks.htm>. Acesso em: 03 de fev. 2025.

SILVA, Kalina Vanderlei. **Dicionário de conceitos históricos** / Kalina Vanderlei Silva, Maciel Henrique Silva. – 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marcos, Fonseca, Selva Guimarães **Ensinar história no século XXI**: Em busca do tempo entendido. 4º ed. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

SILVA, Renato Cavalcante da. **Reflexões sobre a HQ do Pantera Negra e suas correlações entre o ensino e aprendizagem a respeito da História da África**. 2020. [139] f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Geografia, História e Documentação, Cuiabá, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TCJ. **Jack Kirb Interview**. Disponível em: <https://www.tcj.com/jack-kirby-interview/6/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

TURE, Kwami e HAMILTON, Charles. **Black Power: A Política de Libertação nos Estados Unidos**. Trad. Arivaldo Santos de Sousa. São Paulo: Editora Jandaira, 2021.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História geral do Brasil** (Volume 1, 2. ed.). Rio de Janeiro: Em casa de E. e H. Laemmert, 1877.

VENTURA, Solange Christtine. **Conhecendo os orixás**. Disponível em: www.curaeascensao.com.br/downloads/CONHECENDO_OS_ORIX%C3%81S.pdf. Acesso em: 23 dez. 2023.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A linguagem dos quadrinhos**: uma alfabetização necessária. Tradução. São Paulo: Contexto, 2004.

VERGUEIRO, Waldomiro. **Pesquisa acadêmica em histórias em quadrinhos**. São Paulo: Criativo, 2017.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. (Orgs) **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática - São Paulo: Contexto, 2019.

VIEIRA, Fábio Amorim. **Os Filhos da Núbia**. Cultura e deslocamentos na África antiga sob a XVIII dinastia egípcia (1550-1307 a. C). Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Program de Pós-graduação em História. Porto Alegre, 2017.

VILELA, Marco Túlio Rodrigues. **A utilização dos quadrinhos no ensino de história**: avanços, desafios e limites. Dissertação (Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

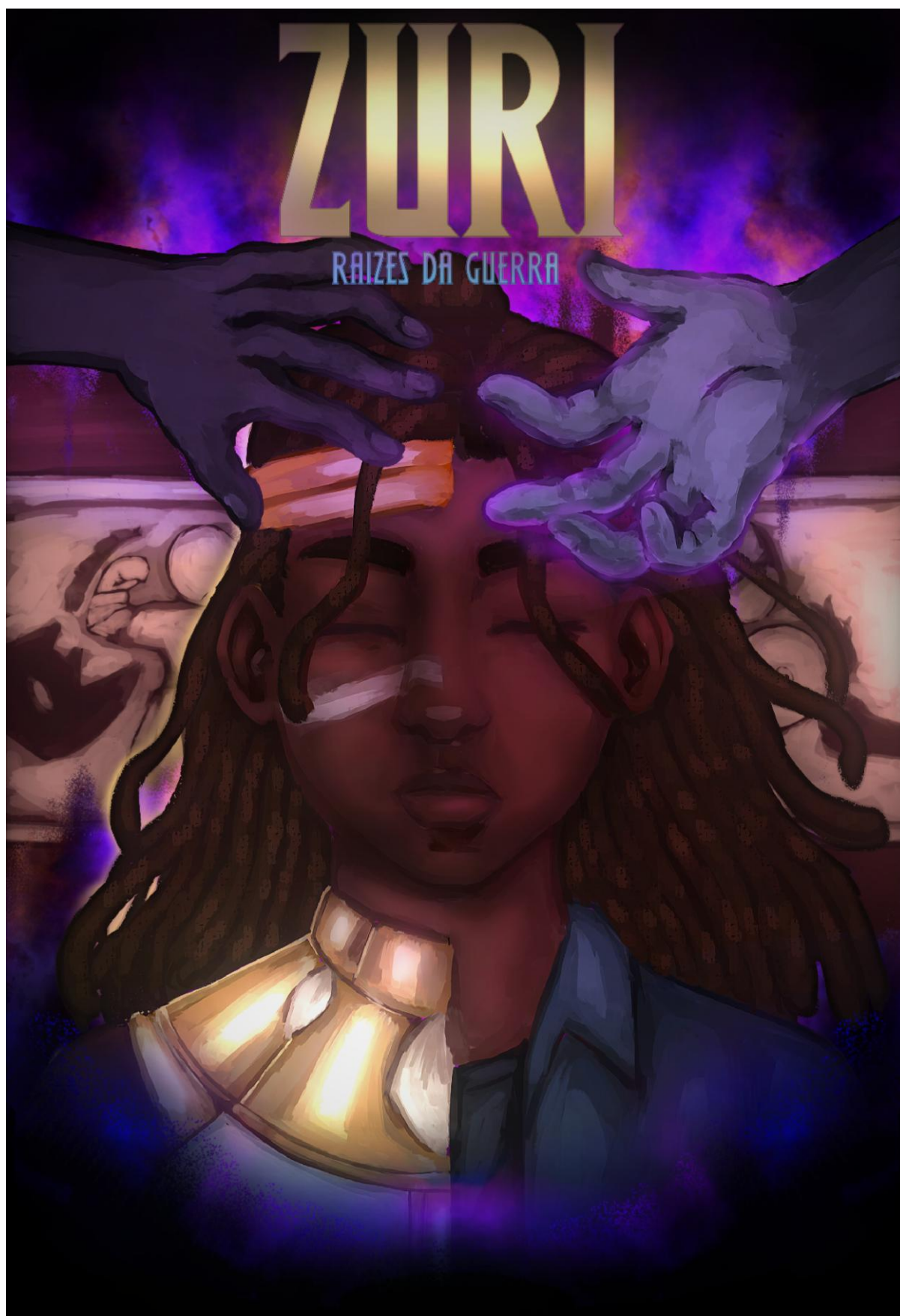
VOLNEY, M. C. F. **Voyages en Syrie et en Egypte**. Paris, v. I, pp. 76-77, 1787.

