

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Josias Góis Soares

**CULTURA URBANA E *HIP HOP* NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM PROJETO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO
GAÚCHO DE NOVO HAMBURGO**

Porto Alegre

2023

Josias Góis Soares

**CULTURA URBANA E *HIP HOP* NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM PROJETO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO
GAÚCHO DE NOVO HAMBURGO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Alex Branco Fraga

Porto Alegre

2023

Josias Góis Soares

**CULTURA URBANA E *HIP HOP* NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
UM PROJETO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO MUNICÍPIO
GAÚCHO DE NOVO HAMBURGO**

Conceito final:

Aprovado em: 06/04/2023

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Daniel Pérciles Arruda – UNIFESP

Prof^a. Dr^a. Elisângela Venâncio Ananias – UFRGS

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Costa dos Santos – Rede Municipal de Ensino São
Paulo

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais, que mesmo trazidos para este lado do oceano e expostos a todos os tipos de violências, impropérios, vexames e abusos, viveram a resistência preservando sua cultura, sua identidade, seu modo de falar, vestir, andar, se comunicar. Os quais pude acessar através da Cultura *Hip Hop*.

À minha esposa Vanessa, pelo apoio, compreensão e companheirismo durante todo percurso desta pesquisa e por me amar, esse amor é meu combustível diário para trabalhar, estudar e cuidar da nossa casa.

Ao meu pai por ser o meu guia, aquele que me apresentou Jesus, mas nunca omitiu a realidade do cotidiano, me educando para sobreviver a um mundo racista com garra e inteligência. Por ser meu maior motivador nos estudos e na vida cristã.

À minha mãe, por ter largado tudo para cuidar de mim e meus irmãos, nos educando com esmero, ensinando-nos a afastar-nos de uma vida medíocre e vazia.

Às minhas irmãs Luana, Paloma, Bruna e Laís por tudo que me ensinaram no convívio diário, pelo companheirismo, amor, dedicação e educação que me deram dentro do nosso lar.

Ao meu irmão Gabriel, meu parceiro, meu amigo, por todas as noites dormidas no chão, por tratar com leveza e descontração nossa pobreza. Por me ensinar o perdão.

À Igreja viva do Senhor Jesus Cristo por ser suporte, amor, refúgio, compaixão, provisão e correção. Especialmente aos amados irmãos Aguilar, Valdete e Igreja em Novo Hamburgo. Aos amados Priscilla, Thiago e Filipe. Irmãos em Cristo, participantes sinceros e verdadeiros nos piores e melhores momentos de minha vida.

Aos meus amigos do voleibol, Alex, Dumau, Riva, Pablo, Murad, Pernambuco, Nathan, Gazela, Guns, Thiago, Leco, Alemão, por terem me adotado nas suas famílias, nas suas casas, nas suas vidas, me motivando a seguir firme e forte. Sem vocês eu não sei onde eu estaria hoje.

Ao meu professor orientador Dr. Alex Branco Fraga, incansável, disposto e disponível. Humilde e sincero, paciente e veemente. Uma luz em meio à escuridão, que não me deixou desistir das minhas ideias quando eu já não acreditava mais nelas. Não poderia ter sido guiado por alguém melhor durante toda essa caminhada.

Aos meus colegas Ana Paula, Humberto e Fabrício pelas correções, orientações e por todo apoio que me deram nos momentos cruciais.

Aos meus colegas professores/as por terem topado essa empreitada em meio ao caos de uma pandemia. Educadores/as, verdadeiros/as guerreiros/as dispostos a educar ainda que a educação tenha sido abandonada pelo governo federal no período pandêmico. Vocês me motivam a ser melhor a cada dia, obrigado!

A equipe diretiva da escola, por apoiar e dar suporte ao projeto sustentando nossas "loucuras" e por liderar pelo exemplo e humanidade.

Por fim agradeço a Deus na pessoa de Jesus Cristo, meu Senhor e Rei, de cabelos como a lã. Essa pesquisa é um milagre divino desde o início.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objetivo analisar os impactos de um projeto de educação antirracista desenvolvido nas aulas de Educação Física em uma escola de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, região de predomínio da cultura teuto-brasileira. Este projeto pedagógico, intitulado “Cultura Urbana”¹, foi totalmente baseado nos princípios da Cultura *Hip Hop* e desenvolvido durante o período pandêmico, mais precisamente entre 3 de agosto de 2020 e 8 agosto de 2021. Durante o primeiro semestre, o projeto foi conduzido por dois professores de Educação Física e professoras de outras quatro disciplinas: Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Articulação e Saberes (pesquisa). Deste grupo, apenas um dos professores de Educação Física é negro. O projeto contou com a participação de 104 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 11 e 16 anos, que em sua grande maioria não se autodeclaravam negros/as. Os conteúdos desenvolvidos a partir dos elementos do *Hip Hop* foram *Break*, *Graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, *Rhythm And Poetry (RAP)* e o conhecimento, a história desse movimento em conexão com os seguintes temas: diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, surgimento e expansão da Cultura *Hip Hop* (nos Estados Unidos da América e no Brasil). A materialidade empírica analisada foi composta por um compilado de trabalhos produzidos pelos/as estudantes que se envolveram no Projeto Cultura Urbana, entre eles: mensagens via *WhatsApp*, comentários no *Facebook* e no *Instagram* da escola, entrevistas realizadas em aula, trabalhos produzidos para as aulas (desenhos, fotos, vídeos, questionários), arquivo de fotos e vídeos registrados pelo professor, aulas gravadas via *Google Meet* e qualquer outro material que tenha sido produzido pelos/as estudantes durante o período no qual o projeto foi desenvolvido. Por se tratar de um compilado de materiais produzidos originalmente para fins didático-pedagógicos, contou com as devidas autorizações institucionais e dos responsáveis pelos/as estudantes envolvidos/as para sua utilização como material empírico da pesquisa de mestrado. Metodologicamente, a investigação seguiu os pressupostos da abordagem qualitativa, pois se caracteriza como uma pesquisa documental com a utilização de dados secundários como técnica de levantamento/aquisição de informações, que foram processados a partir dos princípios e procedimentos da Análise Temática. Foram analisadas apenas as produções dos/das estudantes auto-declarados não-negros/as, que participaram do projeto. Essa auto-declaração foi extraída do livro de registros dos/as estudantes no ato de matrícula dos/as responsáveis. Os principais resultados da análise empreendida permitem afirmar que o projeto conquistou feitos expressivos com estudantes que não se autodeclaravam negros/as: 1) resistência ao Projeto Cultura Urbana e à temática do racismo no início, 2) percepção do racismo e privilégio branco na construção da desigualdade étnico-racial, 3) valorização do Projeto Cultura Urbana e um posicionamento em relação ao racismo no final (de modo descontraído e engajado). Mesmo diante de todas as dificuldades impostas pelas restrições sanitárias decorrentes da pandemia, boa parte dos/as estudantes passou a refletir sobre as dissimetrias nas relações étnico-raciais enraizadas em nosso país, especialmente em relação aos privilégios da branquitude na produção das mazelas do povo negro.

¹ O projeto foi intitulado Cultura Urbana tendo em vista a possibilidade de rejeição ao projeto diante dos traços culturais da comunidade na qual a escola está inserida. Decisão acertada, pois, futuramente, ter um nome mais abrangente e menos específico permitiu-nos introduzir o assunto e a temática do projeto com “calma e tranquilidade”.

Apesar dos resultados positivos do projeto, conclui-se que é preciso mais iniciativas desse porte para a efetiva desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, a fim de que a escola possa contribuir para o processo de educação das relações étnico-raciais que não apenas promovam aprendizagens significativas para estudantes negros/as e brancos/as, mas que levem à desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Cultura Hip Hop; projeto; educação; racismo; escola; antirracista.

ABSTRACT

This master's thesis aims to analyze the impacts of an anti-racist education project developed in Physical Education classes at a school located in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, a region where the German-Brazilian culture is predominant. This pedagogical project, entitled "Urban Culture", was totally based on the principles of Hip Hop Culture, and developed during the pandemic period, more precisely between August 3, 2020, and August 8, 2021. During the first phase, the project was conducted by two Physical Education teachers and teachers of four other subjects: Art, Portuguese, English, and Articulation among Knowledge. Of this group, only one of the Physical Education teachers is black. The project had the participation of 104 students between 11 and 16 years old, most of whom did not declare themselves black, from the 6th to the 9th grade of Elementary School. The contents developed from the elements of Hip Hop were break, urban sports, graffiti, fashion, rhymes, poetry, slang, Rhythm and Poetry (RAP), and the history of this movement in connection with the following themes: African diaspora, abolition of slavery, racial segregation regime, struggle for civil rights, emergence and expansion of Hip Hop Culture (in the United States of America and Brazil). The empirical material analyzed consisted of a compilation of works produced by students who were involved in the Urban Culture Project. The WhatsApp messages, comments on Facebook and Instagram at the school, interviews carried out in class, works produced for the PE classes (drawings, photos, videos, questionnaires), photo and video archives recorded by the teacher, classes recorded via Google Meet, and any other material that the students produced during the period in which the project was being developed take part of this empirical material. As it is a compilation of materials initially produced for didactic-pedagogical purposes, it had the due institutional authorizations and the people responsible for the students involved in this work. Methodologically, the investigation followed the assumptions of the qualitative approach, as it is characterized as documentary research using secondary data as a technique for surveying/acquiring information, which was processed from the principles and procedures of Thematic Analysis. The main results of the analysis carried out allow us to state that the project achieved significant achievements with students who did not declare themselves black: 1) resistance to the Urban Culture Project and the theme of racism at the beginning, 2) perception of racism and white privilege in the construction of ethnic-racial inequality, 3) appreciation of the Urban Culture Project and a position in relation to racism in the end in a relaxed and engaged way. Even in the face of all the difficulties imposed by the health restrictions resulting from the pandemic, many of the students began to reflect on the dissymmetries in ethnic-racial relations rooted in our country, especially the privileges of whiteness in the production of the ills of black people. Despite the positive results, it is concluded that more initiatives of this size are needed for the effective deconstruction of structural racism and, consequently, for the construction of a more just and egalitarian society, so that the school can contribute to the process of education of ethnic-racial relations that not only promote meaningful learning for black and white students, but that lead to the deconstruction of structural racism and, consequently, to the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: Hip Hop Culture; project; education; racism; school; antiracist.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	RACISMO, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ..	15
2.1	“NEGRO DRAMA”: UM COTIDIANO DIFÍCIL	15
2.2	“H. AÇO”: O RACISMO ESTRUTURAL EM NÚMEROS.....	17
2.3	“ESTUDO ERRADO”: O RACISMO ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	20
2.4	“QUANDO O/A PRETO/A SE DESTACA”: UMA REVISÃO SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	29
3	THAT’S MY WAY: UM PERCURSO METODOLÓGICO	31
3.1	RESPEITO É PRA QUEM TEM: CUIDADOS ÉTICOS	34
4	MINHA CULTURA: <i>HIP HOP</i> CRIADO NA RUA.....	35
4.1	DISC JOCKEY: A BATIDA DAS RUAS.....	37
4.2	MASTER OF CEREMONY: A VOZ DAS RUAS.....	38
4.3	BREAK: A GINGA DAS RUAS.....	41
4.4	GRAFFITI: A COR DAS RUAS	43
4.5	HIP HOP FASHION: O ESTILO E A IDENTIDADE VISUAL DO HIP HOP ..	45
4.6	HIP HOP NA VEIA: MINHA TRAJETÓRIA POR DENTRO DO MOVIMENTO	50
5	UM BOM LUGAR SE CONSTRÓI COM HUMILDADE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NUMA CIDADE TEUTO-BRASILEIRA	55
5.1	A CULTURA TEUTO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO	55
5.1.1	O predomínio germânico na construção da narrativa sobre a formação populacional da cidade	55
5.1.2	O fomento a projetos culturais como política educacional da rede municipal.....	60
5.2	“PARA OLHAR COM OUTROS OLHOS”: O PROJETO CULTURA URBANA AO VIVO E A CORES.....	66
5.2.1	Sensibilização ao tema: que tempo bom.....	71
5.2.2	<i>Handshake</i>: das ruas para dentro de casa.....	73
5.2.3	Cultura <i>hip hop</i>: primeiros passos	75
5.2.4	<i>Graffiti</i>: colorindo os muros cinzas do racismo	76

5.2.5	<i>Hip hop dress: a moda das ruas</i>	79
5.2.6	Expressão e comunicação através da rima	81
5.2.7	O <i>break</i> é o nosso elemento	82
5.2.8	Sarau cultura urbana: where is the love?	86
5.2.9	Diáspora africana.....	87
5.2.10	Um 13 de maio diferente: <i>gumboot dance</i>	90
5.2.11	O filme <i>raça: uma corrida para a glória</i>	92
5.2.12	A batalha de dança	93
6	SE TU LUTAS TU CONQUISTAS: O PROJETO CULTURA URBANA EM ANÁLISE	96
6.1	“VOCÊ É PROFESSOR DE QUÊ MESMO?”: INDÍCIOS DE RESISTÊNCIA A UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	97
6.2	“ACHEI O <i>MEET</i> INTERESSANTE E MEIO TRISTE”: PERCEPÇÃO DO RACISMO E PRIVILÉGIO BRANCO NA CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL	104
6.3	“BEM LEGAL APRENDER SOBRE O B-BOYING”: O VALOR DA CULTURA HIP HOP PARA ESTUDANTES QUE NÃO SE AUTODECLARAVAM NEGROS/AS	112
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICES	137
	APÊNDICE 1 - QUE TEMPO BOM	137
	APÊNDICE 2 - <i>SHAKEHAND</i>	140
	APÊNDICE 3 - CULTURA <i>HIP HOP</i>: PRIMEIROS PASSOS	141
	APÊNDICE 4 - CULTURA URBANA: PRIMEIROS PASSOS	144
	APÊNDICE 5 - COLORINDO OS MUROS CINZAS DO RACISMO	146
	APÊNDICE 6 - CHAMADA PARA ENCONTRO COM BRUNO SCHILLING	147
	APÊNDICE 7 - HIP HOP <i>DRESS</i>: A MODA DAS RUAS	148
	APÊNDICE 8 - EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA RIMA	149
	APÊNDICE 9 - “RAPANDEMIA”	150
	ANEXOS	158
	ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	158
	ANEXO 2 - ENCAMINHAMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS PARA FINS CIENTÍFICOS	160
	ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	161

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	163
ANEXO 5 - ARTIGO RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	165
ANEXO 6 - ARTIGO DE REVISÃO	181

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Bairro Partenon/Morro da Cruz	8
Figura 2 - Captura de tela do trabalho de uma estudante do 9º ano.....	40
Figura 3 – <i>Breakdance</i> x capoeira.....	42
Figura 4 – Camisa de jogo <i>Brooklyn Nets</i>	46
Figura 5 – Camisa de jogo 2 <i>Brooklyn Nets</i>	47
Figura 6 – Recuperação de uma das produções da tarefa: Que tempo bom Rhapsody (9º ano)	48
Figura 7 – Palestra no Crescendo e Adolescendo	54
Figura 8 – Taxa de registro de racismo.....	60
Figura 9 – Sabotage, 6º ano. Atividade “Que tempo bom”	72
Figura 10 – Cris SNJ, 8º ano. Atividade “Que tempo bom”	72
Figura 11 – Mano Brown, 7º ano, Atividade “Que tempo bom”	73
Figura 12 – Captura de tela dos	78
Figura 13 – Imagens de 2 estudantes caracterizados.....	80
Figura 14 – Imagens de 2 estudantes caracterizados.....	81
Figura 15 – Imagens de 2 estudantes caracterizados.....	82
Figura 16 – Captura de tela: devolutiva no Classroom. Estudantes 50 Cent e Dexter, 8º ano.....	85
Figura 17 – Captura de tela: Questionário Locking Classroom. Estudante Queen Latifah, 9º ano.	85
Figura 16 – Breakdance x capoeira.....	88
Figura 19 – Mapa da diáspora Africana	89
Figura 20 – Captura de tela: atividade Gumboot Dance	91
Figura 21 – Captura de tela: atividade Gumboot Dance	92
Figura 22 – Cartaz de divulgação da Batalha de dança.....	94
Figura 23 – Captura de tela: Final da Batalha de dança	95
Figura 24 – Captura de tela do WhatsApp: Questionamento sobre o assunto da aula	98
Figura 25 – Mary J. Blige, 9º ano sobre a Tarefa: Que tempo bom	99
Figura 26 – Beyonce, 9º sobre a Tarefa “Que tempo bom”	100
Figura 27 – Beyonce, 9º sobre a Tarefa “Que tempo bom”.....	100
Figura 28 – Comentário de Emicida sobre o filme “RAÇA”	104
Figura 29 – Comentários de Emicida e Mv Bill sobre o Filme Raça.....	105
Figura 30 – Poema Mc Lyte, 9º ano.	109
Figura 31 – 50 Cent, 7º ano: engajamento e prazer no Break	115
Figura 32 – Engajamento e prazer no Break (MV Bill, 6º ano).....	116
Figura 33 – Engajamento e prazer no Break (MV Bill, 6º ano).....	116
Figura 34 – Engajamento e prazer no Break: Dexter, 7º ano	117
Figura 35 – Engajamento e prazer no Break: Dexter, 7º ano	118

LISTA DE QUADROS

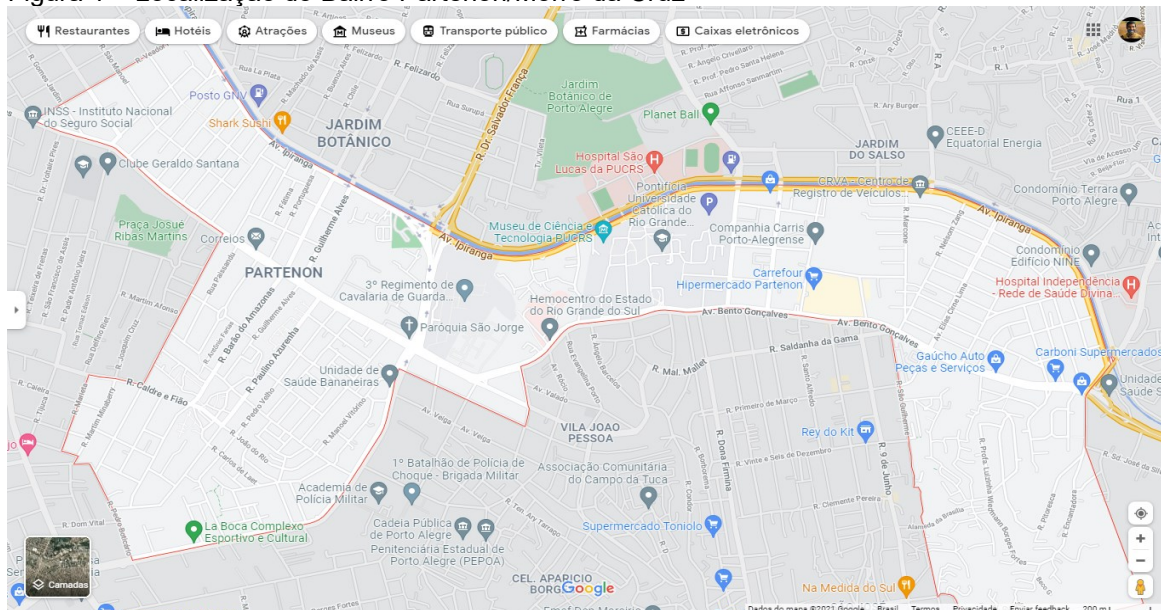
Quadro 1 – 6 Fases da análise temática	33
Quadro 2 – Adjetivos atribuídos a luso-brasileiros e alemães.....	59
Quadro 3 – Divisão de conteúdos Projeto Cultura Urbana.....	66
Quadro 4 – Organização dos grupos para o ensino híbrido.....	69
Quadro 5 – Organização das aulas do Projeto Cultura Urbana no ano de 2021.....	70

1 INTRODUÇÃO

Sou professor de Educação Física. Cresci e morei durante 31 anos no bairro Partenon, localizado na zona leste da cidade de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul. Embora a região abranja muitas “vilas”², possui também enormes casarões nas proximidades da Intercep, estabelecendo um abismo socioeconômico o qual separa a Intercep do Campo da Tuca, por exemplo. Entre eles há todos os tipos de realidades socioeconômicas. O bairro Partenon abrange aproximadamente 119 mil habitantes, sem contar as imediações do Morro da Cruz, que recebem o nome de bairro São José e/ou vilas da região. Ou seja, mesmo sendo nomeada de forma diferente, a região é conhecida como bairro Partenon.