WERTHAM, Fredric. **The seduction of the innocent**. New York: Kennikat Press, 1954.

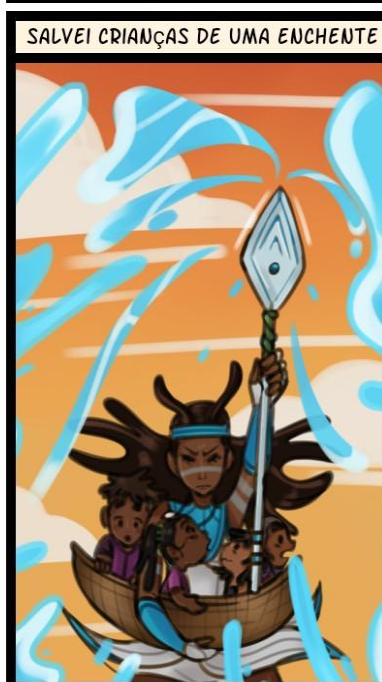
WESCHENFELDER, Gelson Vinicius. Os Negros nas Histórias em Quadrinhos de Super-heróis. **Revista Identidades**, v. 18, n. 1, p. 67-89, 2013.

WHITE SCRIPTS AND BLACK SUPERMEN: Black Masculinities in Comic Books. Diretor: Jonathan Gayles. Produção California Newsreel. Estados Unidos.

ANEXO A – ZURI: RAÍZES DA GUERRA

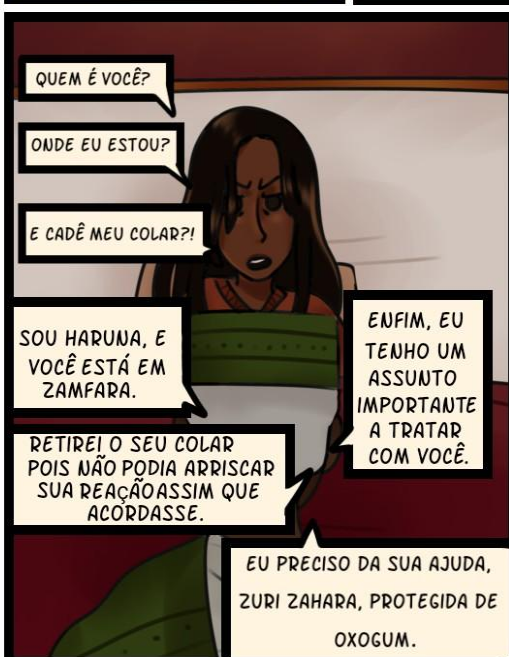
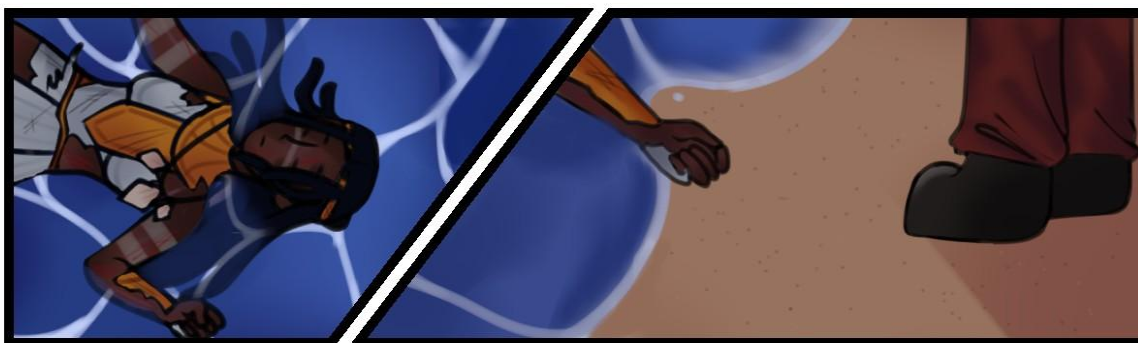


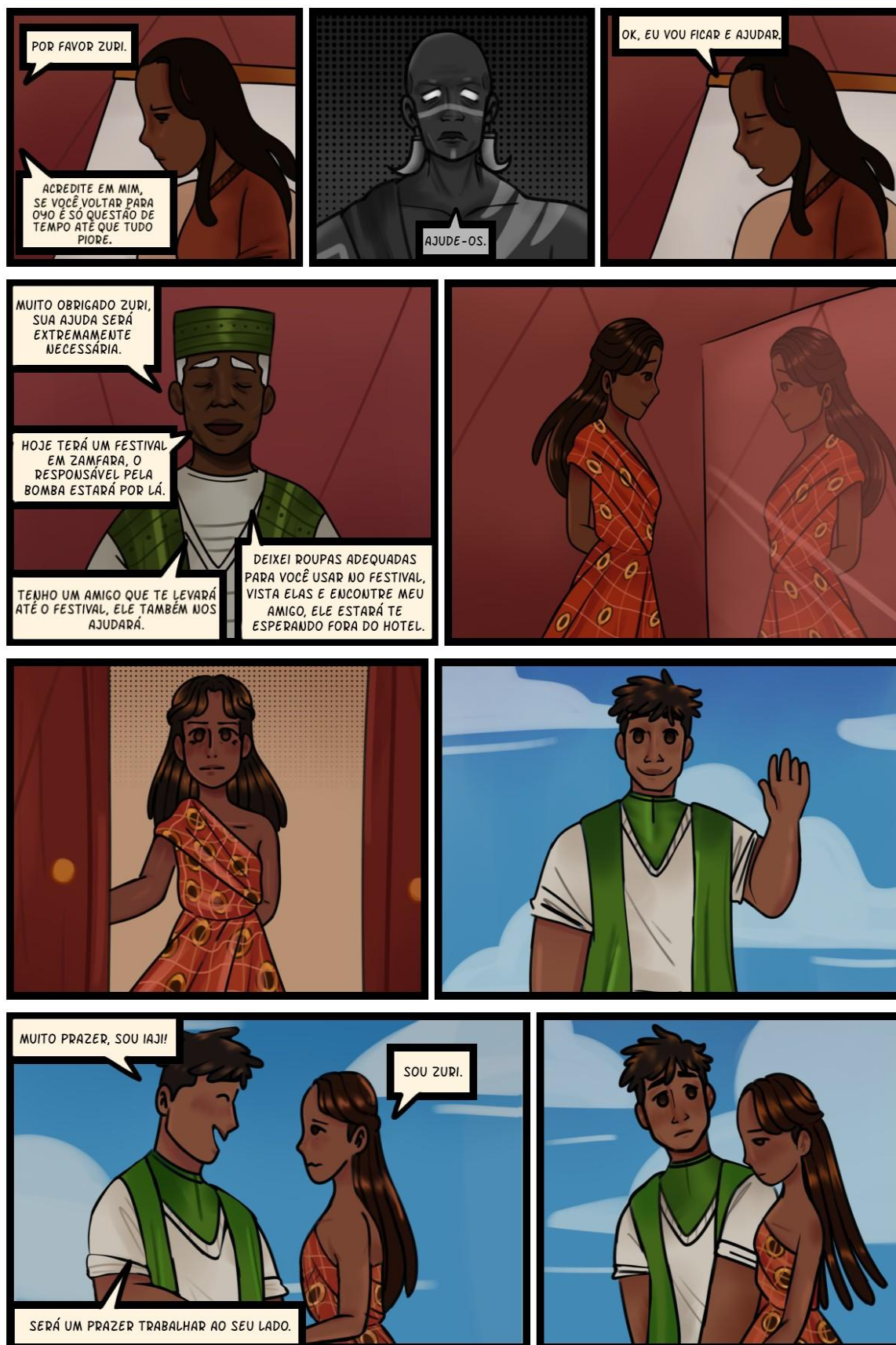


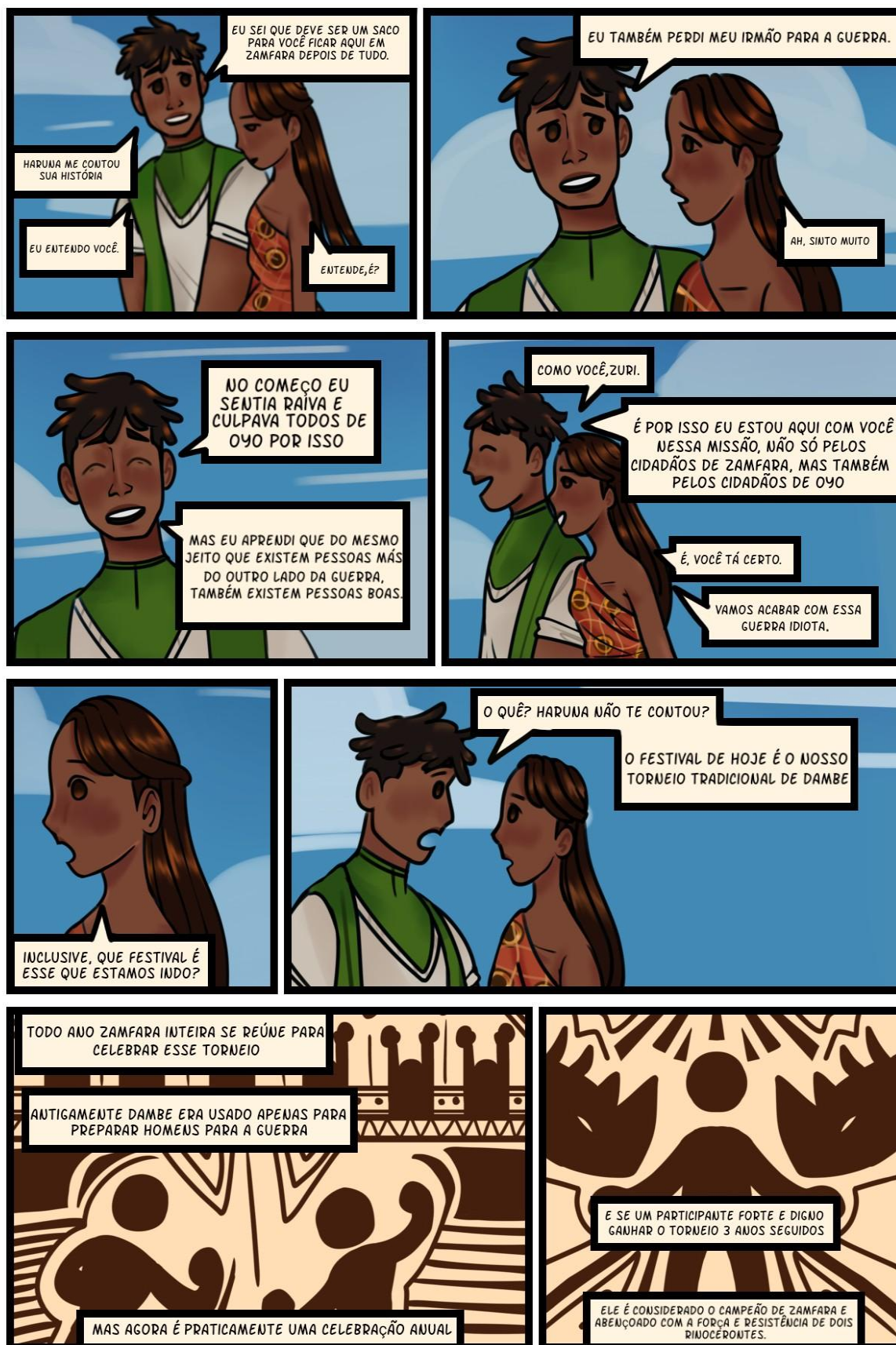


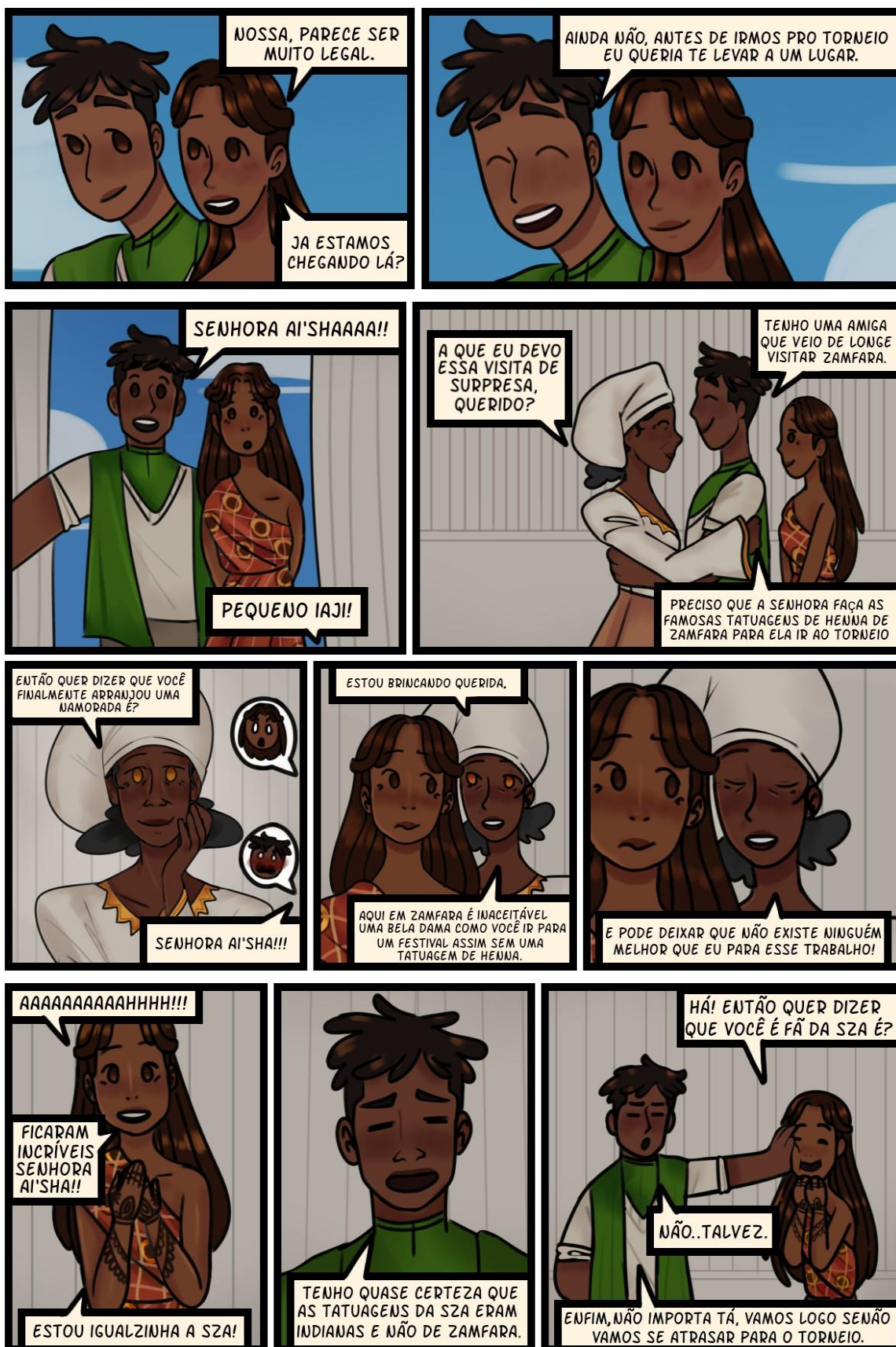