Vilas como Campo da Tuca, Conceição (Maria Degolada), Beco dos Aranhas, Volta da Cobra, Cachorro Sentado entre outras, compõem o cenário de abandono, miséria, desilusão e descaso. Um bom ponto de referência para situar o/a leitor/a é o campus universitário da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) e as avenidas Bento Gonçalves e Ipiranga (as quais atravessam toda a extensão do bairro e estão dispostas paralelamente).

Figura 1 – Localização do Bairro Partenon/Morro da Cruz



Fonte: Google Maps.

² Na região metropolitana de Porto Alegre, geralmente o termo “vila” é usado em um sentido depreciativo. O sujeito “vileiro” é aquele que representa algum tipo de risco ao cidadão (FRAGA, 2000, p. 35). O bairro Partenon abrange “vilas temidas” da população Porto Alegrense, como Volta da Cobra, Campo da Tuca, Beco dos Aranhas, Cachorro Sentado, etc.

Cresci presenciando assassinatos que, literalmente, ocorriam na porta do condomínio onde morava; gritos na madrugada, pares de tênis amarrados em fios de luz³, tiros e corpos estirados no chão ao me dirigir para a escola de manhã. Alguns mortos, outros bêbados, talvez sob efeito de drogas ou simplesmente mendigos dormindo ao relento. Realidade comum em bairros de periferia com a qual negros (como eu) aprendem a conviver, e que, por vezes, por ser tão corriqueira, vemos como normal.

Atuo como professor de Educação Física no Ensino Básico público desde o ano de 2014. Iniciei minha trajetória docente no município de Campo Bom, estado do Rio Grande do Sul e desde 2018 resido e leciono no município de Novo Hamburgo, também no estado do Rio Grande do Sul, cidade que me acolheu após ter sido nomeado professor de Educação Física do município.

Em Novo Hamburgo a maior parte da população é de origem germânica, pois o Vale dos Sinos⁴ é o berço da colonização alemã no Brasil. A minha vinda para essa região é contemporânea ao meu despertar para o estudo das relações étnico-raciais assimétricas, no caso, o racismo. Por essa razão, é comum escolas da região e até mesmo de Porto Alegre me convidarem para conversar sobre racismo com estudantes e professores/as na semana da consciência negra.

Em outubro de 2019, enquanto eu palestrava sobre racismo estrutural em uma escola pública estadual em Novo Hamburgo, uma menina branca chorava compulsivamente. Como citado anteriormente, Novo Hamburgo é um município gaúcho de cultivo à cultura e tradição germânica. Na ocasião, a plateia era composta por estudantes do 1º ano do Ensino Médio, majoritariamente constituída por descendentes diretos ou indiretos de imigrantes alemães. Durante toda a palestra os/as estudantes foram convidados/as a se colocarem no lugar do povo preto por meio da explanação da verdadeira história da escravização, apagamento histórico de África e suas contribuições e, principalmente, a partir de relatos de situações de preconceito sofridos por mim, um professor de Educação Física negro vinculado à rede municipal de ensino da mesma cidade. Ao se colocar na pele de quem sofre os efeitos do racismo, a menina chorou compulsivamente por se dar conta, mesmo que por um

³ Forma de marcação de território das facções criminosas de traficantes ou forma de represália demonstrando que algum “X9” (traidor/delator) foi achado, morto. Fixar seus tênis nos fios de luz é uma alerta para outros possíveis traidores ou invasores.

⁴ Região formada por um grupo de cidades da região metropolitana de Porto Alegre situada às margens do Rio dos Sinos.

instante, do peso do privilégio branco na desigualdade étnico-racial produzida em sociedades hierarquizadas pela cor da pele.

Meses antes, mais precisamente em março de 2019, havia identificado em minhas aulas indícios de racismo contra dois estudantes negros recém-chegados de São Paulo, que reagiram (legitimamente) a atitudes preconceituosas de colegas que não se declaravam negros/as. Este último episódio fez com que eu refletisse sobre minha representatividade (como professor negro na escola), além de revisitar por meio da memória, diversas situações de racismo que enfrentei quando era estudante da escola tradicional brasileira. Essa foi a principal motivação para que eu apresentasse um projeto de educação antirracista para a instituição onde atuo, com o objetivo de sensibilizar/conscientizar crianças e adolescentes que não se declaravam negras/negros sobre o drama do racismo estrutural. Afinal, se em uma palestra sobre o tema uma menina branca se comoveu com os efeitos da branquitude⁵ nas relações étnico-raciais, em um projeto escolar inicialmente estruturado de forma interdisciplinar, e posteriormente inserido nas aulas de Educação Física o alcance poderia ser bem maior.

Este trabalho aborda a temática do racismo tendo a Cultura *Hip Hop* apresentada como mediação para despertar a autocrítica e a reflexão sobre o fenômeno do racismo em adolescentes de 11 a 16 anos, estudantes do 6° ao 9° ano do Ensino Básico de uma escola localizada na periferia de Novo Hamburgo-RS. Os/as jovens, em sua maioria, não se autodeclaravam negros/as. Neste local (Novo Hamburgo), por meio de um projeto de educação antirracista chamado “Cultura Urbana”, usamos a Cultura *Hip Hop* (movimento social surgido na periferia dos guetos de Nova Iorque e que serve de apoio, luta, resistência para o povo preto, pobre e favelado no Brasil), seus elementos, costumes, ritos, princípios e valores para elaborar nossas propostas pedagógicas durante o ano pandêmico de 2020 (segundo semestre) e de 2021 (primeiro semestre).

⁵ De acordo com Lia Vainer Schucman (2022, p. 171), o conceito de branquitude é empregado no contexto dos estudos críticos sobre identidades raciais brancas, originado nos Estados Unidos da América, e é entendido como “construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos”.

No primeiro semestre de 2020, o projeto foi desenvolvido de forma interdisciplinar. Fundamentados/as nas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003), 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e orientados/as pelas habilidades do componente curricular Educação Física previstas na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), eu e o outro professor de Educação Física, a professora de Arte, a de Língua Portuguesa, a de Língua Inglesa e a professora responsável pelo setor de Articulação e Saberes da referida escola, organizamos e planejamos as atividades remotas (via *Google Classroom* e via *Google Meet*) para serem ministradas em nossas respectivas aulas. Os conteúdos desenvolvidos a partir dos elementos do *Hip Hop* foram: *Breaking*, esportes urbanos, *Graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, *RAP*, o conhecimento e história desse movimento em conexão com os seguintes temas: diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, surgimento e expansão da Cultura *Hip Hop* (nos Estados Unidos e no Brasil).

Logo no retorno às aulas em 2021, em função de baixas no grupo de professores (saídas, licenças e trocas de funções dentro da escola), o andamento das atividades do Projeto Cultura Urbana se restringiu às aulas de Educação Física sob minha responsabilidade. Portanto, continuei desenvolvendo o projeto sozinho. Nesta fase do projeto, a ênfase foi a abordagem de um dos cinco elementos⁶ da Cultura *Hip Hop*: o *Breaking*⁷. Após um ano de muitas aprendizagens, o projeto foi encerrado com uma “batalha”⁸ de dança *on-line* através do *Facebook* (na página da escola).

Dado o impacto do projeto naquela comunidade escolar, e das possibilidades de desdobramento para outros contextos, decidi tomar este projeto pedagógico como objeto de estudo da minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) sob orientação do professor Alex Branco Fraga. Após definição e acertos de alguns detalhes e as devidas autorizações institucionais e consentimentos/assentimentos individuais, a questão problematizadora passou a ser: de que modo um projeto de educação antirracista sustentado nos princípios e valores da Cultura *Hip Hop*, e desenvolvido numa região

⁶ Conhecimento, *Dj*, dança, *Mc*, *graffiti*.

⁷ “(...) o *breaking* é um grupo de estilos de dança de rua, também surgida nos guetos nova iorquinos com a contribuição dos afrodescendentes e dos hispânicos (SILVA, 2004, p. 52).

⁸ Disputa entre dois dançarinos que se desafiam. É uma das estruturas fundantes da dança de rua e, ainda hoje, é a mais difundida forma de apresentação dessa linguagem, tendo sido nomeada como *racha*, nos primeiros indícios do movimento *Hip Hop* no Brasil (VIEIRA, 2015).

demarcada pela tradição teuto-brasileira, repercutiu na forma como estudantes que não se autodeclaravam negros/as dos anos finais do Ensino Básico se posicionavam diante do racismo estrutural? O recorte temporal do projeto compreendeu o período de agosto de 2020 até agosto de 2021, contando com a participação de 104 estudantes entre 11 e 16 anos de idade, que não se autodeclaravam negros/as, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para conseguir ensaiar algumas respostas para esta questão de pesquisa, estruturei o texto dissertativo em oito capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais, 16 seções, 14 subseções, 9 apêndices e 4 anexos.

O capítulo 2, intitulado “Racismo, educação antirracista e relações étnico-raciais”, inicia com a seção “‘Negro Drama’: um cotidiano difícil”, que traz em seu título e subtítulo menção a duas das canções mais conhecidas do *RAP* Nacional: “Negro Drama” (NEGRO DRAMA, 2002) e “Na Zona Sul” de Sabotage (NA ZONA SUL, 2000). Assim como a letra das músicas, esse capítulo denuncia o racismo no Brasil, o estigma que carrega o/a negro/a pela cor da sua pele em função do racismo estrutural. “‘H. aço’: racismo estrutural em números”, tem como objetivo apresentar alguns dos números desse drama social chamado racismo, que demanda do sujeito negro/a no Brasil ser forte como o aço.

Na seção 2.3, “‘Estudo Errado’: Racismo estrutural e educação escolar”, uso como título a canção do *rapper* Gabriel Pensador para apontar o problema secular da reprodução de um currículo eurocêntrico nas escolas do Brasil, o qual omite a história da África e/ou relaciona a imagem afro a aspectos e significados sociais negativos em função da centralidade do ensino dentro da perspectiva da branquitude. Finalizando esse capítulo, na seção 2.4, intitulada “‘Quando o/a preto/a se destaca’: uma revisão sobre educação antirracista e relações étnico-raciais em educação física”, apresento uma síntese da revisão de literatura sobre a temática que foi submetida sob a forma de artigo à uma revista da área da educação. Por essa razão, a íntegra deste texto encontra-se no Anexo I. Cabe destacar que o título desta seção faz referência à música de autoria do *rapper* Vulgo Elemento (Daniel Péricles Arruda), um professor universitário engajado na produção de literatura acadêmica sobre o tema.

O capítulo 3, “Minha Cultura: *Hip Hop* criado na rua”, trago a canção Minha cultura do Grupo Da Guedes e falo sobre a origem do movimento *Hip Hop*, seus elementos artísticos e visuais e o contexto histórico no qual nasceu essa cultura de rua, por meio dos quais me foi possível refletir sobre as relações étnico-raciais.

Também aponto fatores que contribuíram para que a Cultura *Hip Hop* se disseminasse “como vírus ebola”⁹ e relato como me aproximei dela, bem como minha trajetória até tornar-me um educador antirracista.

O Capítulo 4, “Um bom lugar se constrói com humildade: um projeto de educação antirracista numa cidade teuto-brasileira”, está dividido em duas seções. Na primeira (4.1), que se subdivide em mais duas subseções, apresento de modo panorâmico o processo de formação populacional de Novo Hamburgo e a centralidade da narrativa teuto-brasileira. Além disso, procuro mostrar de que forma a escola, na qual o Projeto Cultura Urbana foi desenvolvido, se articula com as políticas de estímulo à aprendizagem baseada em projetos, incentivada pela rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, fomentando projetos culturais. Também mostro, brevemente, como as questões étnico-raciais impactam as políticas educacionais do município de Novo Hamburgo. Na segunda seção (4.2), descrevo o Projeto Cultura Urbana em 12 subseções, buscando destacar, em ordem cronológica, os acontecimentos mais significativos do desenvolvimento desse projeto. Devido ao fato de o Projeto Cultura Urbana estar sustentado nos princípios da Cultura *Hip Hop*, ao longo destas subseções ele é apresentado a partir dos elementos, costumes, ritos, princípios e valores deste movimento que inspirou as propostas pedagógicas desenvolvidas na primeira fase (2020) e na segunda fase (2021) do projeto.

O capítulo 5, “*That's my way*: um percurso metodológico”, apresenta os princípios, fundamentos, escolhas e procedimentos que tomei em relação à metodologia do trabalho, desde as justificativas iniciais sobre a opção pela abordagem qualitativa, pela análise de dados secundária, bem como os cuidados éticos que foram levados em consideração, os quais estão descritos na seção “Respeito é pra quem tem”.

No Capítulo 6, “Se tu lutas, tu conquistas: o Projeto Cultura Urbana em análise”, apresento as categorias analíticas que emergiram da análise temática empreendida sobre os materiais produzidos pelos/as estudantes. Este capítulo está subdividido em três seções que correspondem a cada uma das três temáticas que caracterizaram a interação de estudantes que não se autodeclaravam negros/as com os elementos do projeto: 1) indícios de resistência ao projeto de educação antirracista e invisibilidade do racismo, 2) percepção do privilégio branco na construção da desigualdade étnico-

⁹ Frase cantada por Black Alien na música “Um bom Lugar”, de autoria de Sabotage.

racial, 3) posicionamento em face do racismo estrutural e valorização tanto da Cultura *Hip Hop* como do Projeto Cultura Urbana.

Nas considerações finais, aponto elementos para uma possível contribuição ao processo de educação das relações étnico-raciais que não apenas promovam aprendizagens significativas tanto para estudantes brancos/as quanto negros/as, mas que levem à desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Cabe ainda destacar que, por exigência do PPGCMH, todo o estudante de mestrado precisa ter submetido dois artigos para revistas ranqueadas no Qualis Periódico da CAPES, até o momento da defesa. Atendendo à esta exigência, escrevi em coautoria um artigo nos moldes de relato de experiência, intitulado “Cultura *Hip Hop* na Educação Física: um projeto de educação antirracista com estudantes que não se declaravam negros/as” (ANEXO 5), o qual foi submetido à Retratos da Escola, uma revista da Escola de Formação (Esforce) da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), e um artigo de revisão de literatura, já comentado acima, intitulado “Educação Antirracista e das Relações Étnico-Raciais em Educação Física: uma revisão sistemática da literatura brasileira” (ANEXO 6), submetido para a revista Cadernos de Educação, editada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A fim de não repetir os textos, especialmente este último, a parte da revisão de literatura está nele contemplada.

2 RACISMO, EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

2.1 “NEGRO DRAMA”: UM COTIDIANO DIFÍCIL

*“Nego drama
Cabelo crespo e a pele escura
A ferida, a chaga, à procura da cura.”
(NEGRO DRAMA, 2002)*

Quando eu tinha 10 anos de idade, estudava em uma escola estadual na zona leste de Porto Alegre, cursava a 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano). Ao findar os estudos sobre o Egito Antigo, a professora de História propôs a apresentação de um teatro. Nele, as três turmas da 5ª série ensaiaram juntas e reproduziram os aprendizados adquiridos durante as aulas de História. Chegando o momento de definir os papéis, a professora perguntou quais alunos gostariam de representar os faraós. Havia 3 vagas e 5 candidatos. Ao definir os papéis, a professora escolheu a mim e a outros dois alunos negros justificando: “O Egito fica na África, e lá as pessoas são da cor do Josias, do Maurício e do Lucas”.

Essa frase foi um choque para todos nós. Jamais imaginávamos que em uma época distante, os povos de origem africana dominaram o mundo. Para mim, ter me sentido um rei durante dois meses de ensaios no contraturno e no dia da apresentação, foi algo inesquecível e transformou a minha mente, embora na época eu não tivesse consciência do tamanho dessa transformação. A proposta da professora me proporcionou atravessar a ponte entre o Rio Grande do Sul e a África, conectando-me a fatos sobre meus ancestrais dos quais eu sabia, mas, por não ser racialmente letrado, não fazia as relações da minha identidade (como negro) quanto a representação de realeza, que era (e ainda é) centrada na branquitude, aprendida e reproduzida por mim e meus colegas. A atividade que a professora propôs permitiu que eu pudesse me posicionar nas relações de hierarquização, onde agora um menino da minha cor, sabe e experimenta a realeza, pois, no passado, seus ancestrais também o eram.

No continente americano, o racismo é o fruto cruel de uma sociedade construída sob os fundamentos nefastos da escravização dos povos africanos. Em sua estrutura estão os fundamentos que sustentam práticas, credos, pensamentos que subjagam o povo afrodescendente. Pode apresentar-se de várias formas e está

presente em todos os âmbitos, em todas as instituições, classes sociais etc. da nossa sociedade.

Segundo Almeida (2019), há uma construção social baseada em práticas, costumes, ditos populares, credos e significados sociais que influenciam a forma como pensamos, nos comportamos, agimos e reagimos em relação aos afrodescendentes que compõem a população brasileira e mundial. Essa construção social também influencia os próprios afrodescendentes.

Se por um lado não foi dado nenhum papel de rainha para as meninas negras (esmagadora maioria), por outro lado não houve candidatas negras para representar as rainhas. Sobre isso, Ribeiro (2019) afirma:

Desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. (RIBEIRO, 2019, p. 12).

No Brasil há um padrão estético de beleza e feminilidade eurocêntrico construído socialmente, que se expressa por um tipo de cabelo e tom de pele considerados ideais que se opõem às características da mulher negra, os quais revelam um padrão de beleza anti-negritude (CALDWELL, 2000). O padrão de beleza e riqueza (realeza) também atribui uma imagem depreciativa do/a negro/a, pois o povo afrodescendente não se enquadra no padrão disseminado pelas redes sociais, mídias, programas de televisão, cinema etc.

Quando falamos sobre a mulher negra, a opressão é ainda maior. Se há notoriedade de beleza em uma mulher negra, a ela é atribuída a qualidade de “negra de traços finos”, ou, ela é “da cor do pecado”; as mulheres brancas têm uma “inveja branca” da sua cor e do seu corpo. A dualidade de significados é impressionante. Talvez por isso não houve candidatas negras para representar a rainha no teatro sobre o Egito na escola em que eu estudava.

Há uma emissora de televisão brasileira que têm realizado reproduções das histórias bíblicas, apresentando-as em formato de novelas. Boa parte dessas histórias bíblicas se passam na África, em países como Egito, Líbia, Etiópia, Sudão e Eritreia.

Paradoxalmente, os elencos de atores/atrizes são brancos/as; o ator que representa o faraó é branco, a rainha, a filha da rainha, os sacerdotes, enfim, todos brancos. Por outro lado, os/as servos/as e escravos/as, quando não são negros/as, são maquiados de forma escurecida.

Atores/atrizes brancos/as maquiados/as para “obscurecer” a representação do povo africano, também aparecem nas cenas de civis e de atores/atrizes coadjuvantes. Sem representação, sem identidade! Quando uma menina negra se auto identificará como uma rainha, como bela, se todas as rainhas e mulheres belas que ela vê nas redes sociais, novelas, séries, filmes e desenhos são brancas, loiras, de olhos claros e cabelos lisos?

Para dizer que uma negra é bonita, atribuem a ela características brancas; ao passo que, para referir-se a uma inveja boa, sem maldade, também colocam o branco no final da expressão, como se a inveja, por exemplo, pudesse ser algo bom. Você se refere a uma mulher branca e bonita dizendo: “Que branca bonita”? Evidente que não. Ao menos nunca ouvi tal expressão. Falamos, simplesmente: “Que mulher bonita!”. Quando falamos “que negra bonita”, atribuímos a ela um adjetivo que não seria o normal para as mulheres de sua raça. É como dizer que ela é negra, porém, bonita. “Uma negra de traços finos”.