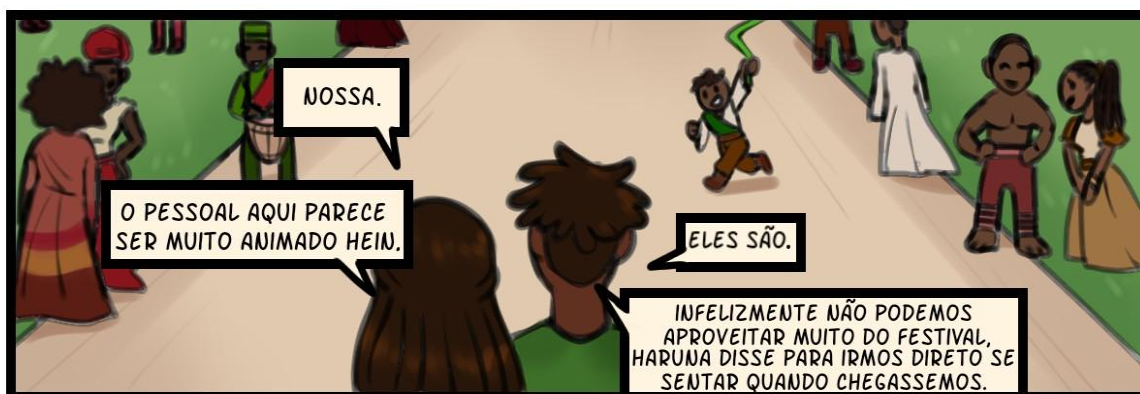




















VOCÊS VIRAM? A NOVA
TECNOLOGIA DELE?

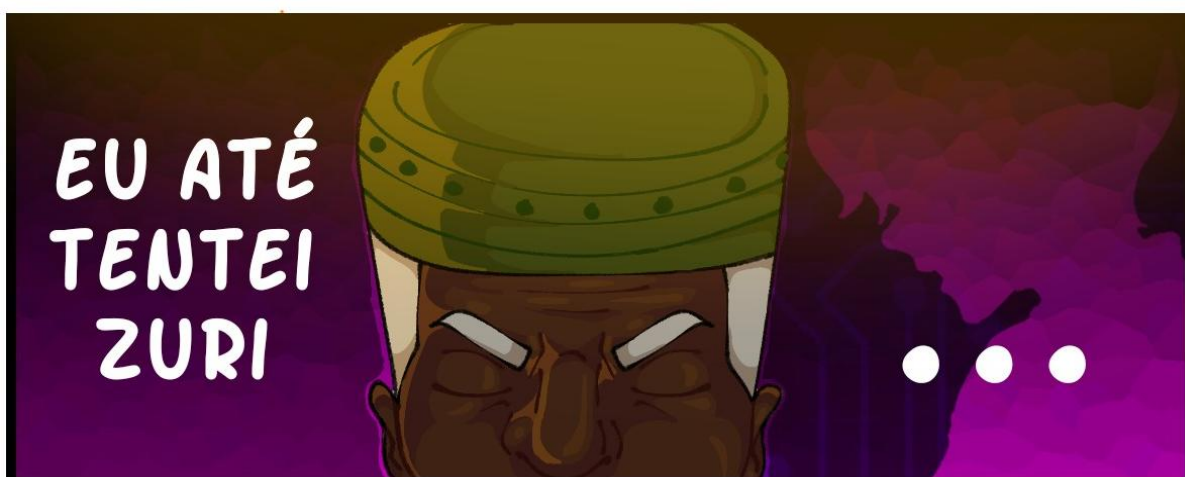
ISSO É MAU, MUITO MAU, TEMOS
QUE LUTAR CONTRA O TEMPO,
ISSO NÃO PODE CHEGAR NAS
MÃOS DOS MILITARES!



TEM RAZÃO,
MAS... HARUNA
EU TENHO UMA
DUVIDA.



SE VOCÊ JÁ TINHA ESSE
CONHECIMENTO TODO
DO VICENTE, POR QUÊ
VOCÊ NUNCA IMPEDIU
ELE ANTES?

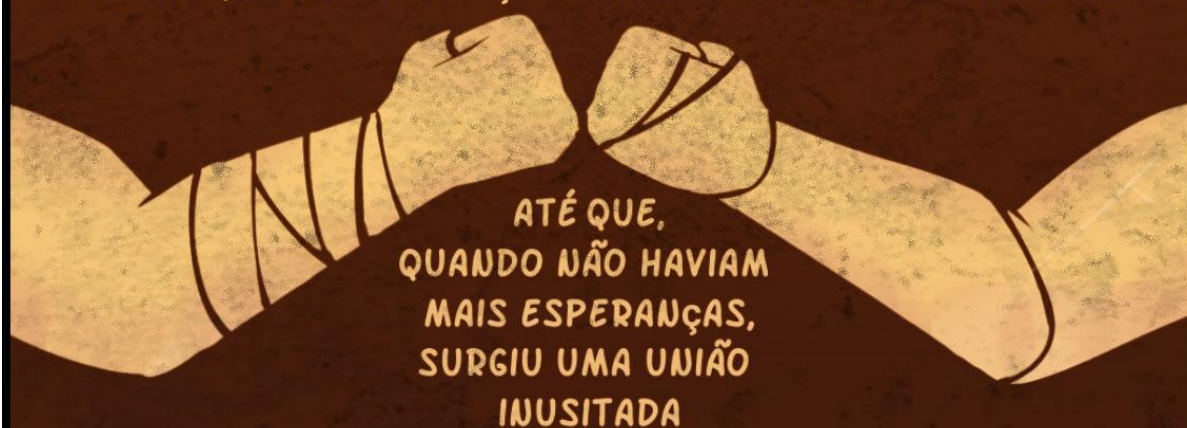


**EU ATÉ
TENTEI
ZURI**

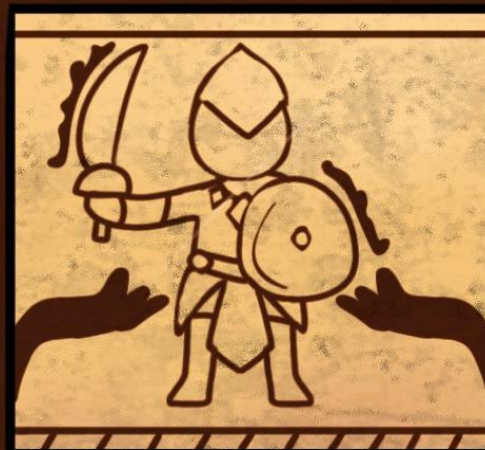




A ÉPOCA DA COLONIZAÇÃO, QUANDO A NIGÉRIA AINDA SOFRIA NA MÃO DOS PORTUGUESES ERAM TEMPOS SOMBRIOS, NÃO HAVIA UM CIDADÃO QUE TIVESSE FORÇAS PRA LUTAR CONTRA TAL OPRESSÃO.