2.2 “H. AÇO”: O RACISMO ESTRUTURAL EM NÚMEROS

*“Não sabe o que é difícil
Nem dificuldade
Não sabe o que é viver distante da cidade
Eu sei
O quanto é difícil suportar
Derramo o meu suor e sei valorizar
No limite da humildade
Faço o meu espaço (ABCD)
Me considero um H.Aço [...]”*

*“[...] Ser homem de aço é resistir
Não posso dar as costas se o problema mora aqui
Não vou fugir
Nem fingir que não vi
Nem me distrair”
(H. AÇO, 1998)*

Segundo o Atlas da violência, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2021), no ano de 2019, os negros (soma dos pretos e pardos da classificação do IBGE) representaram 77% das vítimas de homicídios, com uma taxa de homicídios

por 100 mil habitantes de 29,2. Comparativamente, entre os não negros (soma dos amarelos, brancos e indígenas) a taxa foi de 11,2 para cada 100 mil, o que significa que a chance de um negro ser assassinado é 2,6 vezes superior àquela de uma pessoa não negra. Em outras palavras, no último ano, a taxa de violência letal contra pessoas negras foi 162% maior do que entre não negras. Da mesma forma, as mulheres negras representavam 66,0% do total de mulheres assassinadas no Brasil, com uma taxa de mortalidade por 100 mil habitantes de 4,1, em comparação a taxa de 2,5 para mulheres não negras (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2021). Além disso, o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (2022), aponta que 54,04% dos presidiários são pretos e pardos, enquanto os brancos representam 32,52%.

De acordo com os dados de 2022, o percentual de pretos e pardos vítimas de intervenções policiais é ainda mais elevado do que supúnhamos, chegando a 84,1% de todas as vítimas com raça/cor identificados. Assim, mesmo que os números absolutos representem uma importante diminuição no total de vítimas, a desproporcionalidade racial na letalidade permanece latente (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2022a). “Recebe o mérito a farda que pratica o mal, me ver pobre, preso ou morto já é cultural. Histórias, registros e escritos, não é conto nem fábula, lenda ou mito.” Esse verso, extraído da canção Negro Drama (NEGRO DRAMA, 2002), expressa a minha realidade como homem negro dividida, compartilhada e experimentada por outros jovens negros, de periferia (ou não) como eu.

A representação da desvalorização da vida do povo afrodescendente, segue do mesmo modo como era na época da escravização. Ao corpo negro (bandido ou não) atribui-se o merecimento ou justificativa de morte, enquanto brancos, especialmente políticos, empresários, funcionários do judiciário (bandidos ou não), atribui-se o direito de absolvição judiciária e social (ainda que sejam culpados). A estes, é dado o benefício da dúvida enquanto àqueles é dada a sentença imediata, ainda que tenha o cumprimento do código penal, que garante inocência a todos/as até que se prove ao contrário.

O drama da cadeia e favela, túmulo, sangue, sirene, choros e velas. Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia. Que sobrevivem em meio às honras e covardias. Periferias, vielas, cortiços. Você deve estar pensando: o que você tem a ver com isso? Desde o início, por ouro e prata, olha quem morre? Então veja você, quem mata? (NEGRO DRAMA, 2002).

Tenho medo da polícia, pois apesar de nunca ter me envolvido com a criminalidade, de ser cauteloso ao andar pelas ruas em bairros de classe média, não caminhar sem camisa na rua, não correr na rua sem necessidade, não usar touca em dias de frio, não ficar sem camisa no meu carro e não chamar atenção, já fui abordado 16 vezes por ela e, em duas delas, com extrema truculência e violência (repito, sem motivo algum). Em contrapartida, durante o enterro da avó de um dos meus melhores amigos, conheci um senhor branco que afirmou ter caçada a carteira de habilitação por excesso de multas e por ter sido flagrado dirigindo alcoolizado e, no entanto, dirigia livremente há mais de 20 anos. Tenho um seguro de vida, pois existe a possibilidade (e ela é real) de um dia tornar-me um dos 84,1% de mortes civis (de negros) em ações policiais. Caso isso aconteça, minha esposa não ficará desamparada. Tenho plena consciência de que a cor da minha pele chega antes de mim em qualquer lugar, e a sociedade faz questão de me lembrar isso todos os dias das mais diversas formas.

Segundo os estudos de desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019), os/as negros/as somam 54,9% da força de trabalho. Entretanto, são 64,2% dos desocupados no país, 47% da informalidade e uma expressiva quantidade trabalhando em atividades extremamente braçais, com alta carga horária de trabalho, às vezes em condições insalubres, mal remuneradas. Os dados da pesquisa expressam a “escravidão” dos/as negros/as no século 21. Entre as crianças, o IBGE identificou que 63,8% de 1835 crianças de 5 a 7 anos trabalhadoras são pretas e pardas. Além dos dados apresentados, o IBGE identificou que 9,1% da população brasileira negra não foi alfabetizada. No mesmo sentido, uma reportagem realizada e publicada pelo jornal Correio do Povo (2019), apontou que, no sul do Brasil, apenas 34,3% dos/as negros/as concluem o Ensino Básico. Os/as brancos/as apresentam 48,9% dos/as cidadãos/ãs com o Ensino Básico completo.

Outros dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), apontam que o rendimento médio domiciliar dos/as negros/as (R\$ 934,00) é quase a metade do valor referido à população branca (R\$1.846,00).

Para ilustrar essa realidade, trago uma vivência que tive: durante seis anos economizei dinheiro para comprar meu carro, por essa razão o paguei quase à vista. Entretanto, quando informei ao vendedor da revendedora de carros o valor que daria para a entrada do pagamento, como que não acreditando, ele riu e, apesar de eu

reafirmar o valor, ele insistiu me oferecendo modelos de carros mais populares, que não atendiam minhas necessidades. Incomodado, saí da loja e comprei em outra concessionária.

O problema é que a cor da minha pele não representa um consumidor em potencial, pois ela está associada à pobreza, visto que, no Brasil, 32,9% dos/as negros/as vivem com menos de US\$ 5,50 por dia. Enquanto isso, para os/as brancos/as, a porcentagem é de 15,4%. Os/as negros/as que vivem com US\$ 1,90¹⁰ por dia são 8,8%; em contrapartida, na população branca a porcentagem é de 3,6%.

A pobreza somada à falta de educação e desvalorização da educação tornam atrativas atividades como contrabando, assaltos e tráfico de drogas, paternidade/maternidade precoce, gerando uma luta por sobrevivência. A evasão escolar é corriqueira em situações que forçam a criança e adolescente a abandonar a escola e os estudos e iniciar um trabalho, seja em uma sinaleira, como ambulante nas ruas, seja trabalhando em condições análogas à escravidão.

O exercício de análise social proposto neste capítulo, visa ampliar a visão do/a leitor/a sobre o problema do racismo, ainda que este/a não experimente, não veja, não conviva com tais situações no seu cotidiano. Não presenciar cenas de racismo, não significa que ele não aconteça; significa que você está protegido/a dele pela cor de sua pele ou pelo ambiente no qual você está inserido/a.

As mazelas do racismo descritas (em parte) nesta sessão afetam 54% da população brasileira (IBGE DIVULGA, 2020). É o equivalente a mais da metade da população brasileira que suporta, resiste, sobrevive a este sistema, a essa estrutura racista.

Realmente: “não é fácil ser homem/mulher de aço” (H. AÇO, 1998).

2.3 “ESTUDO ERRADO”: O RACISMO ESTRUTURAL E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

*“Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais.”
(ESTUDO ERRADO, 1995)*

¹⁰ Os valores em dólar são as referências da Organização das Nações Unidas (ONU) para indicar a linha de pobreza e pobreza extrema.

De acordo com Sílvia Almeida (2019), o racismo estrutural é uma construção social que, resumidamente, deprecia o que é preto e valoriza o que é branco, construindo verdades e significados sociais que posicionam os/as negros/as em desvantagem em relação aos/às brancos/as e/ou não negros/as, independente das suas capacidades individuais, no Brasil e no mundo.

O racismo estrutural nega, dificulta ou sucateia o acesso à educação, saúde, moradia, emprego, saneamento básico, segurança, iluminação, água potável etc., construindo uma pirâmide social na qual o homem branco encontra-se no topo.

O racismo edifica conceitos, preconceitos e estereótipos, formando opiniões e julgamentos.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (ALMEIDA, 2019, p. 25).

E Nilma Lino Gomes (2017) questiona:

A educação entendida como um processo de humanização, tem sido sempre uma experiência edificante? É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, capitalismo, machismo e racismo? Se os movimentos sociais reeducam a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? (GOMES, 2017, p. 38).

Passados vinte e dois anos após minha experiência como farol na encenação proposta pela professora de História, identifiquei (durante as minhas aulas) indícios de racismo praticados contra dois estudantes negros (vindos de São Paulo) recém-chegados na escola onde leciono. Brincadeiras, xingamentos, tratamentos diferentes, exclusões. Nessa mesma turma (6º ano), durante uma aula de História, aconteceu um ato de racismo em sala que necessitou da intervenção da professora, visto que um dos meninos recém-chegados agrediu fisicamente o colega que fez a “brincadeira” criminosa.

A escola é um lugar especial, pois é uma instituição social que reproduz as relações sociais assimétricas, entre elas o racismo. Ela segue sendo um espaço que necessita de uma educação antirracista, visto que ainda reproduz em larga escala o currículo tradicional (que constrói um pensamento colonial e constitui-se como apoio do racismo estrutural dentro das unidades de ensino), o qual apaga a história

afrodescendente e indígena do Brasil e “pinta” uma imagem de “bom moço”, “herói” e “desbravador destemido” do imigrante europeu.

A reprodução do currículo tradicional impõe aos/às negros/as suas posições sociais no país através das suas representatividades históricas, do apagamento dos legados históricos que o povo escravizado trouxe ao ocidente, da apropriação cultural afro e do apagamento da história da África, que dá roupagens brancas ao que é preto por natureza (como o embranquecimento de Machado de Assis e José do Patrocínio, por exemplo). Associar conhecimento, sabedoria, intrepidez, inteligência ao povo negro não é interessante aqui no Brasil. Com isso torna-se inviável uma figura positiva do/a afrodescendente no Brasil, seja pelos brancos/as ou pelo/a próprio/a estudante afrodescendente.

O mito dos colonizadores europeus nos personagens trabalhadores, destemidos, bondosos, gentis e inocentes se opõe aos escravizados africanos e indígenas que são acomodados, preguiçosos, pagãos, dissolutos, perversos, impuros. Colonizadores europeus são heróis que vieram desbravar e civilizar o “Novo Mundo”. Escravizados indígenas e africanos são povos hostis e violentos que resistem e lutam contra essa “civilização gratuita”.

A ideia de que o pensamento filosófico se inicia na Grécia antiga, por exemplo, e não no Egito antigo (civilização muito anterior), sendo que este último que contava com mais de 700 mil papiros na biblioteca de Alexandria, é outro exemplo do racismo estrutural entranhado nos saberes socializados pelas escolas e universidades.

De acordo com Obenga, não é raro que a produção relativa ao antigo Egito tenha sido difundida por meio de abordagens superficiais e sem apresentação de fontes, na maioria das vezes fetichizadas, romantizadas e “europeizadas”, embranquecendo as imagens da nobreza e das divindades. Não vamos apontar em que momento preciso o conhecimento filosófico kemético foi “marginalizado” e “esquecido”. Estima-se como fato relevante a queima da biblioteca de Alexandria por volta do século VI, em cuja destruição, as produções científicas e filosóficas do Kemet, durante o período entre a Idade Média e a Renascença, passaram por um processo de invisibilização através do qual ficaram à margem da dita História Universal da Humanidade. Mas o problema envolve inevitavelmente o racismo em sua dimensão epistêmica e a injustiça cognitiva advinda do projeto de colonização perpetrado pela Europa, responsáveis pela tentativa de apagar sistematicamente a produção intelectual africana e em outros continentes. (NOGUEIRA; DUARTE; RIBEIRO, 2019, p. 442).

Desde a década de 1940, o movimento negro no Brasil luta pela implementação de políticas públicas de reparação, valorização da cultura negra, obrigatoriedade do ensino da história da África nas escolas, incluindo o campo do currículo. Abdias do

Nascimento¹¹ foi um personagem importante nessa causa, colaborando com o movimento negro através da constituição do Teatro Experimental Negro (TEN). No teatro, entre outras coisas, Abdias oferecia educação, alfabetização e acesso à história da África. Em 1951, após um hotel impedir uma bailarina norte-americana negra de se hospedar em seus aposentos, o deputado federal Afonso Arinos redigiu a Lei n. 1.390/51 (Lei Afonso Arinos) que tornou contravenção penal a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou cor. O fato ocorrido contra a bailarina não ganhou notoriedade no Brasil, porém repercutiu negativamente no exterior (WESTIN, 2020). Por isso a criação da Lei, que trouxe a lume o tema do racismo, mas não teve efeito nenhum na prática, visto que não havia condenação para o/a agressor/a.

Na década de 1970 surgiu o Movimento Negro Unificado (MNU), o qual luta pela valorização do povo negro, pelo resgate da sua história e identidade, aponta problemas sociais e exige soluções legais e práticas (CUNHA JUNIOR, 2003).

A partir dessas lutas, algumas conquistas a nível estadual e nacional passaram a tornar-se frequentes na década de 1980, como a Constituição Federal de 1988; precisamente, os artigos 3º, inciso IV; 4º, incisos II e VIII; 5º, incisos XLI e XLII; 7º, incisos XXX; 215º, §1º e 216º, §5º; culminando na assinatura da Lei 7.786/89 (Lei Caó), que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. Porém, a escola e o currículo escolar permaneciam alheios às mudanças, estagnados em relação a outras importantes instituições como o judiciário, por exemplo. É nesse período que o Movimento Negro começa a direcionar os seus esforços para a educação.

Na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), estabeleceram os Temas Transversais. Os Temas Transversais buscavam proporcionar aos estudantes o ensino de valores de cidadania e democracia, abordando questões emergentes na sociedade. Dentre eles, a pluralidade cultural e os direitos humanos; e dentro destes, praticamente oculta, havia uma possibilidade de abordar as questões relacionadas ao povo afro-brasileiro.

No dia 9 de janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) e “estabeleceu nas diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a

¹¹ Abdias do Nascimento foi um ator, poeta, escritor, dramaturgo, artista plástico, professor universitário, político e ativista dos direitos civis e humanos das populações negras brasileiras. Atuou também como senador da República e foi um dos fundadores do Movimento Negro Unificado (MNU).

obrigatoriedade da temática História e cultura Afro-Brasileira". A discussão sobre o currículo começa a partir da implementação dessa lei, que torna obrigatório o ensino da História e cultura Afro-Brasileira somente 115 anos após a abolição da escravatura.

A Lei 11.645/08 inclui os povos indígenas, complementando algo importante na Lei 10.639/03, bem como o cumprimento da lei dentro do currículo. Ou seja, não se trata de um projeto de contraturno escolar ou de eventos esporádicos comemorativos, mas de uma proposta que deve estar dentro do conteúdo das disciplinas, imersa no Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas propostas pedagógicas dos/as professores/as em todas as escolas do Brasil. Ainda tivemos a Lei n. 11.096/2005 (Prouni), a Lei n. 12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); a Lei n. 12.711/2012 (Sobre o ingresso nas universidades federais) e a Lei n. 12.796/2013 que altera a Lei n. 9.394/1996. Vide o artigo 3º, inciso XII (Sobre a diversidade étnico-racial).

Segundo Gomes (2017), o movimento negro teve papel fundamental na implementação dessas conquistas inicialmente apontando problemas de ordem racial, depois exigindo soluções e finalmente tendo proeminência na implementação dessas e de outras ações de transformação social em relação ao conhecimento e autoconhecimento do povo afrodescendente no Brasil.

A partir desses avanços legais e políticos transformados em políticas públicas chamadas por nós de "Ações Afirmativas ou Reparadoras", precisamos discutir, ainda, como essas leis serão contempladas no currículo, nos PPP's das escolas e no dia a dia dentro da sala de aula.

No Brasil, historicamente, o currículo escolar serve/serviu para disseminar e consolidar uma ideologia dominante branca, a qual fomenta o pensamento colonial. A forma como o mapa mundial é apresentado nas aulas de Geografia, apontando a Europa como o centro do mundo (eurocentrismo); a história do "descobrimento" das Américas; a ação dos Bandeirantes e Jesuítas; a Revolta Farroupilha¹², são alguns exemplos de como esse currículo conta a história e dirige o saber a partir de uma perspectiva branca, eurocentrada. Não soa estranho que o Teorema seja de Pitágoras, de Tales, que o triângulo seja Isósceles? Não parece contraditório quando

¹² "Essa revolta ficou conhecida historicamente como Revolução, mas não pode ser considerada revolucionária porque quando foi proclamada a república RioGrandense, em 1836, e quando foi outorgada a Constituição, em 1842, as estruturas sociais de poder foram mantidas, tal qual era no império brasileiro. Ou seja, mudou quem ocupava determinados cargos governamentais, mas o sistema senhorial, escravocrata, latifundiário, foi mantido." (HENDGES, 2022, p. 2).

3 mil anos antes os povos africanos, sob o domínio desses conhecimentos, construíram palácios colossais, templos de adoração, pirâmides (HARLEY, 2009; BITTENCOURT, 2017; SILVA; BOFF, 2017; MAIA; FARIAS, 2020; SILVA; FARIAS, 2021; HENDGES, 2022)?

Santos (2019) usa o termo “contra-colonial” para definir a forma como as práticas, o pensamento, a cultura etc. deveriam ser desenvolvidos no Brasil. Afinal, ao assinarmos nossa independência em 1822, não necessariamente nos tornamos independentes. É necessário um esforço de reorganização curricular para assumir outros tipos de pensamentos, práticas, costumes, formas de viver, de produzir o saber, de produzir arte, valorizando outras culturas e as histórias de outros povos que formam o nosso país.

Sendo a escola uma das principais instituições que sustentam a colonialidade (através do currículo), é necessário decolonizar o currículo, assumindo o seu papel de educar pluralmente.

As escolas tradicionais não problematizam o currículo, mas fundamentam uma práxis enraizada no eurocentrismo. O eurocentrismo, segundo Almeida (2019), é um tipo de comportamento ou pensamento que transforma o europeu no homem universal e tudo aquilo que é diferente desse padrão é pior, menos evoluído. Desse pensamento surge a determinação daquilo que é civilizado e selvagem, civilizado e primitivo, educado e rude, violento.

Por exemplo, os indígenas e africanos que protegiam suas aldeias e povos eram considerados violentos e hostis. Porém, tomar famílias inteiras à força, matar com espingarda, estuprar mulheres e atirar pessoas com as mãos atadas em alto mar não são consideradas atitudes violentas; ao contrário, fazem menção às práticas heróicas dos desbravadores do “novo mundo”. Por isso, ao invadir as terras americanas, africanas e asiáticas, sob os fundamentos desse pensamento, os europeus estariam “levando” a civilização (deles) para esse mundo “primitivo”, dando origem ao que chamamos de Colonialismo. O Colonialismo é definido por Almeida (2019) “como um processo de destruição e morte, espoliação e aviltamento feito em nome da razão”.

Logo, a reprodução de um currículo eurocêntrico vai na contramão de uma solução para resolver o problema do racismo, pois não propõe refletir e abordar esse tema em sala de aula, gerando uma lacuna educacional no processo de constituição do/a cidadão/ã, impedindo-o/a de refletir sobre a questão do racismo, criticando, se

posicionando e agindo sobre ela. De fato, a sociedade que queremos depende da inclusão de práticas pedagógicas que contemplem os grupos subordinados e questões sociais emergentes, especialmente após a posse do presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022)¹³.

Isso depende de um currículo que contemple tais grupos. A atualização da Lei 10.639/03, através da Lei 11.645/08, é um avanço nesse ponto; porém, ainda temos um longo caminho a percorrer no sentido de fazer cumprir as leis de forma a alcançar os objetivos para os quais foram criadas. Propor um currículo que forme sujeitos críticos e capazes de exercer a cidadania e de enxergar o outro, é um objetivo que deve mover-nos, direcionar-nos ao estudo e à transformação do currículo.

No parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 3/2004, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva afirma que:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas, têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2004, p. 15).

Antes desse parecer, o entendimento dos professores e instituições sobre a aplicação da Lei estava limitado (pelo próprio texto da lei) às disciplinas de História, Arte e Literatura. Ao usar a expressão “pedagogias de combate ao racismo”, o Conselho Nacional de Educação promove o entendimento do cumprimento da lei como um dever de todos/as professores/as, inclusive do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Além disso, o parecer também enfatiza a importância de a educação antirracista alcançar outros grupos étnicos, além de pretos e pardos.