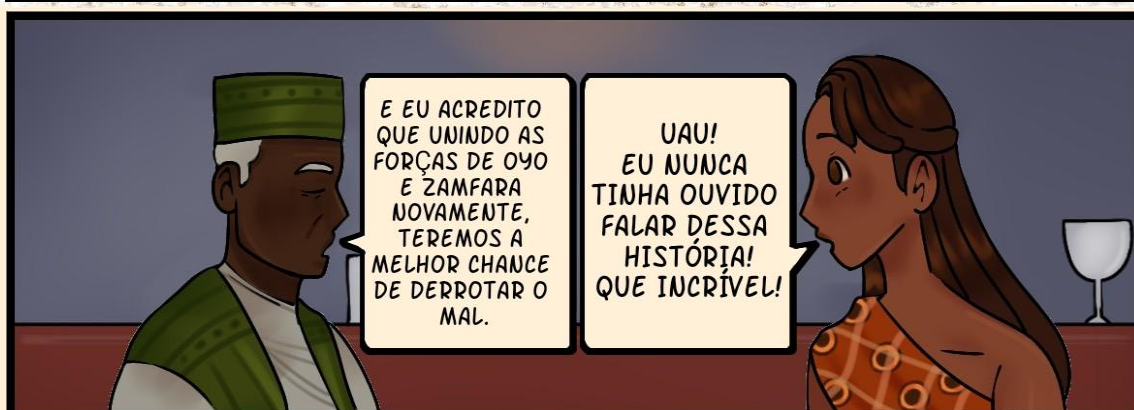


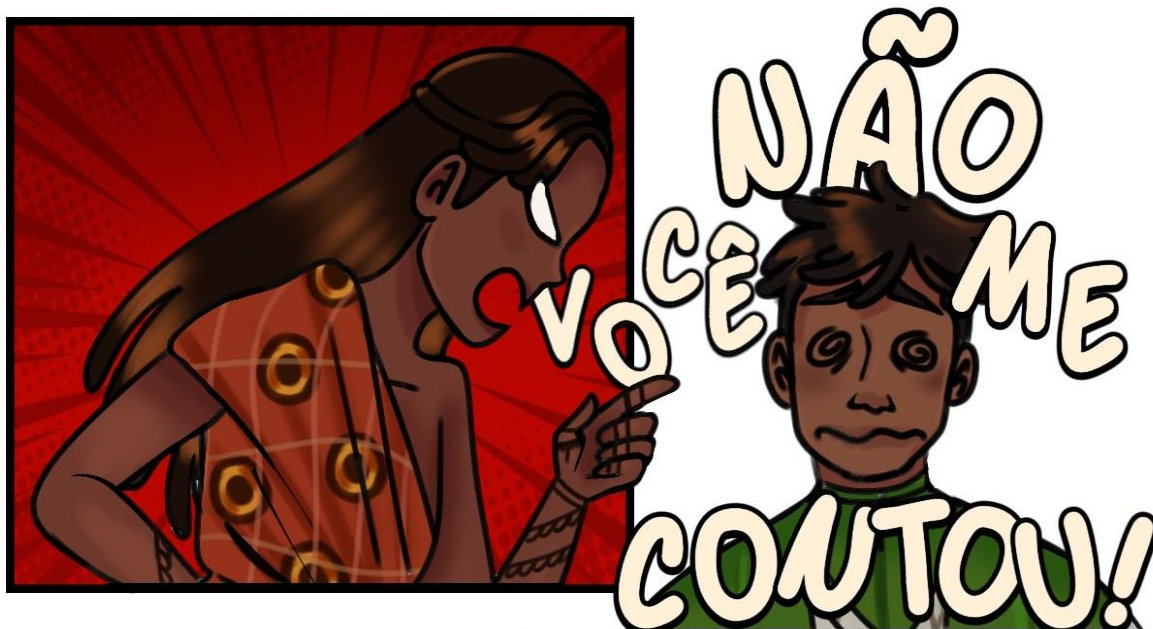
UM ANTIGO CAMPEÃO DE ZAMFARA,
MESTRE DAS ARTES DE DAMBE...

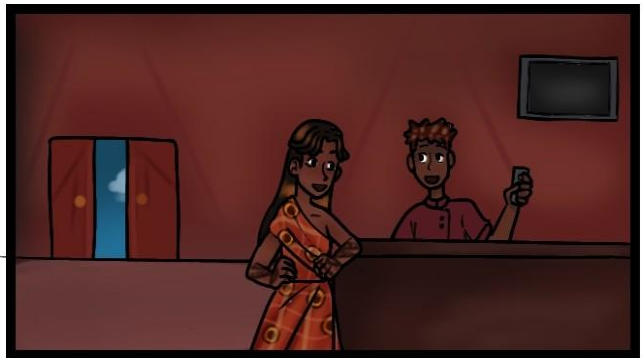
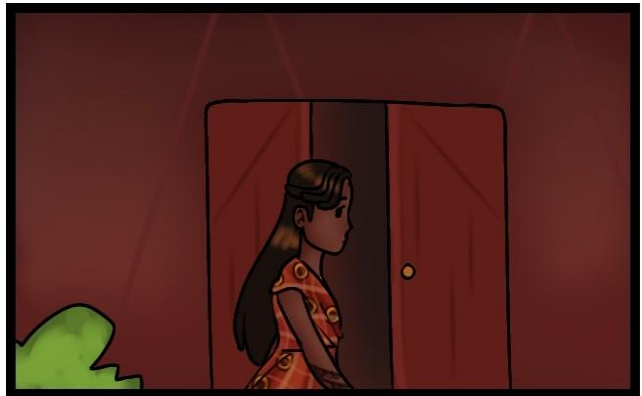


E O ANTIGO ABENÇOADO DE OXOGUM,
PROTETOR DE OYO.

SE UNIRAM, JUNTANDO ASSIM A FORÇA
DE ZAMFARA E A AGILIDADE DE OYO.

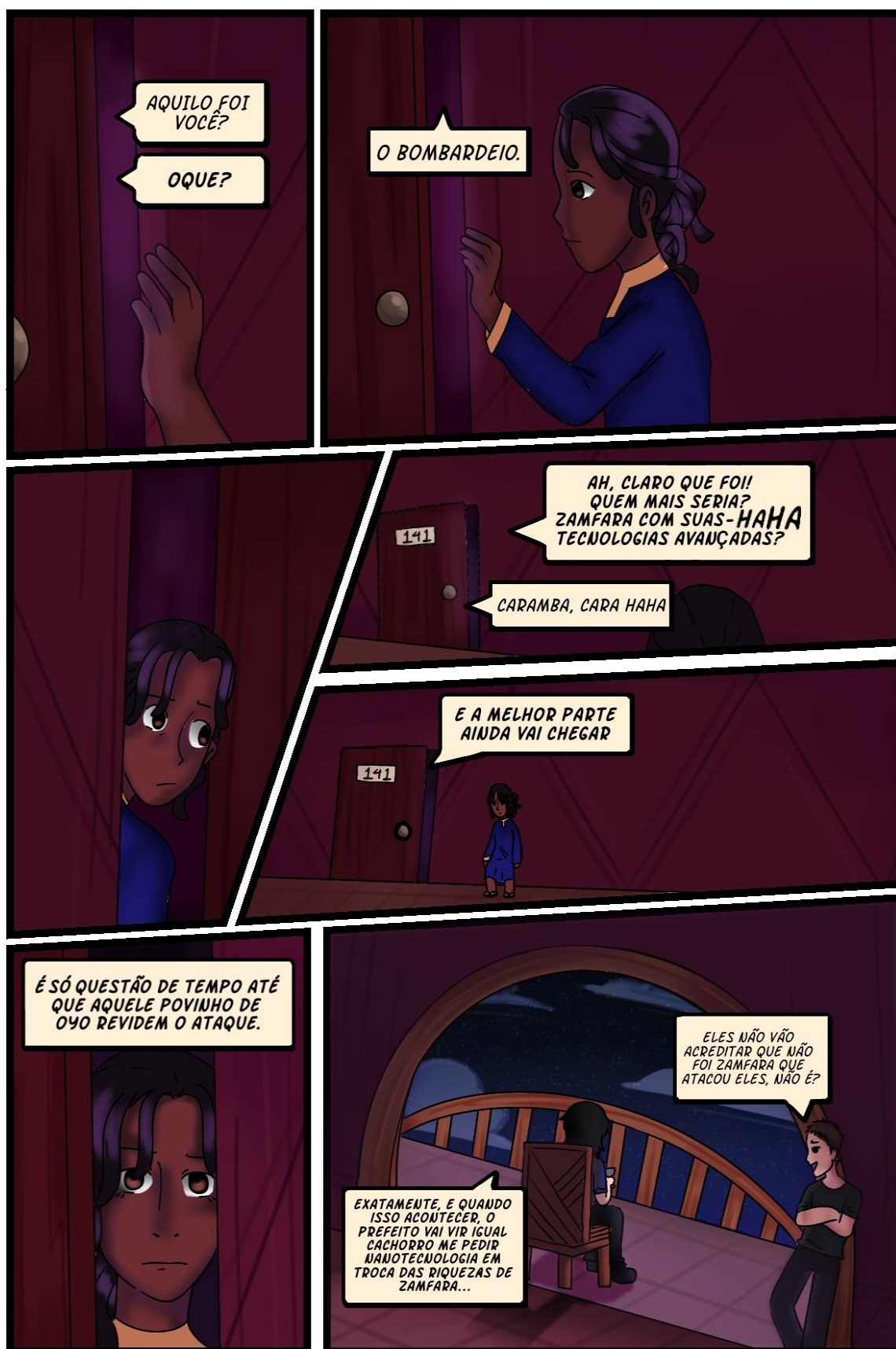








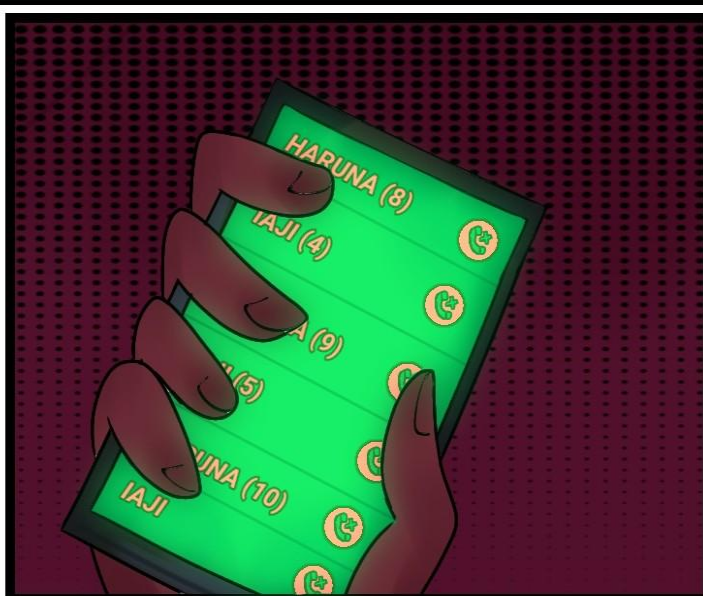






ACHO QUE NÃO SERIA UMA MÁ IDEIA BOMBARDEAR A NIGÉRIA TODINHA E RECOMEÇAR DO ZERO.