É necessário expandir a educação antirracista para os povos de outras etnias, promovendo uma ampliação do olhar para o povo afrodescendente, despertando interesse pela história da África, desconstruindo a imagem negativa direcionada ao

¹³ Um governo no qual o país ficou seis meses sem Ministro da Educação; que atacou frequentemente professores/as, denominando-os/as “doutrinadores/as” de crianças e adolescentes; um governo que não se preocupou em nomear pessoas capacitadas para ocupar cargos de importância no Ministério da Educação, reitorias, CAPES, etc.; um governo que sucateou propositalmente a educação pública, a pesquisa e desvalorizou a ciência. Que virou as costas para negros/as e indígenas e declaradamente afirmou o genocídio como política de governo para enfrentamento dos problemas sociais nas favelas e periferias (JARDIM, 2018; BETIM, 2019; ROCHA; CARVALHO; MENEZES, 2023).

povo e ao continente africano e questionando as construções sociais já mencionadas anteriormente.

Nesse caminho foi desenvolvida a minha pesquisa. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2019, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a educação básica, que deveriam ser implementadas pelas instituições de educação superior (IES) até o final de 2021. Hoje, após as novas diretrizes, especialmente nos municípios do interior dos estados e nas regiões rurais, o cumprimento da Lei 10.639/2003 não ocorre na escola, seja por falta de conhecimento, seja por falta de material disponível, ou, pelo despreparo e preconceito dos/as próprios/as professores/as e/ou equipe diretiva. Em outros locais, “cumpre-se” a lei nos dias 13 de maio e 20 de novembro, com registros de fotos e vídeos do evento para enviar à Secretaria de Educação, associando a imagem do povo negro à escravização ou limitando as práticas pedagógicas às apresentações de dança, trabalhos de arte, poemas etc. Ao apontar essa situação, não pretendo desconsiderar o valor dessas práticas, visto que há contribuições pedagógicas muito valiosas.

Assim sendo, a comemoração pontual tem valor pedagógico, mas esse valor pedagógico não se constrói durante uma semana. As propostas devem ser pensadas, elaboradas e praticadas em um processo de continuidade, no qual o importante não é o dia da apresentação, mas a aprendizagem proporcionada pelas vivências e experiências oferecidas por seus mediadores, de forma que a data “comemorativa” seja o “fechamento” das aprendizagens.

Considero que haja muito mais sobre a África, sobre o povo africano, sua história e cultura que poderia ser inserido nas práticas pedagógicas escolares durante todo o ano letivo, não se restringindo a datas específicas, “comemorativas”. Nesse ponto entra a importância de desenvolver um projeto educacional, tendo como pano de fundo a História e a cultura de África, falar sobre a diáspora africana, sobre a influência dos/as africanos/as no país e no mundo etc. É um tema atual, possui arte, educação, história, conhecimento e, principalmente, é uma ferramenta que possibilita discutir o racismo dentro e fora da escola.

Para mim, a construção dessa utópica sociedade implica não apenas na conscientização do oprimido, mas também na compreensão do fenômeno do racismo daquele que oprime, por vezes, sem perceber. Com isso, não pretendo afirmar ou generalizar a prática do racismo por grupos étnicos diferentes dos afrodescendentes.

Mas, como já citei nos parágrafos anteriores, em uma sociedade ocidental construída sobre as bases e preceitos do racismo durante séculos, é possível afirmar que há uma estrutura social de práticas, falas, ditos populares, valores, conceitos e preconceitos racistas as quais todos/as nós simplesmente reproduzimos sem realizar uma reflexão, sem criticar.

Sendo a escola pública uma instituição secular, é possível que o currículo escolar, as práticas pedagógicas, as formas de tratamento ainda sejam construídas, ministradas e abordadas sob essa mesma construção social do racismo, solidificando no/a estudante (seja criança ou adolescente) o racismo estrutural da nossa sociedade.

Ao realizar o exercício de crítica, análise e reflexão sobre esse fenômeno, foi possível “me colocar no meu lugar”, enxergar qual a posição que ocupo, quais são as minhas vantagens, os meus prejuízos. Assim, posso localizar a posição que ocupo para então agir sobre o fenômeno. Sou um homem, negro, professor e cristão, que teve acesso e incentivo domiciliar à educação. Um homem que identificou tardiamente o racismo e, depois de percebê-lo, identificá-lo, sendo (agora) capaz de elencar suas diversas manifestações e estruturas, trouxe à memória inúmeras situações de racismo que sofreu, sem que soubesse que estava sofrendo racismo. Um homem que, através da Cultura *Hip Hop* (especialmente o RAP - *Rhythm and Poetry*), conheceu e reconheceu a sua negritude, preservando e valorizando a sua identidade negra.

Segundo Ribeiro (2019), perceber-se é algo libertador. É o que permite situar nossos privilégios e nossas responsabilidades diante das injustiças contra grupos sociais vulneráveis.

A proposta do Projeto Cultura Urbana tem o objetivo de provocar nos/as estudantes da escola na qual sou professor as mesmas reflexões que tive (dentro do meu lugar de fala) ao conscientizar-me sobre esse problema social: o racismo.

E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos **oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizam**. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 1968, p. 15, grifo do autor).

Com base nesse contexto e sustentado pela literatura antirracista, organizei meu problema de pesquisa: de que modo um projeto de educação antirracista sustentado nos princípios e valores da Cultura *Hip Hop* e desenvolvido numa região

de valorização da cultura teuto-brasileira, repercutiu na forma como estudantes dos anos finais do ensino fundamental que não se declaravam negros/as se posicionam diante do racismo estrutural?

Assim sendo, “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade mais justa, igual, equânime” (DIAS, 2018).

Dadas as justificativas históricas, políticas e sociais pelas quais a imigração alemã aconteceu na região Sul do país, mais precisamente no Vale do Sinos; verificada a força da cultura alemã, identidade germânica na região e o problema do racismo no sul do Brasil, alguém poderia se perguntar: por que razão desenvolver um projeto de educação antirracista com estudantes (em sua maioria) de descendência germânica? E eu poderia responder com outra pergunta: Por que razão **não** desenvolver um projeto de educação antirracista com alunos/as (em sua maioria) de descendência germânica?

Em virtude da Cultura *Hip Hop* ser a fonte que rega as aprendizagens do Projeto Cultura Urbana, faz-se necessário conhecê-la um pouco melhor.

2.4 "QUANDO O/A PRETO/A SE DESTACA": UMA REVISÃO SOBRE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Conforme já comentado na introdução, o texto redigido em co-autoria para dar conta da revisão de literatura está apresentado no Anexo 6 desta dissertação. O motivo por estar na posição de Anexo 6 é por ter sido produzido sob a forma de artigo e submetido a periódico científico por exigência do regimento interno do PPGCMH. Portanto, optei por um relato breve com descrição dos procedimentos e resultados que constam no texto integral. Para manter o paralelismo com o foco de cada uma das seções deste capítulo, escolhi a música "Quando o/a preto/a se destaca", de autoria do rapper Vulgo Elemento (Daniel Péricles Arruda), professor universitário que produz literatura acadêmica sobre a temática.

A revisão foi levada à cabo através do Portal de Periódicos da CAPES através das expressões de busca <educação antirracista AND “educação física” e <étnico-raciais AND “educação física”> e a última consulta ao Portal foi em fevereiro de 2023.

A partir da leitura dos resumos dos artigos encontrados e utilizando como critérios de exclusão 1) artigos duplicados, tanto aqueles que aparecem mais de uma vez na mesma busca quanto aqueles que apareceram nas buscas com ambas as expressões utilizadas; 2) textos que tratam de níveis de ensino que não a Educação Básica; 3) textos que não tratassem de educação antirracista¹; 4) artigos produzidos a partir de revisões de literatura, o número total foi reduzido para 24 trabalhos, que foram lidos e sintetizados na versão final do artigo.

Esses 24 artigos incluem ensaios, pesquisas de campo e relatos de experiência e mostram que este trabalho – a pesquisa que resultou nessa dissertação a partir de um projeto como o Cultura Urbana – é inédito e original e, portanto, capaz de contribuir com o campo de estudos. Também foi possível perceber que é preciso trabalhar de forma mais sistemática com o gênero acadêmico relato de experiência e isso foi incorporado no presente texto através de três preocupações centrais: o relato minucioso, reflexivo e em constante reavaliação.

3 THAT'S MY WAY: UM PERCURSO METODOLÓGICO

*“Esse é o meu caminho e nele eu vou”
(THAT'S MY WAY, 2002)*

Para tratar academicamente este projeto pedagógico e extrair ao máximo os significados decorrentes dessa experiência de educação antirracista por meio do *Hip Hop*, optei pela pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Facey, Gladstone e Gastaldo (2018):

O termo “pesquisa qualitativa” refere-se a um conceito abrangente que engloba muitas formas diferentes de investigações teóricas e práticas metodológicas. Ele engaja uma variedade de perspectivas teóricas, estratégias e técnicas. Diferente da pesquisa quantitativa que se baseia na probabilidade e na medição (quantidade), a pesquisa qualitativa fundamenta-se na qualidade dos dados gerados a fim de se explicar um fenômeno. (FACEY; GLADSTONE; GASTALDO, 2018, p. 4).

Partindo desse pressuposto, estruturei a pesquisa com intuito de analisar os impactos desse projeto de educação antirracista aplicado nas aulas de Educação Física em uma escola pública da cidade de Novo Hamburgo, no estado do Rio Grande do Sul, região de tradição e cultivo da cultura teuto-brasileira.

Devido aos dados trabalhados nesta pesquisa de mestrado terem sido produzidos primariamente para a finalidade educacional, sendo a escola na qual o projeto foi desenvolvido a detentora dos direitos de posse e guarda do conjunto de produções feitas pelos/as estudantes que se envolveram com o projeto, considere este trabalho como uma pesquisa documental com utilização de análise secundária. Segundo Payne e Payne (2004), a análise secundária é a reanálise de dados qualitativos ou quantitativos já coletados em um estudo anterior para uma finalidade diferente da original, que tanto pode ser conduzido por um pesquisador diferente, o que é o mais comum, como também pode ser feita pelo mesmo sujeito que produziu os dados primários originalmente, mas em outra posição, exatamente o caso deste projeto.

De acordo com Hammond e Wellington (2012), os dados secundários podem ser revisitados ou reestudados a fim de gerar uma nova contextualização de um tópico. A análise de dados secundários envolve investigações nas quais os dados coletados para um estudo anterior são analisados pelo/s mesmo/s pesquisador/es ou por diferente/s pesquisador/es para explorar novas questões ou usar diferentes

estratégias de análise que não faziam parte das análises primárias (SZABO; STRANG, 1997 apud RUGGIANO; TAM; PARRY, 2019). Apesar de a análise secundária não ser uma novidade, a forma como o grupo de pesquisa ao qual pertencço tem desenvolvido esta temática não é tão comum, especialmente quando se trata do uso de materiais produzidos originalmente para fins didático-pedagógicos, tal como pode ser constatado nos trabalhos de Gonçalves (2020), Borges (2018), Dahlke (2017) e Vaz (2017), todos/as integrantes do grupo de pesquisa Políticas de Formação em Educação Física e Saúde (POLIFES).

No caso desta pesquisa, os dados foram produzidos para fins pedagógicos e posteriormente usados para obter informações (dados) que foram agrupadas e analisadas por meio da compilação dos trabalhos produzidos pelos/as estudantes (desenhos, fotos, vídeos, questionários), de mensagens no *Whatsapp*, através de comentários no *Facebook* da escola, postagens no *Instagram*, entrevistas, arquivo de fotos e vídeos do professor, aulas gravadas através do *Google Meet* e demais materiais do Projeto Cultura Urbana.

Cabe destacar que a composição desta materialidade esteve permeada pelas dificuldades decorrentes do período pandêmico da Covid-19. Para acompanharem e cumprirem as tarefas de aula em casa, os/as estudantes utilizaram os equipamentos que suas condições econômicas permitiam. Por isso, algumas das produções dos trabalhos se encontram sob a forma de texto diretamente digitados nas plataformas disponibilizadas pela escola e outros são fotos das folhas de caderno com os trabalhos escritos à mão. A esmagadora maioria não dispunha de computador ou celular individual, onde um único aparelho de telefone celular era compartilhado entre três ou quatro pessoas da mesma família. Além disso, muitos/as estudantes e responsáveis não sabiam como editar o “*template*” do Word disponibilizado pela escola junto com as atividades. Dessa forma, tornou-se mais prático e efetivo realizar as atividades no caderno ou em folha avulsa, tirar uma foto e postar a imagem no espaço reservado para tarefa, que é o modo mais intuitivo de postagem em aplicativos como o *Google Classroom*.

A pesquisa documental, de modo mais específico, consiste no exame de diversos materiais que não foram utilizados para nenhum trabalho de análise, ou que podem ser reexaminados em busca de outras interpretações ou informações complementares (GUBA; LINCOLN, 1981). Braun e Clarke (2006) usam o termo “corpo de dados” para se referirem a essa compilação.

No caso específico do estudo em tela, conforme já mencionado, grande parte desses documentos foi extraída da plataforma *Google Classroom*, pois foi a plataforma virtual que a Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo adotou para desenvolver o trabalho de ensino remoto durante a pandemia. Quando decidi, juntamente com meu orientador, utilizar os dados do projeto, consultei os setores responsáveis para saber da viabilidade e buscar permissão para a realização deste empreendimento, o que me foi concedido tanto pela Prefeitura de Novo Hamburgo como pela própria escola onde o projeto foi desenvolvido.

Para a implementação da parte analítica do projeto, optei pela análise temática, cujo objetivo é identificar, analisar e perceber padrões (temas) que estão inseridos, mas nem sempre visíveis, na materialidade prospectada. Uma estratégia centrada nessa metodologia permite que o pesquisador organize e descreva minimamente o conjunto de dados e os transforme em tópicos que lhe permita, em momento posterior, agrupar as categorias analíticas que permitirão a apresentação concisa dos resultados da pesquisa e da discussão propriamente dita.

A tabela a seguir foi extraída do trabalho de Gonçalves (2020). Nela é possível perceber, de forma sucinta, as seis fases da análise temática implementada pela autora a partir do referencial de Braun e Clarke (2006).

Quadro 1 – 6 Fases da análise temática

Fases	
1. Familiarização com os dados	Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais
2. Gerando códigos iniciais	Codificação das características interessantes dos dados de forma sistemática, em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada Código
3. Buscando temas	Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial
4. Revisando temas	Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos e ao banco de dados inteiro, gerando um "mapa" temático da análise
5. Definindo e nomeando temas	Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema
6. Produzindo o relatório	A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise

Fonte: Gonçalves (2020).

Dada a capacidade de sintetização da operação analítica, segui neste trabalho as premissas apontadas neste quadro elaborado pela colega Valéria Gonçalves.

3.1 RESPEITO É PRA QUEM TEM: CUIDADOS ÉTICOS

Este projeto foi realizado com 104 adolescentes estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede de ensino municipal de Novo Hamburgo-RS. Foram analisados os documentos dos/das estudantes não-negros/as. Portanto, fez-se necessário um termo de assentimento livre e esclarecido (Anexo I), que foi apresentado aos/às alunos/as. Esse termo também foi apresentado também aos pais/mães/responsáveis. Dessa forma, foi possível aos pais/mães/responsáveis não apenas permitir que seus/suas filhos/as participassem da pesquisa, mas que eles/as mesmos/as pudessem ter a oportunidade de participar, caso assim desejassem.

Todos os nomes dos/as estudantes foram mantidos em sigilo e substituídos por nomes de artistas da Cultura *Hip Hop*, assim como tiveram seus rostos ocultos nos documentos compartilhados nesta dissertação. *Links* com produções compartilhadas pela escola possuem direito de imagem concedido pelos/as responsáveis à prefeitura e à escola, e, estão postados de forma pública nos perfis das redes sociais (da escola). Mesmo assim, alguns não foram diretamente apontados no presente texto.

É importante ressaltar que o Projeto Cultura Urbana foi uma ação pedagógica que usou a Cultura *Hip Hop*, seus elementos artísticos e sua identidade visual para discutir o racismo, expandir o conhecimento dos/as estudantes sobre a África e reconstruir a imagem social do negro, gerando conscientização, reflexão e posicionamento.

A Cultura *Hip Hop*, portanto, apresenta-se aqui como uma ferramenta pedagógica inserida num projeto de educação antirracista.

A presente pesquisa está em conformidade com as resoluções n. 466/12 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4 MINHA CULTURA: HIP HOP CRIADO NA RUA

*“Hip Hop na cabeça uma idéia nacional
O graffiti, o break, um estilo cultural
Vem na paz meu irmão, então, prega a união
Uma rima um beat um papo de irmão
Agora pra vocês Dj Deeley chama o refrão”
(MINHA CULTURA, 1999)*

Em “O livro vermelho do *Hip Hop*”, Spency Pimentel (1997) coloca de forma irônica a semelhança entre a população periférica brasileira e norte-americana e dos contextos sociopolíticos, especialmente os de “pele escura”.

Gente pobre, com empregos mal remunerados, baixa escolaridade, pele escura. Jovens pelas ruas, desocupados, abandonaram a escola por não verem o porquê de aprender sobre democracia e liberdade se vivem apanhando da polícia e sendo discriminados no mercado de trabalho. Ruas sujas e abandonadas, poucos espaços para o lazer. Alguns, revoltados ou acovardados, partem para a violência, o crime, o álcool, as drogas; muitos buscam na religião a esperança para suportar o dia a dia; outros ouvem música, dançam, desenham nas paredes. (PIMENTEL, 1997, p. 1).

O autor também relaciona outros grupos étnicos (latinos e jamaicanos) aos nordestinos no Brasil, aos que denominou: “outros marginalizados”.

De acordo com Chang (2005), o movimento *Hip Hop* surgiu nos Estados Unidos, nos guetos de Nova Iorque, onde esses marginalizados viviam (viveram), liderados por artistas jamaicanos que realizavam festas de bairro abertas ao público em seu país. Ao desembarcarem nos Estados Unidos, esses artistas trouxeram essas raízes da cultura natal, que hoje é reconhecida como a base da Cultura *Hip Hop*, pois foi ao redor dessas festas de bairro que surgiram os quatro elementos embrionários da Cultura *Hip Hop*. Esse movimento (o *Hip Hop*) é, talvez, o maior resultado positivo da luta por direitos civis iguais na década de 1960.

O contexto político social norte-americano estava “pegando fogo¹⁴” na segunda metade da década de 1960. A luta por direitos civis revelou grandes líderes: Rosa Parks, Medgar Evers, Elaine Brown, Martin Luther King e Malcom-X. A primeira conhecida por se negar a ceder seu lugar para um homem branco durante a viagem de um ônibus de linha, o que gerou um boicote dos negros aos ônibus de Montgomery

¹⁴ Metáfora usada por Chang (2005) para se referir tanto ao contexto histórico político-social, como aos constantes incêndios provocados pelo governo e imobiliárias, que tinham o propósito de explorar o povo negro ao mesmo tempo que os empurravam para as periferias das cidades. Essa prática teve seu auge entre 1973 e 1977.

(cidade onde residia). O segundo e a terceira foram ativistas na luta por direitos civis e intelectuais. Assim como os dois últimos, tiveram papel importante no movimento negro da década de 1960, influenciando a criação de movimentos negros como Pantera Negra (que se constituiu em partido político mais tarde) e *Black Power* (poder ao povo negro).

A partir da luta, da ação desses movimentos dentro dos guetos e da propagação de slogans como "*black is beautiful*" (negro é lindo), as comunidades negras periféricas, tomadas pelas gangues e pela violência, com pouco acesso à educação, moradia, emprego, começaram a criar uma identidade negra (CHANG, 2005).

Essa identidade negra contrapunha a disseminada e imposta pela comunidade branca. Uma identidade autônoma e positiva, que propõe diversão no lugar de tristeza, orgulho no lugar da vergonha, paz no lugar da guerra, vida no lugar da morte.

Como movimento social o Hip Hop surgiu nos guetos de Nova Iorque entre os jovens negros e hispânicos, em meados da década de 1970. Foi criado pelas equipes de bailes Norte-americanas com o objetivo de apaziguar as brigas e contrariedades frequentemente manifestadas pelos jovens agrupados em gangues. A organização do Hip Hop mais famosa é a Zulu Nation, que chegou a reunir 10.000 membros em todo o mundo. O líder desta organização foi o Dj, de origem Jamaicana Afrika Bambaataa, que teria criado o termo "Hip Hop", em 1968 quando ensinava novos modos de fazer música e de lutar por direitos civis aos jovens negros americanos. hip significa quadril e hop significa balançar, saltar. A expressão Hip Hop - balançar o quadril, é um convite à festa, à diversão, à paz e à criação. (ADÃO, 2006, p. 74).

Para Gilrox (2001), o movimento *Hip Hop* é um poderoso meio expressivo dos negros urbanos pobres da América, que criaram um movimento global de considerável importância. As expressões artísticas que marcaram esse movimento são formas híbridas, que emergiram das relações sociais no *South Bronx*.

Essas expressões artísticas do *Hip Hop* são a música: *deejaying* e *RAP* (ritmo e poesia), *Breaking* (dança) e *Graffiti* (pintura). Os membros do Movimento *Hip Hop* são chamados de *Hip Hoppers*. Aqueles que se dedicam ao *Break* são os *B-boys* e *B-girls*; os que se dedicam à expressão cantada são os *rappers*. Estes podem ser *Mc*; — mestres de cerimônia, responsáveis pela voz e pela composição das letras, ou *Dj's* — disc jôqueis responsáveis pela parte sonora das letras e muitas vezes também pela composição (ADÃO, 2006).

4.1 DISC JOCKEY: A BATIDA DAS RUAS

Segundo Santos (2009) e Pimentel (1997), em meados dos anos 1960 um Jamaicano chamado Kool Herc chegou em Nova Iorque, no Sul do *Bronx* trazendo um dos costumes populares de sua terra natal: as *Block Parties* (festas de bairro), apoiado por um sistema de som amplificado. Em sua tese de doutorado, Maria Aparecida Santos (2017) relata uma entrevista com o *Dj Kool Herc*. Nesta entrevista o *Dj* afirmou que seu objetivo era “fazer um som”, promover as festas para se divertir e conseguir um pequeno retorno financeiro. O fato é que essas festas de bairro marcaram o início de tudo, pois foi em torno delas que surgiram os elementos da Cultura *Hip Hop*. O *Dj* (*disc-jockey*, disco jóquei), ou, *deejay* é a/o instrumentista do *Hip Hop*. Munido de picapes, ou *turntables*, discos de vinil, fones de ouvido e muita criatividade, ela ou ele é a/o responsável pela base musical do *RAP* (SANTOS, 2017). Cada picape pode rodar dois discos ao mesmo tempo, proporcionando uma espécie de extensão de uma faixa musical, bem como a repetição dela e 2, 3, 4, 6 ou 8 tempos (dependendo da habilidade do *Dj*). Também é possível acrescentar sons (sonoplastia) de objetos, elementos da natureza, falas de pessoas, ruídos em momentos específicos da música. Segundo Arruda (2017) e Santos (2017), outro *Dj* importante foi Áfrika Bambaataa, ele é o responsável por organizar festas com a presença dos quatro elementos e o fundador do termo *Hip* (quadril) *Hop* (salto, mexer). Ex-chefe da gangue *Black Spades*, Afrika Bambaataa ficou conhecido como peça fundamental na pacificação dos conflitos violentos. Dessas ações surgiu a *Zulu Nation*: maior organização não governamental da Cultura *Hip Hop*, que chegou a ter mais de 10.000 membros.

O produto do *Dj* é o *Break-beat*, que é a criação de uma batida em cima de composições já existentes. Essa criatividade para envolver o público faz do elemento *Dj* essencial nas festas. Assim, “Junto ao surgimento do break, criou-se um novo ritmo musical proveniente da junção de samplers de ritmos do hip-hop, do funk e do electro, o break beat, híbrido também desenvolvido pelo *Dj Kool Herc*” (SANTOS, 2009, p. 37).

Com o tempo, novas técnicas foram criadas, como o *Scratch* por exemplo. Segundo Katz (2012), o *Scratch* foi criado pelo *Dj* Theodore Livingston, mais conhecido como “*GrandWizzard*”, considerado um prodígio nas picapes ele ficou conhecido em vários locais do *Bronx* por ser o pioneiro em realizar o “*record-scrapping*”, que mais tarde ficou conhecido como *Scratch*. O *Scratch* é uma técnica

que produz um som que se insere na música quando o disco é arranhado na agulha do vinil. Essa técnica popularizou-se e passou a ser usada por outros gêneros musicais como *Rock*, *Punk Rock*, popularizando ainda mais a figura do *Dj*.

Defino a figura do *Dj* como um artista surgido nas periferias dos guetos norte-americanos, cujo objetivo principal da sua arte é gerar entretenimento através da (re)criação de músicas por meio do domínio dos ritmos, sons e da inserção/réplica de sons, frases musicais, falas, ruídos nas músicas que ele mesmo escolhe e “modifica”.

4.2 MASTER OF CEREMONY: A VOZ DAS RUAS

A tradição oral africana é milenar, os *Mc's* são os griôs do passado. Segundo Pimentel (1997), os griôs, contadores de histórias que carregavam na memória toda a tradição das tribos africanas, preservaram suas técnicas em versos passados de pai para filho.

Nos guetos americanos, essa tradição se expressa no *Preaching*¹⁵, no *Toasting*¹⁶, no *Boasting*¹⁷, no *Signifying* ou nas *Dozens* (espécie de "desafio" em rima). São versos conhecidos até hoje, que usam a gíria dos bairros negros e impossibilitam a compreensão dos brancos (PIMENTEL, 1997). Outra origem, não apenas do *RAP*, mas da música negra norte-americana são os *Ring Shout*. O *Ring Shout* era um culto aos ancestrais já permeado por louvores cristãos, que acontecia principalmente em igrejas batistas dos anos coloniais, em dependência à parte, ou, ao ar livre (PUTTINI, 2015). Segundo Wanderley Moreira dos Santos (2009), essa categoria musical iniciou-se nas plantações de algodão, no sul dos Estados Unidos. Os negros usavam canções como forma de comunicação (não verbal), baseadas em textos bíblicos e suas mazelas sociais vividas durante a escravidão. Esses cantos são denominados *Spirituals*. Os *Spirituals* deram origem aos ritmos musicais que embalaram os guetos norte-americanos na década de 1960 e eram o *Jazz*, o *Funk* e o *Soul*, o *Blues* e o *Rhythm & Blues* (período no qual surgiu o Movimento *Hip Hop*).

Em sua dissertação, Santos (2009) faz um extenso resgate histórico da música afro-americana onde afirma que o *RAP* é um estilo musical que está dentro da linha

¹⁵ Forma como os pastores das igrejas negras norte-americanas comunicam seus discursos. Aqui no Brasil a forma de “pregar” que mais se assemelha ao *preaching* é a dos pastores assembleianos.

¹⁶ Tradição Jamaicana de rimar em cima de melodias e batidas produzidas pelo Dj.

¹⁷ Tipo de rima que enaltece as próprias virtudes, gaba-se de suas posses ou habilidades. Usa linguajar pejorativo e possui o objetivo de gerar admiração ou inveja por parte de quem escuta.

Protest Song: uma forma de cantar que é uma espécie de protesto, luta, resistência, clamor por auxílio divino e alimentação da esperança num futuro melhor.

Frases cantadas por James Brown, como “*I’m black and I’m proud!*” (eu sou negro e tenho orgulho disso), eram uma mistura de necessidade de afirmação e repúdio à forma como a comunidade negra norte-americana era vista e tratada pela sociedade e pelas autoridades. Como resultado das lutas por direitos civis, contra o racismo e a segregação racial, a comunidade negra norte-americana estava muito mais consciente.

Naturalmente, tudo que os negros passavam era expresso em suas canções. E como o povo preto dos EUA estava cada vez mais consciente socialmente, devido a toda a luta política, cada vez mais cantava ideias de mudança de atitude, valorização da cultura negra, revolta contra os opressores. (PIMENTEL, 1997, p. 5).

Segundo Borges (2008), inicialmente o Mestre de cerimônia era uma pessoa responsável por animar as festas, mandar recados, interagir com o público. Os próprios *Dj’s* também faziam isso (*Toasting*). “Todo mundo diga: Hey! Todo mundo diga: How! Agora todo mundo grita!” Na Jamaica os *Dj’s* recitavam versos improvisados em cima de seus *reggaes* prediletos ao mesmo tempo que proferiram mensagens políticas e espirituais ao público.

A/O *EMCEE*, inicialmente, assumiu a postura de narradora e narrador das festas. O responsável em provocar o público e animar o espaço. Não era exatamente um canto, mas palavras de ordem como as ditas por Dj Hollywood e Mc Loverbug ao proclamarem Hip-Hop-duh. (SANTOS, 2017, p. 78-79).

Com o tempo os *Mc’s* foram aprimorando sua participação nas festas e começaram a realizar essas intervenções com rimas, unindo-se com *Dj’s*, apresentando-se simultaneamente nas festas, usando ditados populares, gírias em versos improvisados simples (*Freestyle*). De acordo com Santos (2017), os improvisos foram ficando cada vez mais elaborados e o “*Djing*” exigia muito mais atenção. Logo, os *Dj’s* passaram a entregar os microfones para os *Mc’s* e estes passaram a usar elementos do cotidiano do gueto nos seus versos.

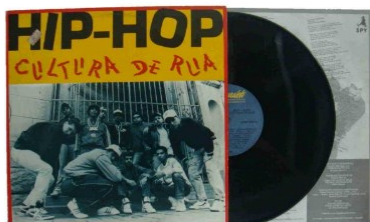
As atuações dos *Djs* e dos *Mc’s*, desde a formação do rap nos Estados Unidos, foram gradualmente se aperfeiçoando. Tanto a musicalidade quanto as letras foram se modificando. Neste sentido, é considerado um marco importante a passagem das letras com temas relacionados ao universo da diversão para as letras com conteúdo étnico, político e social, que é a principal

característica do rap a nível mundial, mesmo que atualmente existam vários subgêneros. (CAMARGOS, 2019).

A canção que marcou essa forma de expressão político-social dentro do *RAP* foi “*The message*” (*Furious Five & Grandmaster Flash*), não foi a primeira canção produzida nesse estilo, porém, apesar do caráter político do movimento e das representações de resistência e incentivo à criação de uma nova identidade afro, as canções de *RAP*, até então, incentivavam os negros mais à diversão, à amizade, à cultura de paz. *The message* mudou isso, ela é considerada um hino do *RAP*, por representar esse marco de mudança da mensagem através das palavras e da sonoplastia¹⁸. Após *The Message*, essa característica tomou conta das letras dos *rappers* ao redor do mundo. Ao chegar ao Brasil, o *RAP* produzido aqui é se mostrou (na minha opinião) muito mais engajado politicamente quando comparado ao *RAP* norte-americano.

Figura 2 - Captura de tela do trabalho de uma estudante do 9º ano.

NO Brasil, o berço do hip hop brasileiro é São Paulo, onde surgiu nos anos 1980, dos encontros na rua 24 de Maio e no Metrô São Bento, de onde saíram muitos artistas reconhecidos como Thaíde, DJ Hum, Rappin Hood. Ademais, o Rio de Janeiro possui uma cena enorme de hip hop. Em Brasília, DF, a cena contemporânea de hip hop brasileiro também tem expandido consideravelmente, e atualmente é considerada uma das maiores do Brasil.



Fonte: Google Classroom (2020).

Através do *RAP*, denúncias de racismo, injustiça social, violência policial, abandono do Estado, miséria, opressão e desilusão que acometiam (e ainda acometem) a periferia, a juventude negra pôde “equipar-se” com ferramentas para enfrentar um mundo racista. Porém, assim como citado em alguns relatos dos/as estudantes, esse estilo musical sofreu forte preconceito e represálias do governo, das instituições (como a polícia, por exemplo) e da própria população (apresentado no documentário de 30 anos de carreira dos Racionais *Mc's*).

¹⁸ Uso de recursos sonoros utilizados para produção artística com a finalidade de reforçar uma idéia ou aumentar as possibilidades de interpretação de obra (música, filme, teatro, etc).

Assim, para definir o *Mc* vou me valer da produção de três estudantes: Clara Lima, Beyonce e Helião, juntos eles escreveram a frase a seguir.

Poderíamos dizer que um Mestre de cerimônias é um artista, um poeta que usa as palavras para animar as pessoas, fazê-las refletir, orientá-las e instruí-las sobre os problemas sociais (principalmente da periferia/gueto) e sobre o racismo. Ele é um canal de comunicação entre o povo e a sociedade.

4.3 BREAK: A GINGA DAS RUAS

O *Break* é um dos elementos da Cultura *Hip Hop* que cresceu e se desenvolveu primeiramente nos bairros, posteriormente na cidade (principalmente em lugares públicos) e finalmente no mundo todo. Não deve ser confundido com *Breakdance*. Segundo Santos (2009), o termo *Breakdance* foi inventado e disseminado pela mídia para referir-se ao *Locking*, *B-boying*, ou, ao *Popping*, movimentos que possuem suas próprias origens e criadores/as, inclusive em localidades distantes de onde surgiu o *Break*.

O break é a faixa instrumental do funk, na qual são valorizadas as batidas e as linhas de baixo. Nessa parte da música, garotos e garotas dançavam de forma diferenciada e passaram a ser identificados como b.boys e b.girls, nome dado pelo Dj Kool Herc, jamaicano que emigrou para os Estados Unidos na década de 60, e produzia as block parties (festas de rua), embaladas por soul, funk, jazz e músicas latinas no bairro do Bronx, em Nova York. Surge então a dança breaking e, com ela, um novo estilo musical, o break beat, proveniente da composição de samplers de ritmos do hip-hop, do funk e do electro. Essa música híbrida foi criada pelo próprio Kool Herc. (SANTOS, 2009, p. 37).

A partir dessa informação, entendo que o termo *Break*, refere-se a um momento específico da música que pode acontecer nas “viradas”, nas paradas e retomadas, e nos *beats* (batidas). Por essa razão as pessoas que dançam no *Break* (da música) são denominadas *Breaker-boy*, ou, *Breaker-girl*; coletivamente são denominados/as *Breakers (Breakdancers)*: aqueles/aquelas que dançam na parada da música (*Break beat*) ou aqueles/aquelas que realizam sua dança valorizando seus movimentos na parada da música (*Break beat*).

De acordo com Williams (2015), o *Break* reflete uma gama de influências de vários grupos étnicos que habitavam nas regiões de periferia norte-americanas. São

eles: Afroamericanos, Indianos da Costa Oeste, Porto Riquenhos e Dominicanos, ilhas do pacífico.

A popularidade dos filmes de Kung Fu durante meados dos anos 1970, especialmente na cidade de Nova Iorque, teve um grande impacto no estilo *B-boying*. Um grande número de movimentos das artes marciais incorporou-se junto ao *B-boying*.

A organização em roda, os elementos combativos e ritualísticos faz-me crer que o *Break* também sofreu influência das danças nativas da África, dos Estados Unidos e da capoeira brasileira. O próprio *Up Rock (Brooklyn Rock)*¹⁹ consiste em movimentos de ataque e defesa, representando socos, machadadas, marteladas dentro de uma estrutura de 4 tempos.

As danças usadas como forma de comunicação e resistência dos escravizados (*Gumboot dance* e capoeira, por exemplo) se assemelham com muitos *Steps* e *Moves*²⁰ do *Breakdance*. Aqueles surgiram em meio às lutas por sobrevivência, necessidade de comunicação, resistência individual e coletiva durante o período da escravização. Estes surgiram em meio às lutas contra a segregação racial e pelos direitos civis, fazem parte do histórico de construção da Cultura *Hip Hop* e colocam suas raízes na África.

Figura 3 – *Breakdance* x capoeira



Fonte: Google Images.

¹⁹ Up Rock é um dos estilos de dança de rua que compõem o *Break*.

²⁰ Passos de dança marcados por giros, paradas, ondulações, saltos, acrobacias, equilíbrio etc.

O *Break* ocupou papel importante no estabelecimento da paz nas periferias de Nova Iorque a partir da substituição das brigas e mortes físicas, pelas batalhas de dança realizadas durante a *block parties* (festas de bairro).

Os Djs Afrika Bambaata, Kool Herc, entre outros, observaram e participaram dessas expressões de rua, e começaram a organizar festas nas quais estas manifestações tinham espaço e aconteciam em conjunto. As gangues foram encontrando nestas novas formas de arte uma maneira de canalizar a violência em que viviam submersas. Assim, os jovens passaram a frequentar as festas e a dançar break, competir com passos de dança e não mais com armas. (BORGES, 2008, p. 3).

Um outro papel social importante desenvolvido pelo *Break*, foi a capacidade de denúncia a inconformidade com situações sociopolíticas as quais os povos negros e periféricos estavam expostos. O *Breaking*, portanto, é o conjunto que se desenvolveu em torno do *break* da música (*break beat*) e do *Funk*, que serviu tanto para canalizar a violência dos jovens para a dança (diminuindo os conflitos físicos) como para protestar politicamente ao criar movimentos que transmitem mensagens explícitas às pessoas que assistem. Assim sendo *B-boys* e *B-girls* não são apenas artistas, são mensageiros, são militantes através de seus corpos em movimento.

A tensão presente nas relações de raça e de classe fez com que os porto-riquenhos e negros criassem um estilo de dança no qual fosse possível trazer para o visível e audível o que estava na ordem do sensível. É uma ação que tem em suas linhas simultaneamente a macro e a micropolítica. Constituiu-se num instrumento sociopolítico de contestação e subversão dos limites precisos e dos lugares estabilizados postos pela cartografia vigente na macropolítica, se esboça um território de criação e de existencialização para negros e negras. (SANTOS, 2009, p. 11).

Por essa razão o *Break* é uma herança da cultura corporal africana, resgatada e (re)criada por negros e latinos e usado como forma de promover a paz, diversão coletiva, manifestação política, protesto e aquilombamento.

4.4 GRAFFITI: A COR DAS RUAS

Segundo Gitahy (2017), a palavra *Graffiti* é a grafia adotada – *grafitto* – vêm do latim, inscrição ou desenhos de épocas antigas, toscamente riscados a ponta ou a carvão, em rochas, paredes etc. *Graffiti* é o plural de *grafitto*. No singular, é usada para significar a técnica (pedaço de pintura no muro em claro e escuro). No plural, refere-se aos desenhos (os grafittis do palácio de Pisa).

e finalmente o grafite, elemento de expressão gráfica, apresentado sob as formas de desenhos e escritas à base de spray, geralmente, em muros, postes e viadutos. Essas expressões artísticas surgiram em um contexto social de inclusão perversa, de opressão e de polarização, marcado por uma macropolítica que opera somente pelas seguintes representações dicotômicas: entre negros e brancos e, entre ricos e pobres, em especial na América do Norte. (SANTOS, 2009, p. 38).

De acordo com Compago *et al.* (1993), a palavra *Graffiti* foi usada pela primeira vez para designar inscrições e desenhos encontrados na arquitetura romana antiga. Nas muralhas da cidade de Pompéia encontrei milhares de mensagens que datam da época em que os romanos ricos usavam essa cidade como local de descanso e lazer. O termo *Graffiti* tornou-se popular na década de 1960 em Nova Iorque quando uma explosão de *tags* (assinaturas)²¹ foi vista nas paredes da cidade, e a incorporação de grupos marginais que aproveitaram o *underground* (metrô) para estampar pictogramas. Importante destacar que o ato de riscar as paredes é uma ação humana advinda da pré-história, muito antes, portanto, de qualquer associação ao *Hip Hop* (PIMENTEL, 1997).

a prática de se expressar através de desenhos nas paredes é pré-histórica (arte rupestre) e suas motivações podem ser desde a ingestão de chás em rituais de oferenda, ócio (fazer arte por arte) até a necessidade de comunicação entre as pessoas (MARTÍNEZ, 2004, p. 46).

Segundo Santos (2017), nos Estados Unidos, país onde surgiu a Cultura *Hip Hop*, a prática de escrever nas estações do trem precede o período no qual ocorreu o surgimento do *Hip Hop*, datando do período da guerra civil norte-americana quando os soldados voltavam do serviço militar. Entre outros significados, havia avisos de segurança, informações sobre aquele local no qual estava aquela escrita, como oportunidade de emprego, por exemplo. Com o tempo ocorreram modificações na escrita e elas passaram a ser interpretadas por um grupo específico de pessoas, misturando nomes, apelidos, regiões, cidades ou bairros. Por fim, essa prática foi adotada pelos *Hip Hoppers* que criavam *nicknames* (apelidos) para identificar seus nomes de pertencimento à cultura *Hip Hop* e por gangues dos guetos.

O graffiti surgiu a princípio para demarcar o território de ação de um determinado grupo, mas ultrapassou a fronteira dos guetos e passou a embelezar a cidade nova-iorquina. No graffiti os desenhos também possuem intencionalidade do protesto, são desenhos que revelam dor, exaltação do grupo, repúdio à uma forma de opressão (ANDRADE, 1999, p. 87).

²¹ Assinaturas, marcas pessoais, apelidos, nomes de gangues ou bairros.