- CREDITOS -

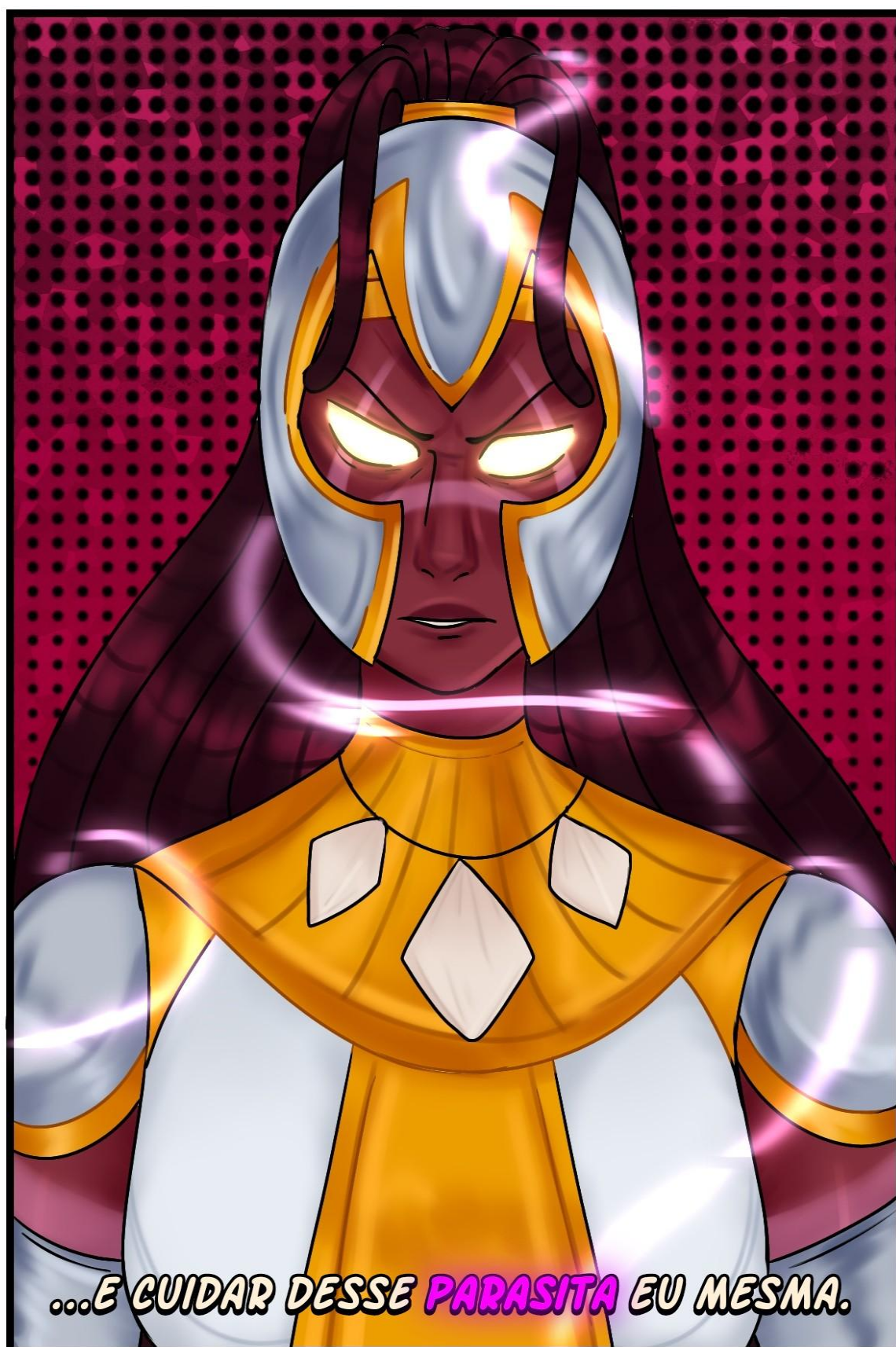
LINEART: VICTOR GABRIEL, JOSÉ BRITO

*PINTURA: SEBASTIÃO PEDRO, PABLO
YÊGO, VICTOR GABRIEL*

*ESBOÇO/LAYOUT: VICTOR GABRIEL,
PABLO YÊGO*

*CRIAÇÃO DE ROTEIRO: VICTOR GABRIEL,
ANA BRUNA DUARTE, YURI DE SOUSA,
LETÍCIA PINHEIRO*

*DESIGN DE PERSONAGENS: VICTOR
GABRIEL, CAIO SANTOS*



Professoras e professores, este produto pedagógico foi produzido por alunos da EEM Branca Carneiro de Mendonça que participaram do minicurso *História em Quadrinhos e História e Cultura da África na HQ Quem é o Pantera Negra?*. Acreditamos que ele pode ser utilizado como recurso pedagógico, após os alunos receberem os letramentos necessários para debates sobre relações étnico-raciais, antirracismo, resistência, imperialismo, fontes históricas e narrativa histórica. Abaixo apresentamos sugestões de atividades.

1. Mapa de raízes e origens do conflito

Objetivo: Compreender as causas profundas dos conflitos históricos e atuais.

Atividade:

Peça aos estudantes que, em grupos, criem mapa mental ou gráfico que representa as raízes do conflito entre Oyo e Zamfara, a partir da narrativa da HQ. Eles devem identificar fatores históricos, culturais, econômicos ou sociais que se desenvolvem para a rivalidade, relacionando-os a exemplos reais de conflitos históricos no Brasil ou no mundo.

Perguntas norteadoras:

- Quais elementos da história de Zuri indicam as raízes do conflito?
- A história da HQ pode ser comparada com conflitos históricos reais?

2. Linha do tempo do conflito

Objetivo: Analisar a relação entre passado, presente e futuro na construção da história.

Atividade:

Peça aos estudantes que construam uma linha do tempo destacando os principais eventos históricos relacionados às cidades de Oyo e Zamfara, incluindo a origem da rivalidade, eventos históricos importantes e a crise atual apresentada na HQ.

Perguntas norteadoras:

- Como os eventos passados influenciaram o presente na narrativa?
- Que elementos históricos ajudam a entender o conflito atual?

3. Produção de uma narrativa histórica a partir da HQ

Objetivo: Desenvolver a compreensão de que a história é uma construção de sentidos.

Atividade:

Solicite aos estudantes que escrevam uma narrativa histórica alternativa ou complementar à história de Zuri, imaginando diferentes estágios ou aprofundando aspectos históricos não

envolvidos na HQ. Essa atividade reforça a ideia de que a história pode ser interpretada de múltiplas formas.

Perguntas norteadoras:

- Como diferentes interpretações podem afetar a compreensão do conflito?
- Quais elementos históricos você incorporaria em sua narrativa?

4. Pesquisa sobre os Orixás e suas histórias

Objetivo: Valorizar as tradições culturais e espirituais na formação da identidade.

Atividade:

Divida a turma em grupos para pesquisar sobre os principais orixás e suas histórias, relacionando-os com a narrativa de Zuri. Os estudantes apresentam suas pesquisas, destacando como esses elementos culturais fortalecem a identidade afro-brasileira e africana.

Perguntas norteadoras:

- Como as religiões de matriz africana são importantes para a resistência cultural?
- De que forma esses elementos fortalecem a identidade do povo?

5. Reflexão escrita: A importância do entendimento histórico na resolução de conflitos

Objetivo: Estimular a reflexão crítica sobre as lições da história para o presente.

Atividade:

Proponha uma redação em que o estudante analise como o entendimento das raízes históricas dos conflitos, como o apresentado na HQ, pode contribuir para uma resolução mais justa e importação de conflitos atuais no Brasil ou no mundo.

Perguntas norteadoras:

- Por que é importante conhecer as raízes históricas de um conflito?
- Como o conhecimento histórico pode ajudar na construção de sociedades mais justas?