Portanto, a arte de escrever, rabiscar, desenhar nas paredes primordialmente é uma prática transgressora, que visa a comunicação, o lazer, a demarcação de um território ou a invasão de um território bem como um estado de transe. Quem o faz, quer se comunicar, se expressar, protestar, tornar público algo particular.

Assim, o *Graffiti*, como todos os outros elementos da Cultura *Hip Hop*, é uma forma artística de expressão que é reconhecidamente inserida numa cultura de luta, resistência, protesto e de incentivo à paz e à diversão.

4.5 HIP HOP FASHION: O ESTILO E A IDENTIDADE VISUAL DO HIP HOP

Em sua dissertação de mestrado, Marques (2013) apresenta a moda como uma forma de construir estereótipos, como uma maneira de identificar um determinado grupo e a associação do estilo como a música, com artistas e a divulgação dessa forma de se vestir através de mídia, das revistas, da televisão, dos videoclipes. Tudo isso gera uma identificação social atrelada a uma cultura, prática, a um grupo específico. Ela dá o exemplo da cultura *Punk Rock*, que usa os cabelos *skinheads*, moicanos e acessórios como *spikes*, faixas de cabelo, etc.

Com a Cultura *Hip Hop* não é diferente. Os cabelos, outrora motivo de vergonha, agora estão expostos e enormes, revelando uma atitude de afirmação de sua identidade visual, de suas características étnicas e culturais. São o símbolo do *Black Power* (poder ao povo negro ou poder negro). O cabelo *Black Power* nas décadas de 1970 e 1980, os cabelos quadrados na década 1990 (imortalizado por Will Smith na série “Um maluco no pedaço”), as tranças embutidas nos anos 2000. O cabelo passou a ser um fator determinante na identidade negra, sempre associado à Cultura *Hip Hop*. Santos (2009) resgata um pouco disso quando retrata a opressão a qual o povo negro era submetido, perseguindo o ideal de beleza branca. Passando ferros quentes para alisar os cabelos ou recorrendo a penteados mal elaborados para “fugir” das piadas direcionadas às suas características étnicas.

o movimento Black trouxe a possibilidade de uma tomada de consciência do lugar do negro na sociedade brasileira, além de uma criação estética e de um território possível no meio de um modo hegemonicamente branco. Isso se deu pela composição das linhas desse movimento com os anseios da população negra brasileira (SANTOS, 2009, p. 31-32).

Segundo Marques (2013), além dos cabelos, constituíram-se como marcas da identidade negra dentro da Cultura *Hip Hop* as calças largas (abaixo da cintura) e lenços que têm, os tênis esportivos, acessórios (faixas, bonés, boinas, cangol, sapatos com plataforma, entre outros. Esse estilo foi promovido por grupos de *RAP* ou artistas como *Public Enemy*, *Run DMC*, *Wu-Tang Clan* e as suas origens são periféricas, dos guetos do *Brooklyn*, *Harlem*, *Bronx* ou do contexto das prisões norte-americanas.

Com o tempo, as grandes marcas da moda perceberam uma fonte de lucro na Cultura *Hip Hop*, passando a produzir coleções nesse estilo. À medida que a Cultura *Hip Hop* foi gerando lucros, essas multinacionais incorporaram em suas propagandas a figura de atletas dos esportes associando suas coleções não somente ao *Hip Hop*, mas aos esportes também.

A associação do *Graffiti* (e outros elementos ou artistas da Cultura *Hip Hop*) aos esportes ou atletas esportivos, bem como às marcas (esportivas ou não), não é novidade. Durante o encontro com nossos/as estudantes, Bruno Schilling (grafiteiro que deu uma palestra para os/as estudantes durante o projeto) mostrou outros lugares onde o *Graffiti* está presente como meias, camisetas, pares de tênis, comerciais de televisão etc.

Segundo Oates (2019), o artista *Jay-Z* tornou-se um dos donos do *Brooklyn Nets*, time que montou toda a sua estrutura de *marketing* baseada na Cultura *Hip Hop*, aproveitando o histórico do distrito do *Brooklyn*, ligado intimamente à Cultura *Hip Hop*.

Figura 4 – Camisa de jogo *Brooklyn Nets*



Fonte: Google Imagens

Figura 5 – Camisa de jogo 2 *Brooklyn Nets*



Fonte: Google Images.

Se atentarmos com cuidado para a logo do time e para o design do uniforme de jogo, perceberemos essa aproximação com facilidade, inclusive uma das camisas de jogo do time traz o nome *Bed-Stuy* - uma alusão ao bairro *Bedford-Stuyvesant*, bairro central do *Brooklyn*, o qual apresenta dura realidade social e que é conhecido pelas *Block Parties*²². Esse bairro também ficou famoso pela série de televisão americana “Todo mundo odeia o Chris”.

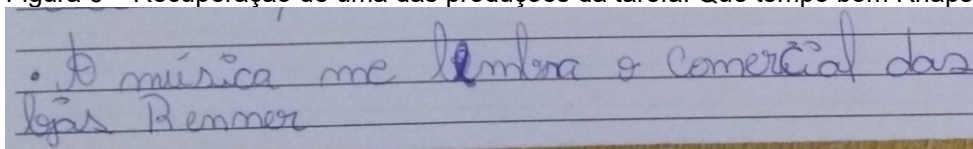
Também é possível identificar práticas comuns dos grafiteiros como o contorno das letras e abreviações das palavras. *Brooklyn* está escrito como “BKLYN”. Pichadores e grafiteiros do Partenon (bairro no qual cresci em Porto Alegre) não escrevem “Partenon” nos muros, eles escrevem “PTN”, por exemplo.

Esse fenômeno (esporte associado ao *Hip Hop*) também contribuiu em grande escala com a globalização da Cultura *Hip Hop*. Podemos citar alguns exemplos como o aparecimento de atletas da *National Basketball League (NBA)* em videoclipes de estrelas do *RAP*, contratos de atletas com marcas esportivas, a música *Hip Hop* tocando durante os intervalos e aquecimentos dos jogos esportivos.

O *RAP* está presente em nosso cotidiano nos programas de televisão, novelas, filmes, no esporte, em comerciais de grandes multinacionais. Inclusive essa associação aparece na primeira atividade, do Projeto Cultura Urbana: muitos/as estudantes não conheciam a música original “Que tempo bom”, mas conheciam a releitura feita no comercial das lojas Renner, “Que tempo bom, com 60 dias para pagar”

²² Festas de bairro que reuniam a juventude negra na década de 1970 e 1980.

Figura 6 – Recuperação de uma das produções da tarefa: Que tempo bom Rhapsody (9º ano)



Fonte: Google Classroom.

Sobre a globalização e o crescimento da Cultura *Hip Hop*, bem como sua associação aos esportes, artistas, atletas e marcas esportivas, o Dr. C. Keith Harrison escreve:

Abundam os exemplos numerosos, desde a parceria inovadora Run-DMc / Adidas de meados da década de 1980; à proeminência da Nike e Michael Jordan nas comunidades Hip Hop na década de 1990; a mais recente, com a Jordan Brand, assinando acordos de endosso com artistas de Hip Hop Drake, Travis Scott e Dj Khaled; Serena Williams aparece no álbum visual de Beyoncé, Lemonade; Jay-Z fundou a empresa de gerenciamento de atletas Roc Nation Sports em parceria com a empresa de talentos de Hollywood Creative Artists Agency (e representando estrelas como Kevin Durant, Kyrie Irving, Saquon Barkley e Skyleer Diggins-Smith). Além disso, e como o prelúdio para os playoffs da NBA, você frequentemente ouvirá J. Cole, Kendrick Lamar e outros cantando enquanto corpos e mentes negros se apresentam. Isso se estende também à WNBA, onde a música "I Wish" de Skee-Lo - com seu gancho "I Wish I was a baller" - faz parte de uma recente campanha promocional da WNBA, particularmente importante por ser um "baller" neste visual o texto é mais inclusivo do que exclusivo de gênero. (HARRISON, 2020, p. 166).

Segundo Santos (2017) e Marques (2013), o crescimento exponencial da Cultura *Hip Hop*, seu alcance global (que extrapolou as periferias) deu-se também devido a ampla divulgação na mídia através de filmes, seriados, revistas, propagandas e programas de televisão.

A popularização do Hip- Hop, como expressão de uma camada da população negra norte-americana, a partir de sua inserção nos cinemas, de sua penetração em revistas especializadas em RAP, das aparições constantes em programas de rádio e de TV, dentre outras mídias, contribuiu sobremaneira para agregar mais e mais jovens, mulheres e homens, em particular, afrodescendentes, na busca por uma legítima representatividade social. (SANTOS, 2017, p. 69).

O povo negro, através da Cultura *Hip Hop*, assumiu o seu jeito de se vestir, os seus cortes de cabelo, os seus passos de dança, a sua arte visual, o seu estilo de música. Fez uma ligação direta entre a América e a África, através do resgate de ritmos, danças, costumes e cultura.

Uma comunidade se formou, trouxe sentimento de pertencimento aos/às jovens negros/as, não restringindo-se apenas a eles/as. Brancos/as, latinos/as e

caribenhos/as eram bem-vindos/as. Essa mistura étnica, essa diversidade dentro das raízes da Cultura *Hip Hop*, permitiu um novo olhar. Tornou-se algo tão potente mundo afora que passou a ser capturado como produto pela indústria cultural que movimenta bilhões de dólares por ano.

Desde o seu surgimento nas ruas de Nova Iorque nos anos 1970, a Cultura Hip Hop se transformou de um movimento local jovem para um fenômeno internacional. Desde os iPods dos adolescentes suburbanos nos Estados Unidos, aos lugares, sons, e espetáculos do Hip Hop que se tornaram uma característica central de um contexto cultural cada vez mais globalizado. Apesar de ter suas raízes nas tradições diaspóricas dos EUA, Caribe e África, o Hip Hop foi consumido e remodelado de forma a responder às experiências, tradições, imaginações e desejos da juventude ao redor do mundo. Tais transformações revelam a significância da Cultura Hip Hop não apenas como uma cultura popular, mas também como um ambiente rico para a ação de diversas formas de identidade. (HILL, 2009, p. 28-29, tradução nossa).

Assim, a moda *Hip Hop*, como um elemento identitário que caracteriza um determinado grupo, passou a circular em diversos ambientes da mídia tornando os artistas (especialmente os *rappers* e atletas) influentes figuras na sociedade, assim como sua forma de se vestir passou a ser a caracterização que dá sentido de pertencimento a algo. As pessoas passaram a associar essa forma de se vestir ao *Hip Hop*.

Por essa razão, Hill (2009) afirma:

Dada a proeminência da Cultura Hip Hop no cotidiano da juventude norte-americana, a comunidade educacional começou a direcionar a sua atenção para possibilidades pedagógicas da Cultura Hip Hop dentro dos contextos escolares. Devido a uma variedade de tradições disciplinares e teóricas, pesquisadores e profissionais demonstraram efetivamente a variedade de maneiras pelas quais os contextos educacionais são aprimorados quando o Hip Hop e outras formas de Cultura popular se tornaram parte do currículo escolar. Em particular, estudiosos mostraram como os elementos da Cultura Hip Hop: música RAP, *turntablism*, break, graffiti, moda e linguagem, podem aumentar o engajamento nas aulas. Esses focos e abordagens, junto com outros, constituem coletivamente o campo de estudo que chamo de educação baseada no Hip Hop, a Pedagogia Hip Hop. (HILL, 2009, p. 29, tradução nossa).

Toma-se como ponto de partida para as reflexões aqui pretendidas a Cultura urbana do *Hip Hop* e seus cinco elementos – o *Dj*, o *Mc*, o *Graffiti*, o *Break* e o conhecimento – atuando como uma forma social e cultural possível de resolver conflitos e de colocar seus participantes como sujeitos de direitos no mundo (MARQUES, 2013). Exatamente nesse sentido que o Projeto Cultura Urbana foi

desenvolvido. Acredito que ele é uma ferramenta para a construção de uma educação mais justa e equânime e de promoção à paz.

4.6 HIP HOP NA VEIA: MINHA TRAJETÓRIA POR DENTRO DO MOVIMENTO

Meu primeiro contato com a Cultura *Hip Hop* deu-se na escola onde cursei a antiga 4ª série. A escola recebia muitos/as estudantes do morro da Cruz e região do Campo da Tuca no bairro Partenon, localizado na zona leste de Porto Alegre-RS. O *Hip Hop* sempre foi um fenômeno social relevante no bairro, e é dali que surge o grupo de *RAP* “Da Guedes”²³, autores e intérpretes da música “Minha cultura” e “Bem nessa”. Por isso, o *Hip Hop* possui muitos adeptos e é comum ver meninos caminhando nas ruas do bairro e dançando *Break* (ao mesmo tempo).

Eu tinha apenas 9 anos, era a “mascote” da turma. Devido à evasão escolar, meus colegas tinham em média 3 anos ou mais do que eu. No primeiro dia de aula, antes de entrarmos em sala, havia uma roda de *Break*. As músicas que tocavam no toca-fitas eram: “O *RAP* da felicidade”, “O *RAP* do Silva”.

Tentando entender o que estava acontecendo diante dos meus olhos, às 7h da manhã eu me peguei pensando: Como eles conseguem fazer isso com o corpo e não se machucam?

Depois, já nos anos 2000, o *RAP* nacional ganhou força e destaque. Thaide, Racionais Mc’s, Sabotage, 509-E, RZO, Mv Bill, Realidade Cruel, GOG, Da Guedes e outros tantos nomes e grupos destacavam em suas músicas e interpretações as mazelas da periferia, denunciavam a corrupção e a violência policial, a organização e tirania do tráfico de drogas e outros crimes, bem como traziam mensagens de esperança, paz, amor, resistência e luta para o povo negro e favelado. Isso me aproximou do *RAP*. Passei a rimar sozinho enquanto caminhava em direção à escola ou à Sogipa²⁴. Rimava em casa com minha irmã mais velha; fazia batalhas contra ela. Mas o ápice acontecia aos finais de semana, quando encontrava com um amigo que também gostava de rimar. Pegávamos o ônibus de Porto Alegre-RS para Viamão-RS²⁵ e rimávamos de improviso durante todo o trajeto.

²³ O grupo de *RAP* Da Guedes é um grupo que surgiu no Bairro Partenon. Foi o primeiro grupo de *RAP* gaúcho a ganhar notoriedade nacional atraindo olhares de nomes importantes do *RAP* no Brasil como Thaide.

²⁴ Sociedade Ginástica de Porto Alegre, clube onde treinava voleibol.

²⁵ Cidade da região Metropolitana de Porto Alegre, onde morava meu amigo.

Na faculdade me aproximei da dança. Participava de uma oficina de dança de rua coordenada por uma professora da Escola de Educação Física, Fisioterapia e dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID-UFRGS) e ministrada por uma bolsista deste projeto, que era *Breaker-girl (B-girl)* e coreógrafa.

Mais tarde, durante meu estágio de docência, me propus a usar o *Break* como conteúdo a ser desenvolvido com adolescentes de 16 a 18 anos, estudantes do último ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp-UFRGS). Essa experiência foi tão positiva para mim e para os/as estudantes que acabei escrevendo um artigo para a revista *Cadernos do Aplicação*, na qual afirmo que, diante da riqueza que esse conteúdo é capaz de desenvolver, identificam-se alguns conceitos, que contribuem para a vida e que fazem do *Hip Hop* uma alternativa pedagógica, tanto na disciplina de Educação Física quanto em algumas atividades complementares que acontecem nas instituições educacionais, tais como saúde, bem-estar, felicidade, preconceito, solidariedade, limites, entre outros (SOARES; LETTNIN, 2010). Portanto, o Projeto Cultura Urbana não foi a primeira intervenção que realizei inspirada no movimento *Hip Hop* desenvolvido por mim nas aulas de Educação Física. No mesmo ano, ainda como estudante de licenciatura em Educação Física, defendia o meu trabalho de conclusão de curso, cujo título foi “O Basquete de Rua e a Cultura *Hip Hop*”, o que ilustra meu grau de conexão com o tema.

No ano de 2014, assumi a condição de professor responsável pela disciplina de Educação Física em uma escola municipal de Campo Bom-RS, município da região do Vale dos Sinos. Ali pude começar a colocar em prática parte dos aprendizados sobre o ensino de conteúdos da disciplina em articulação com a temática do *Hip Hop*. Porém, sempre de forma rasa. Sugeri à direção da escola realizarmos um projeto de educação antirracista, porém não encontrei apoio, apesar de ter feito algumas ações junto com a professora de Língua Portuguesa. Além disso, um episódio de racismo sofrido por mim dentro da sala dos/das professores/as, me levou a questionar sobre a viabilidade de se discutir tais questões em uma região fortemente demarcada pelo cultivo da tradição germânica, especialmente pelo descaso com o que a citada situação foi tratada pela prefeitura naquele momento.

Em 2018, ao migrar para a rede municipal de Novo Hamburgo-RS, município vizinho a Campo Bom-RS, e ingressar em uma escola que incentiva projetos integrados de ensino e pesquisa com os/as estudantes, percebi que havia incentivo

para o desenvolvimento de projetos de educação antirracista de cunho interdisciplinar, mobilizando de forma institucional uma temática que vinha trabalhando até então dentro dos contornos disciplinares da Educação Física. Dada a experiência na escola de Campo Bom-RS, suspeitava que o grande desafio seria a aceitação da comunidade escolar de uma região considerada berço da colonização alemã no Brasil, tendo a maioria dos/as estudantes relação direta ou indireta com a tradição e os costumes teuto-brasileiros²⁶.

Percebendo espaço e apoio do meio, eu realmente mergulhei no *Hip Hop*, no sentido de usar sem medida o *Break*, o *RAP*, o *Beatbox*, a história do *Hip Hop* como apoio para minha prática pedagógica, seja para corrigir uma/a estudante sem o/a constranger, seja para separar uma briga, seja para alegrar horas enfadonhas como a hora da “chamada”, por exemplo.

Em 2018, ministrei uma oficina de dança de rua para as turmas de 6° a 9° ano da escola durante a semana da consciência negra.

Passei a ser convidado para falar sobre racismo em algumas escolas de Porto Alegre-RS e de Novo Hamburgo-RS. Em Porto Alegre-RS merecem destaque a fala no projeto “Empoderadas IG”, coordenado pela colega e amiga Prof. Dra Luciana Dornelles Ramos; a fala na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antônio Giudice, onde compartilhei o espaço com dois poetas africanos; a fala na EMEF Loureiro da Silva e a fala na EMEF América, esta última localizada no bairro Partenon, onde vivi 31 dos meus 36 anos de vida.

Notei uma juventude negra muito abatida, triste, especialmente na EMEF Loureiro da Silva, localizada na vila Cruzeiro em Porto Alegre-RS, região onde os/as jovens carregam o estigma de miséria, abandono, violência, desassistência. “Ser da Cruzeiro não é nada fácil”, afirmou um dos estudantes após a palestra. Em contrapartida notei uma sensação de alívio nos/as jovens ao final das palestras e do momento de conversa. Me pareceu importante esse momento de fala e escuta.

Na Escola Estadual Wolfram Metzler em Novo Hamburgo-RS (público completamente diferente), chamou-me atenção uma menina ruiva que chorava compulsivamente durante toda a minha fala. Conversando com o professor que me

²⁶ De acordo com André Fabiano Voigt (2008, p. 75), “teuto-brasileiro é a designação genérica que se atribui aos grupos de descendentes dos imigrantes alemães que colonizaram, a partir do século XIX, os espaços destinados pelo Governo brasileiro ou por empresários particulares para sua ocupação sistemática, sobretudo nos Estados do Sul”.

fez o convite, descobri que ela não imaginava o tamanho nem a quantidade de atrocidades as quais foram submetidos os africanos nesse país e no mundo.

Também ministrei uma oficina de Dança de Rua no Centro de Educação Integrada (CEI) em Campo Bom-RS, convidado pela diretora da instituição. Em 2019 compus um *RAP* em homenagem à escola na qual trabalho, em Novo Hamburgo-RS. Esse *RAP*, tornou-se a base para construção do Projeto Político Pedagógico de nossa instituição.

Uma das minhas maiores referências como professor da ESEFID, o Prof. Dr. Mário Brauner, dizia que, quando precisamos enfrentar uma crise ou um grande desafio, lançamos mão daquilo que está pulsando dentro de nós. Talvez por isso, ao deparar-me com o desafio do ensino remoto, optei por usar os princípios e valores da Cultura *Hip Hop* como embasamento teórico para construir o Projeto Cultura Urbana, compartilhando a docência desse projeto com meus/minhas colegas de outras áreas do conhecimento.

Após a chegada dos dois estudantes negros na escola, seguida de atitudes racistas de alguns colegas estudantes, conforme relatado anteriormente, o ocorrido coincidiu com outros temas percebidos em sala de aula e em conversas com os/as estudantes. Assim, nasceu o “Crescendo e adolescendo”, um ciclo de palestras e apresentação de trabalhos científicos produzidos pelos/as estudantes com assuntos diversos e sustentando como proposta principal a diversidade cultural e equidade social, que aconteceu entre os dias 3 e 7 de dezembro de 2019.

Tive o prazer de ser um dos preletores. Intitulei a minha palestra de “Ferramentas para enfrentar um mundo racista”. Na conversa com os/as estudantes delimiti três objetivos: historicamente desmistificar a relação da miséria com África, falar sobre beleza e também sobre o racismo estrutural.

Figura 7 – Palestra no Crescendo e Adolescendo



Fonte: arquivo pessoal da professora de Artes, retirado, com sua permissão, de uma rede social.

O ano de 2019 encerrou e no início de 2020 surgiram propostas de trabalho para a Feira de Ciências²⁷ com a temática do racismo. Enquanto isso, paralelamente, comecei a sensibilizar os/as estudantes para o tema de meu projeto promovendo batalhas de rima durante os 15 minutos finais das aulas de Educação Física.

Como visto, posso afirmar que minha aproximação e identificação com a Cultura *Hip Hop* não é passageira e pueril; tampouco não me apropriei dela sem compromisso, sem sinceridade, sem verdade. Ela está comigo desde minha adolescência e representa a liberdade que eu tenho (busco conquistar), e que quero transferir aos/às meus/minhas estudantes.

Em contrapartida, o interesse por estudar o racismo é algo recente, algo que mudou a minha forma de lecionar, o meu olhar para o/a estudante negro, e transformou minha mente no sentido de me esforçar todos os dias para trazer mais irmãos para onde eu estou.

²⁷ Nossa escola tem a pesquisa científica como um dos pilares de sustentação para o desenvolvimento dos/as alunos/as cognitiva, social e oralmente.

5 UM BOM LUGAR SE CONSTRÓI COM HUMILDADE: UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NUMA CIDADE TEUTO-BRASILEIRA

*Do ano 2000 pra frente
Homens do passado pensando no futuro
vivendo no presente.
(UM BOM LUGAR, 2014)*

Este capítulo subdivide-se em duas seções que têm suas respectivas subseções. Na primeira seção trato de contextualizar o lugar onde a pesquisa foi desenvolvida com ênfase em um dos elementos centrais para a estruturação do problema de pesquisa: a força da cultura teuto-brasileira na constituição da identidade dos habitantes de Novo Hamburgo-RS, bem como de todas as cidades da região do Vale dos Sinos, e a influência desta cultura na organização das propostas político-pedagógicas da rede municipal de ensino. Na segunda seção, descrevo, pormenorizadamente, o Projeto Cultura Urbana destacando as duas fases de execução, sendo a primeira realizada no segundo semestre de 2020 e a segunda no primeiro semestre de 2021.

5.1 A CULTURA TEUTO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE NOVO HAMBURGO

Dada a importância do contexto local para pensarmos uma proposta pedagógica antirracista, na primeira subseção descrevo algumas das características do processo de formação do município de Novo Hamburgo-RS e o predomínio da narrativa valorosa do processo de colonização alemã. Na segunda, destaco as políticas públicas implementadas pela rede municipal de ensino que abriram brechas importantes para o desenvolvimento de projetos como o Cultura Urbana.

5.1.1 O predomínio germânico na construção da narrativa sobre a formação populacional da cidade

Novo Hamburgo-RS é uma cidade que está situada na região metropolitana de Porto Alegre-RS, na direção norte, no Vale dos Sinos, região que recebeu os primeiros imigrantes alemães que formaram a colônia de São Leopoldo.

A imigração alemã para o Rio Grande do Sul teve início em 1824 e foi desencadeada, basicamente, em função de duas políticas implementadas, no Brasil, pelo Primeiro Império: a ocupação de territórios de fronteira, constantemente ameaçados por invasões dos países platinos, no sul do País, e o estímulo ao desenvolvimento de uma agricultura voltada para a produção de gêneros alimentícios destinados ao abastecimento do mercado interno, num sistema que deveria basear-se em pequenas propriedades e na força de trabalho familiar. Encontra-se, aqui, uma das importantes particularidades desta corrente imigratória: o fato de ela ter-se constituído, no sul do país, sob a forma de colonização, o que levou a uma concentração étnica em áreas homogêneas e compactas e modificou, profundamente, a estrutura fundiária e a vida rural nesses estados. Isto diferenciou, também, o imigrante alemão que se instalou no Rio Grande do Sul, daquele que se encaminhou para São Paulo ou para estados de outras regiões brasileiras. (MEYER, 2000, p. 140).

Existia um plano de “povoamento” do governo imperial para fomentar e facilitar a imigração de povos europeus. O governo pagava passagens, dava subsídios diários e concessão gratuita de lotes para os imigrantes alemães que chegavam à colônia de São Leopoldo-RS (LANDO; BARROS, 1980).

A intenção de atrair imigrantes alemães para o Brasil manifestou-se ainda no período joanino quando ocorreu a fundação da colônia de Nova Friburgo, por iniciativa do rei D. João VI, mas foi depois da independência, durante o governo de D. Pedro I, que foram encaminhadas as iniciativas diplomáticas, financeiras e administrativas necessárias para a execução dessa intenção. Os documentos referentes ao assunto destacam que a escolha da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul como destino dos alemães recrutados por ordem do governo imperial possuía uma lógica militar, ou seja, era necessário intensificar o povoamento da região e ampliar o seu potencial bélico atraindo imigrantes com experiência militar. Para atender esse propósito, o Império ofereceu passagens, lotes de terra e um auxílio financeiro temporário para os interessados e dirigiu sua propaganda de imigração para os reinos germânicos, explorando os vínculos diplomáticos firmados entre o Brasil e a família imperial austríaca por ocasião do casamento de D. Pedro I com a Imperatriz Leopoldina. Em 1824 chegaram os primeiros imigrantes no Brasil. (RUCKERT 2013, p. 206).

Segundo Meyer (2000), os/as imigrantes alemães/alemãs não compunham um grupo homogêneo sob muitos outros aspectos, além do religioso. Eram oriundos/as de diferentes regiões e estados; muitos/as deles/as eram camponeses e servos/as; outros tantos, marginalizados/as urbanos e excluídos/as do processo de industrialização que se iniciava na Europa. Alguns/mas poucos/as podiam ser enquadrados/as como intelectuais em exílio político e também militares. Segundo Tramontini (2000), os objetivos do império com a colonização eram diversos. Dentre eles a colonização de áreas pouco povoadas em regiões de interesses militar, o desenvolvimento de uma agricultura e de um artesanato que abastecesse centros urbanos, o branqueamento da população, a implementação de um grupo social que

dependesse diretamente do governo central, contrabalançando o poder das oligarquias locais, dentre outras.

Programa que, segundo Magalhães (2010), foi baseado nas teorias europeias do positivismo, evolucionismo social, darwinismo social e naturalismo, teorias científicas que serviram de apoio e justificativas para as práticas racistas da época.

O fortalecimento do projeto de branqueamento e a sua aceitação por parte do governo brasileiro, operava-se no incentivo da entrada de trabalhadores brancos europeus, especialmente em espaços onde a industrialização se desenvolvia, como São Paulo, por exemplo. A defesa do clareamento da população brasileira, a partir de subsídios e incentivos à imigração, era concomitante com a ausência de políticas públicas voltadas à população negra. Acreditava-se que com o branqueamento e o consequente avanço civilizatório no Brasil, o negro gradativamente desapareceria. (MAGALHÃES, 2010, p. 34-35).

Com isso, não podemos afirmar que os/as europeus/eias tiveram vida fácil no Brasil, pois muitos dos acordos e promessas não foram cumpridos por parte do império, gerando uma série de dificuldades. Essas dificuldades forçaram os imigrantes alemães a organizarem-se, formando uma identidade teuto-brasileira, caracterizada pela seleção por parte do grupo, de uma série de traços culturais que buscam identificar as pessoas que o integram, como a língua, “hábitos descendentes”, instituições típicas, além do *ethos*²⁸ do trabalho, traços estes que materializam a crença em uma origem e em um passado comum. Em Novo Hamburgo-RS, a identidade germânica está associada à valorização do trabalho, à imagem do homem branco desbravador, viril, herói. Schulze (2008), traz essa figura máscula, capaz de mudar para melhor o local onde está inserido criando um “paraíso alemão”. Esses traços de identidade são ressaltados em diferentes momentos, ora um, ora outro, de acordo com a dinamicidade histórica e com a intensidade do contato com outros grupos que compõem a diversidade étnica do sul do Brasil (SILVA, 2005).

É notável na região a preservação da identidade germânica através do ensino domiciliar da língua alemã, especialmente por parte dos mais velhos. Quando vou às fruteiras, padarias, açougues, é comum escutar funcionários/as conversando entre si, ou, com clientes, em alemão. Já presenciei conversas de pessoas lamentando por seus pais não os/as terem ensinado a falar alemão, bem como críticas dos mais velhos

²⁸ [...] trata-se efetivamente do *ethos* característico de um grupo, de seus traços de caráter, suas disposições estáveis. Já na Retórica, o *ethos* não tem um sentido estável, ele não se reduz ao *ethos* discursivo; (MAINGUENEAU, 2008)

aos pais que não ensinaram seus/suas filhos/as a falar alemão. Percebo não apenas como uma cobrança (que exige a capacidade de falar alemão), mas como um julgamento social depreciativo direcionado ao indivíduo de origem germânica que não tenha aprendido a falar alemão.

Ao tratarmos do imaginário de identidade do imigrante alemão, temos que considerar que durante o regime do Estado Novo, qualquer língua estrangeira era proibida, tendo em vista a imposição jurídica da língua nacional e, nessa época, os imigrantes estavam proibidos de falar a sua língua materna. Contudo, a língua alemã, mesmo proibida, cumpre um papel essencial: o de objeto simbólico de identificação do grupo social dos imigrantes de origem alemã. (GAELZER, 2011, p.138).

Silva (2005) e Schulze (2008) dão nome a essas características: germanidade. Esta é a expressão que designa uma série de características que identificam o imigrante alemão no Brasil; apresenta um catálogo de “virtudes alemãs” para dar substância à germanidade, da qual as principais características são: diligência, “ordem”, “verdade”, “moralidade”, “economia”, “piedade” e “fidelidade”. Este campo linguístico positivo reúne as ditas virtudes alemãs num eixo semântico e exprime a visão de si próprio. A palavra “moralidade” resume um conceito de vida que se baseia no sistema protestante de valores. “Moralidade” ordena comportamentos sociais, morais e sexuais (SCHULZE, 2008).

A germanidade é diferente do germanismo. Segundo Silva (2005), o germanismo é um movimento intelectual surgido entre meados do século XIX e na década de 1940 entre indivíduos do grupo étnico alemão no Brasil, tendo como preocupação central a defesa da identidade étnico-nacional da população imigrante.

O germanismo não é apenas um movimento de valorização de um caráter, identidade ou modo de ser alemão, mas também tem suas origens numa concepção de unidade cultural germânica própria ao nacionalismo do século XIX. Estes elementos – a identidade alemã e a sua representação ou ideologia nacionalista – são denominados pelo mesmo termo – *Deutschtum* – que, para o germanismo desenvolvido no sul do Brasil também engloba a idéia de “população de origem alemã”. Germanismo (a ideologia étnica), germanidade (a identidade, etnicidade, caráter ou essência do povo alemão). (SILVA, 2005, p. 311).

O germanismo é, portanto, uma corrente filosófica que enaltece a germanidade e, ao mesmo tempo, atribui características depreciativas às demais etnias, desvalorizando o outro, que no caso da região do Vale do Sinos, seriam os luso-brasileiros, indígenas e afro-brasileiros que por sinal, já habitavam este território muito

antes da chegada dos colonos alemães. Para se ter uma noção da maneira como os imigrantes alemães viam os luso-brasileiros, transcrevo abaixo o quadro comparativo de Schulze (2008), criado com base na análise de documentos da igreja protestante (germânica) no Brasil.

Quadro 2 – Adjetivos atribuídos a luso-brasileiros e alemães

Luso-Brasileiros	Imigrantes alemães
Preguiçosos	Trabalhadores
Falta de limpeza	Ordem
Falsidade	Verdade
Imoralidade	Moralidade
Degeneração Racial	Boa Raça
Indiferença religiosa	Piedade

Fonte: Schulze (2008).

Segundo Schulze (2008), o que os imigrantes alemães pensavam dos luso-brasileiros também valia para os afro-brasileiros, só que ainda de modo mais grave, pois os negros não eram considerados concidadãos aceitáveis para os alemães.

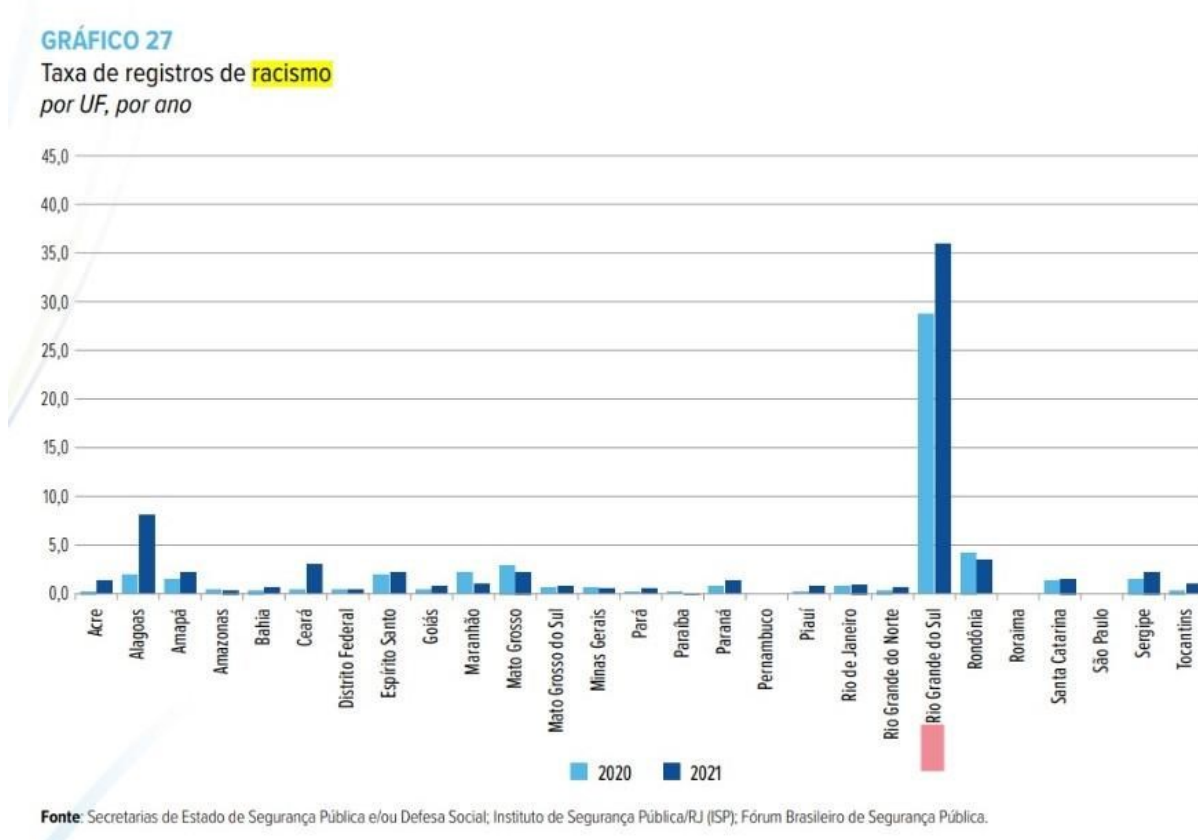
Mesmo hoje, quase 200 anos após o início da colonização alemã no Brasil, o germanismo ainda sustenta não apenas o pensamento, mas também o comportamento de muitas pessoas na região do Vale dos Sinos.

Em Novo Hamburgo-RS, já fui chamado de macaco por uma criança de 3 anos na piscina do condomínio onde morava, por exemplo. Também sofri racismo dentro da sala dos professores, quando ainda era professor no município de Campo Bom-RS. E, apesar de ter feito boletim de ocorrência (na polícia e na prefeitura), e mesmo após as autoridades terem escutado as testemunhas (e mais uma vítima além de mim), nada aconteceu com a agressora.

Esse tipo de situação não é algo pontual, pois segundo o relatório de panorama das desigualdades de raça/cor no Rio Grande do Sul (2021), somente em 2020 houve 1237 registros de ocorrências de racismo, um aumento de 25,6% em relação a 2019. As brincadeiras, xingamentos e exclusões direcionadas aos/às novos/as estudantes recém-chegados na escola em 2019, não faziam parte de uma atitude isolada. Pelo contrário, elas refletem o cotidiano da sociedade do Sul do Brasil (Paraná, Santa

Catarina e Rio Grande do Sul), que apresenta um comportamento “sulista”²⁹, sendo o Rio Grande do Sul, considerado, por estes e outros números ou percentuais estatísticos, a região mais racista do Brasil.

Figura 8 – Taxa de registro de racismo



Fonte: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (2022b).

Por essa razão, pensar, planejar e executar um projeto de educação antirracista na região do vale dos Sinos é relevante, pois contradiz, confronta, se opõe ao construto social e às características comportamentais da população que aqui reside. Tornando-se inclusive, um ato de coragem!

5.1.2 O fomento a projetos culturais como política educacional da rede municipal

A rede municipal de Novo Hamburgo-RS tem se destacado pelo fomento a projetos culturais por meio de pesquisas que envolvam professores e estudantes. Não

²⁹ Referência ao comportamento Sulista dos Estados Unidos da América, segregacional, racista. Lugar onde nasceu a Ku-klux-klan: organização secreta, do Sul dos Estados Unidos, criada após a Guerra Civil, para restabelecer a supremacia branca, por meio do terrorismo. (DU BOIS, 2021, p.42)

foi por acaso que o Projeto Cultura Urbana veio a ser desenvolvido justamente naquela escola, pois lá há um investimento forte para que os/as professores/as organizem projetos interdisciplinares pautados em temáticas transversais, algo que também se reflete, e pode ser constatado, pela estrutura organizacional bastante singular.

Não é comum encontrarmos em grades de horários das escolas de Educação Básica no Brasil uma matéria de ensino chamada “Articulação e saberes”, pois esta nomenclatura não faz parte do rol de componentes curriculares previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ou na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Contudo, a escola na qual o Projeto Cultura Urbana foi desenvolvido incorporou tal disciplina ao seu Projeto Político Pedagógico para atender uma orientação da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo-RS: desenvolver conteúdos, habilidades, aprendizagens e experiências por meio da pesquisa, considerada essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em função da existência dessa orientação, todos/as os/as estudantes da referida escola, assim como nas demais da rede, desenvolvem algum tipo de pesquisa anualmente, sendo orientados um período por semana no contraturno escolar, por professores/as de áreas afins ao assunto que é objeto de estudo da pesquisa em curso.

A metodologia do ensino pela pesquisa, aliada ao uso de tecnologias digitais, é o alicerce do trabalho pedagógico na EMEB Presidente Getúlio Dornelles Vargas, pois integra as diferentes áreas do conhecimento em projetos desenvolvidos de forma colaborativa entre as nossas crianças/estudantes e educadores para a construção do aprendizado (EMEF PRESIDENTE GETÚLIO DORNELLES VARGAS, 2022, p. 27).

Essa disciplina, como o próprio nome indica, busca articular os diferentes saberes escolares em torno de um tema para que os/as estudantes desenvolvam suas potencialidades a partir da integração entre diferentes disciplinas, professores/as e turmas para que se possa ampliar a capacidade dos/as estudantes lidarem e resolverem problemas do cotidiano por meio do fomento à pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Básico Presidente Getúlio Dornelles Vargas (2020-2023) reflete o seu compromisso com a proposição de situações de aprendizagens individuais e coletivas, para que os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental desenvolvam suas potencialidades de forma autônoma. Além disso, é possível perceber a forte articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola com o Plano Municipal

de Educação de Novo Hamburgo (PNENH 2015-2025), documento com metas decenais que abrange desde a Educação Básica até a Superior da cidade, e que contou com colaboração de diferentes segmentos da comunidade hamburguesa (NOVO HAMBURGO, 2015). Apesar das contradições entre o texto da Lei³⁰ que o instituiu e o relatório produzido pelo corpo técnico-pedagógico, encontram-se elementos que dão respaldo ao trabalho desenvolvido muito consistente em cada uma das metas traçadas para atender às necessidades educacionais da população do município dentro do período, entre as quais se destacam as seguintes:

1.18 Garantir, em parceria com as mantenedoras, bibliotecas escolares com espaços físicos adequados e com obras de literatura infantil diversificadas, contemplando exemplares que abordem questões étnico-raciais, de gênero, de acessibilidade e de diferentes culturas, em quantidade suficiente para as crianças, bem como obras básicas de referência de apoio à formação continuada dos profissionais da educação, de acordo com a legislação vigente. (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 57-58).

2.7 Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de fomentar a oferta regular de atividades culturais para os alunos dentro e fora dos espaços escolares, possibilitando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural. (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 59).

8.6 Garantir o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo em todos os níveis de ensino na rede privada e pública (municipal, estadual e federal). (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 69).

11.7 Implementar ações visando à superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas e de acessibilidade para pessoas com deficiência mediante a adoção de políticas afirmativas na educação profissional técnica de nível médio, no setor público e privado. (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 81).

14.2 Fomentar a criação de um Observatório Municipal de Educação Básica e Superior de Novo Hamburgo, que congregue todas as instituições, incentivando pesquisas *stricto-sensu* a investigar dados e problematizar situações locais que poderão posteriormente auxiliar no direcionamento de políticas públicas municipais e regionais. (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 84).

16.4 Assegurar a flexibilização da carga horária do professor para a participação em cursos de capacitação profissional, fóruns, seminários, grupos de pesquisa, congressos, encontros, monitorias, estágios, realização de estudos e pesquisas científicas. (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 87).

Além das metas decenais do PNENH (2015-2025), chama a atenção o investimento da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo-RS na

³⁰ Trata-se da Lei nº 2.823, de 24 de junho de 2015 (NOVO HAMBURGO, 2015), que em seu primeiro parágrafo veda a inclusão do “conceito de ‘identidade ou ideologia de gênero’ que contenham a concepção de que a criança nasce sem um sexo definido”. Rosimar Esquinsani (2022) analisa de forma muito consistente a incongruência desta passagem da lei com o texto referência do PNE de Novo Hamburgo.

produção e disseminação de conhecimento em sua rede municipal de ensino. Em 2018, a secretaria lançou a revista “Saberes em Foco” (ISSN 2595-6779), uma publicação anual que aceita trabalhos voltados à área da educação, elaborados preferencialmente por docentes da própria rede, cujo objetivo principal é o de divulgar experiências e pesquisas realizadas pela comunidade escolar de sua abrangência³¹.

Dos 120 trabalhos publicados na revista Saberes em Foco até fevereiro de 2023, encontramos dois que tratam das relações étnico-raciais em experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas de Novo Hamburgo-RS. O primeiro, escrito por Marcielle Schneider (2022), trata de problematizar o preconceito étnico-racial a partir do “debate sobre a influência que as experiências sociais vividas na escola repercutem na formação das identidades infantis” (SCHNEIDER, 2022, p. 81), trabalho que se coaduna com os objetivos do Projeto Cultura Urbana.

Já o segundo, de autoria de Dionísio Felipe Hatzenberger e Paulo Daniel Spolier (2022), trata e problematiza, por meio de fotografias e documentos históricos que compõem o projeto Memória na Escola, da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo-RS, as narrativas que tendem a romantizar e centralizar na etnia germânica as origens dessa comunidade. O argumento dos autores se apoia no fato de que desde os primórdios da constituição do município, em que presa a forte influência dos colonos alemães na região, é perceptível, por meio de fotos e demais registros produzidos entre 1865 a 1989, uma formação étnica plural e diversa, “calcada numa realidade revelada, com contrastes e belezas que fogem ao padrão eurocêntrico, tão presente no discurso de construção identitária hamburguense, no decorrer da segunda metade do século XX” (HATZENBERGER; SPOLIER, 2022, p. 222).

Estes dois autores reconhecem que recuperar a visibilidade da multiculturalidade e diversidade étnica na formação populacional de Novo Hamburgo não é uma tarefa fácil, pois

se consolidou no município uma versão idealizada e naturalizada da historiografia local, apontando para uma narrativa hegemônica, baseada em um padrão germânico e heróico dos diversos processos formativos, os quais

³¹ Mais informações sobre a revista, que por sinal tem um excelente padrão editorial, podem ser encontradas no seguinte link: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/about>.

tendem a se afunilar para uma narrativa única e padronizada. (HATZENBERGER; SPOLIER, 2022, p. 222).

Esta visão idealizada da colonização alemã como elemento constituinte e distintivo da região é reproduzida nas diferentes instâncias. No próprio PNE (NOVO HAMBURGO, 2015), mais precisamente no capítulo dois, intitulado "Caracterização da realidade do município de Novo Hamburgo", há uma seção dedicada aos aspectos históricos. Nela, apesar da menção aos povos originários e à colonização açoriana, bem anterior à chegada dos alemães, a ênfase na origem do município é a fixação dos/as imigrantes alemães a partir de 1824. Destaca-se, como legado educacional, a contribuição da cultura germânica no processo de organização das estruturas de formação comunitária da região.

Para educar seus filhos, conservar sua identidade étnica, a língua alemã e preservar as tradições culturais herdadas de seus antepassados, [os imigrantes alemães] deram enorme importância à educação. Este foi um elemento fundamental para o desenvolvimento político, social, econômico e cultural das áreas coloniais das cidades localizadas no Vale do Rio dos Sinos. (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 8).

Mesmo com a proibição do uso de qualquer outro idioma, além da língua portuguesa, durante o Estado Novo (1937-1945) no Brasil, os/as imigrantes alemães/ãs não deixaram de falar alemão em suas comunidades, pois a língua é um dos indicadores de identificação e pertencimento a um dado grupo social (GAELZER, 2011). Em função da força da estrutura educacional e religiosa montada pelos/as imigrantes alemães/ãs para a manutenção e cultivo da cultura e tradição germânica, a narrativa da colonização alemã como identidade originária na constituição das cidades do Vale dos Sinos, em especial Novo Hamburgo-RS, acabou se sobrepondo e, por contraste, tornou invisível a importância e influência dos indígenas, dos afrodescendentes e dos açorianos na constituição dos grupos formadores da cidade.

Para Dagmar Meyer (2000), o pano de fundo desse processo imigratório iniciado em 1824 eram as políticas do Primeiro Império (1822-1831) destinadas à ocupação de áreas de fronteira ameaçadas por invasores e desenvolver uma agricultura para abastecimento interno, com base em um sistema de pequenas propriedades. O plano de colonização do governo imperial para fomentar e facilitar a imigração de povos europeus, em especial os de origem alemã, estava baseado em subsídios de várias ordens, como passagens, diárias, concessão de lotes para se

instalarem na Feitoria Real do Linho Cânhamo, primeiro núcleo da Colônia de São Leopoldo-RS. Para Fabiano Rückert (2013), o interesse nos alemães estava também ligado a uma lógica militar, ou seja, era necessário intensificar o povoamento da região e ampliar o seu potencial bélico atraindo imigrantes com experiência militar” (RÜCKERT, 2013, p. 206).

Para Dionísio Felipe Hatzenberger e Paulo Daniel Spolier (2022),

Mais do que um acréscimo quantitativo no quadro populacional sulino, a chegada de colonos alemães vem dar ao RS uma nova organização da propriedade rural, inserindo na paisagem latifundiária dos campos a pequena propriedade rural, com base na economia familiar e agricultura de subsistência. Esse evento faz parte de estratégias de ocupação já planejadas, desde o governo do Príncipe Regente (depois Rei) Dom João VI, com a utilização de mão de obra livre, europeia e cristã, buscando dar sustentabilidade econômica para a manutenção da colônia e, também, embranquecer a população, atitude que estava dentro das concepções antropológicas da época. (HATZENBERGER; SPOLIER, 2022, p. 227).

Na mesma linha, Magna Magalhães (2010) afirma que a política migratória do governo brasileiro estava embasada nas teorias europeias do positivismo, evolucionismo social, darwinismo social e naturalismo. Teorias científicas que serviram de apoio e justificativa para as práticas racistas da época, e que até hoje reverberam nas práticas sociais mediadas por relações étnico-raciais assimétricas. A defesa do branqueamento da população se dava em contrapartida ao abandono e ausência de políticas públicas direcionadas à população negra, com a ideia de que o embranquecimento e o avanço “civilizatório” faria com que esta população, gradativamente, fosse desaparecendo (MAGALHÃES, 2010).

Dado o contexto histórico da constituição do município, e da introjeção por décadas de uma narrativa hegemônica sobre as origens germânicas da região do Vale dos Sinos, associadas à intencionalidade do embranquecimento da população do governo imperial por meio da colonização europeia, passa a ser de suma importância o desenvolvimento de projetos que não apenas resgatem a visibilidade de outras etnias na constituição da cidade, mas também se pautem nos princípios de uma educação antirracista para estudantes não declarados negros/as, tal como foi o Projeto Cultura Urbana desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Básico de Novo Hamburgo-RS.

5.2 “PARA OLHAR COM OUTROS OLHOS”: O PROJETO CULTURA URBANA AO VIVO E A CORES

O desenvolvimento do Projeto Cultura Urbana foi inspirado nas palestras que ministrei, nas quais percebi identificação com os temas do racismo estrutural por estudantes que não se autodeclaravam negros/as, e também em resposta ao racismo identificado na turma do 6º ano da escola onde leciono. Foi uma ação planejada que proporcionou aos/às estudantes da escola uma aproximação com a história da África, do povo africano, suas origens, seus costumes, seus legados, suas influências através da Cultura *Hip Hop*.

Tal como já mencionado na introdução, o projeto foi fundamentado nas Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e direcionado ao atendimento de algumas habilidades do componente curricular Educação Física previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC)³². O sucesso desde a largada desse projeto se deve ao trabalho integrado e interdisciplinar dos/as professores/as das disciplinas de Educação Física, Arte, Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Articulação e Saberes. A divisão das atividades por disciplina se deu da seguinte forma:

Quadro 3 – Divisão de conteúdos Projeto Cultura Urbana

Educação Física	<i>Break</i>	Esportes Urbanos
Articulação e Saberes (pesquisa científica)	<i>Graffiti</i>	Moda/ estilo <i>Hip Hop</i>
Arte	<i>Graffiti</i>	Moda/ estilo <i>Hip Hop</i>
Língua Portuguesa	Rimas	Poesias
Língua Inglesa	Gírias	Cultura

Fonte: elaborado pelo autor, a partir da Sistematização dos Conteúdos do Projeto Cultura Urbana.

Tomamos como ponto de partida para as reflexões a cultura urbana do *Hip Hop* e seus cinco elementos embrionários — o conhecimento, o *Dj*, o *Mc*, o *Graffiti* e o

³² “(EF67EF08) Experimentar e fruir exercícios físicos que solicitem diferentes capacidades físicas, identificando seus tipos (força, velocidade, resistência, flexibilidade) e as sensações corporais provocadas pela prática. (EF67EF11) Experimentar, fruir e recriar danças urbanas, identificando seus elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos). (EF67EF12) Planejar e utilizar estratégias para aprender elementos constitutivos das danças urbanas. (EF67EF13) Diferenciar as danças urbanas das demais manifestações da dança, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a elas por diferentes grupos sociais” (BNCC, 2018).

Break — atuando como uma forma social e cultural possível de se resolver conflitos e de colocar seus participantes como sujeitos de direitos no mundo (MARQUES, 2013).

De acordo com Dias (2018), a Cultura *Hip Hop* tem sido considerada uma das formas de mediação mais promissoras para oportunizar espaços de transgressão por meio da sua interdisciplinaridade implícita, possibilitando ao/à aluno/a gerar um conhecimento que faça sentido para a sua vida, pautado pela autonomia na produção das atividades propostas tanto em termos de reflexão como de movimentação corporal.

O Projeto Cultura Urbana se apoiou nos princípios da Cultura *Hip Hop*, usando seus elementos artísticos, filosóficos e seu contexto histórico de surgimento para refletir sobre o racismo dentro e fora da escola. Logo, acreditamos que o projeto pôde criar um ambiente propício para os/as estudantes entenderem, refletirem e agirem sobre o fenômeno do racismo a partir da auto-percepção do lugar que ocupam na sociedade.

Partindo desse princípio, o primeiro objetivo do Projeto Cultura Urbana foi proporcionar ao/à aluno/a um olhar para si mesmo/a e para o cotidiano, possibilitando uma análise crítica do mundo e da sociedade através da multiforme sabedoria proporcionada pelos princípios e elementos da Cultura *Hip Hop*, que foram abordados por nossas disciplinas e áreas do conhecimento.

A menina (branca) que chorava compulsivamente durante minha palestra sobre o racismo estrutural conseguiu fazer o exercício de olhar para o negro e para si. Se colocou no lugar do povo afrodescendente e percebeu o seu lugar de privilégio (branquitude)³³ proporcionado pela cor de sua pele na sociedade na qual vivemos.

O segundo objetivo do nosso projeto foi fortalecer vínculos familiares. Por meio de propostas que se desenvolveram via *Google Classroom* em função das restrições decorrentes da pandemia de Covid-19, oferecemos aos/às estudantes oportunidades de interagir com os seus familiares no ambiente doméstico nos quais as aulas remotas forçosamente se desenvolveram. Em tempos de tecnologias, jogos eletrônicos e redes sociais, há casos de alunos/as que não conversam com seus/suas pais/mães e

³³ De acordo com Lia Vainer Schucman (2022), o conceito de branquitude é empregado no contexto dos estudos críticos sobre identidades raciais brancas, originado nos Estados Unidos da América, e é entendido como “construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos” (p. 171).

pais/mães que não conhecem seus/suas filhos/as, mas paradoxalmente, foi justamente esse ambiente virtual que acabou propiciando, não sem muito sofrimento e perdas, uma aproximação das famílias com as atividades escolares. Também tínhamos a intenção de despertar em nossos/as alunos/as o interesse em fazer as atividades (não por obrigação), ou seja, realmente queríamos proporcionar uma aprendizagem significativa através das atividades.

Por fim, porém não menos importante, tínhamos o objetivo de despertar o interesse pela pesquisa (sobre o racismo e Cultura *Hip Hop*). Ao realizar as tarefas, nossos/as estudantes teriam o desejo de buscar mais informações sobre o assunto, pesquisando, aumentando seu conhecimento. Para tanto, na devolução das atividades ou nos encontros *on-line* via *Google Meet*, fazíamos provocações que despertassem esse desejo, aumentando assim a capacidade crítica e possibilitando um posicionamento em face do racismo.

Para o planejamento das atividades, mantivemos uma reunião semanal do grupo de professores/as envolvidos/as no projeto. Enviávamos, aos/às que não podiam comparecer, mensagens no grupo de *WhatsApp* para compartilhar o que tínhamos pensado para então, a partir daí, cada um/a elaborar sua atividade, ou planejarmos atividades de forma conjunta.

Tal estrutura se manteve ao longo de 2020, atingindo resultados muito interessantes, tais como 1) percepção e conscientização de que o racismo existe e acontece mais perto de nós do que imaginávamos; 2) aproximação da cultura afrodescendente por meio do Movimento *Hip Hop*; 3) reflexão sobre o racismo através de pesquisas e experiências com os elementos artísticos da Cultura *Hip Hop*.

Em 2021, em função de baixas no grupo de professores (saídas, licenças e trocas de função dentro da escola), o andamento das atividades do “Cultura Urbana” se restringiu às minhas aulas de Educação Física. Entre os elementos constituintes da Cultura *Hip Hop*, o que foi mais detalhadamente desenvolvido no segundo ano do projeto dentro dos períodos destinados à Educação Física foi o *Break*.

As aulas de Educação Física começaram de forma remota em fevereiro de 2021. A segunda parte do Projeto Cultura Urbana começou a ser efetivamente desenvolvida em março de 2021. Ainda em função das restrições sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser desenvolvidas em formato híbrido (presencial/remota). Nesse formato cada turma foi dividida em três grupos (A, B, C), que revezavam a participação presencial em aula semanalmente.

Dessa forma, todos/as os/as estudantes passaram a ter duas semanas de aula em modo remoto e uma semana presencial³⁴, sob forma de rodízio, sendo observado o devido distanciamento social.

Diante desta sistemática, e dada as características das aulas de Educação Física, para que todos/as estudantes pudessem realizar as mesmas atividades e tivessem acompanhamento do professor, tudo era postado no espaço correspondente no *Google Classroom* de três em três semanas da mesma maneira como havia sido realizada no ano anterior. Aulas assíncronas foram feitas de forma presencial com os/as estudantes que estavam na escola, com o auxílio do professor. Após a conclusão de cada atividade, todos/as postavam suas tarefas no *Google Classroom*.

Os/as estudantes que estavam em casa acessavam as atividades diretamente na plataforma, caso tivessem alguma dúvida, chamavam o professor, e este os atendia em sua hora de planejamento com hora previamente marcada. Aulas síncronas, com explanação de conteúdos antirracistas foram acompanhadas dentro de sala de aula (pelos/as estudantes presenciais) e remotamente pelos/as estudantes híbridos e remotos.

Na mesma linha adotada no ano de 2020, segui utilizando o *Google Classroom* para oferecer os conteúdos e postar as propostas de atividades antirracistas. Somado a isso, tendo em vista o foco no *Break*, criei um canal no *YouTube* para oferecer tutoriais de dança e conteúdos antirracistas que foram abordados no ano de 2021.

Quadro 4 – Organização dos grupos para o ensino híbrido.

	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Semana 1	x	Remoto	Remoto
Semana 2	Remoto	x	Remoto
Semana 3	Remoto	Remoto	x
Semana 4	x	Remoto	Remoto
Semana 5	Remoto	x	X

Fonte: elaborado pelo autor.

³⁴ Nenhum/a estudante foi obrigado/a (ou constrangido/a) a estar presente na semana que lhe estava reservada, pois dada a excepcionalidade do momento, cabia às famílias decidirem sobre a participação presencial ou não.

Com carga horária de 20 horas/semanais, atendi as turmas (presencialmente) uma vez por semana (dois períodos). Dentro dessas 20 horas a cumprir, estão previstas 4 horas de planejamento. Por decisão unânime em reunião docente, optamos por usar essas 4 horas para atender os/as estudantes que precisavam tirar dúvidas sobre a tarefa vigente.

O grupo de estudantes atendidos presencialmente realizava as atividades com a ajuda do professor na escola. Os outros dois grupos de estudantes atendidos de forma remota realizavam a atividade em casa, e caso não conseguissem, o professor os ajudaria presencialmente na semana na qual eles estivessem na escola. Por essa razão, as atividades eram propostas com prazo de entrega de três semanas.

Como já mencionado na introdução, a segunda fase do projeto ficou exclusivamente a cargo da Educação Física. Dada a conexão mais direta com a cultura corporal de movimento, objeto de estudo do referido componente curricular, o *Break* foi o elemento da Cultura *Hip Hop* escolhido para ser tematizado em aula.

As aulas foram divididas da seguinte forma:

Quadro 5 – Organização das aulas do Projeto Cultura Urbana no ano de 2021.

Aulas Síncronas		Aulas Assíncronas	Links das aulas assíncronas
1	Origem e Contexto histórico do surgimento da Cultura <i>Hip Hop</i>	<i>Happy Feet</i> (o cerreto é <i>Good Foot</i>)	Happy Feet (Good Foot)
2	Diáspora Africana e a relação da Cultura <i>Hip Hop</i> com a África	<i>Side Step & Top Rock</i>	Side Step & Top Rock
3	“Abolição” da escravatura	<i>Running man</i>	Running Man
4	Exibição do filme <i>Raça</i>	<i>Gumboot dance</i> (luta e resistência africana)	Gumboot Dance
5		Paradas de mão (elefantinho e macaquinho)	Paradas de mão
6		Vela - Parada de cabeça	Vela - Parada de cabeça

Fonte: elaborado pelo autor.

A seguir descrevo detalhadamente cada atividade proposta, ao mesmo tempo que compartilho algumas produções dos/as estudantes, sempre levando em consideração a preservação do anonimato.

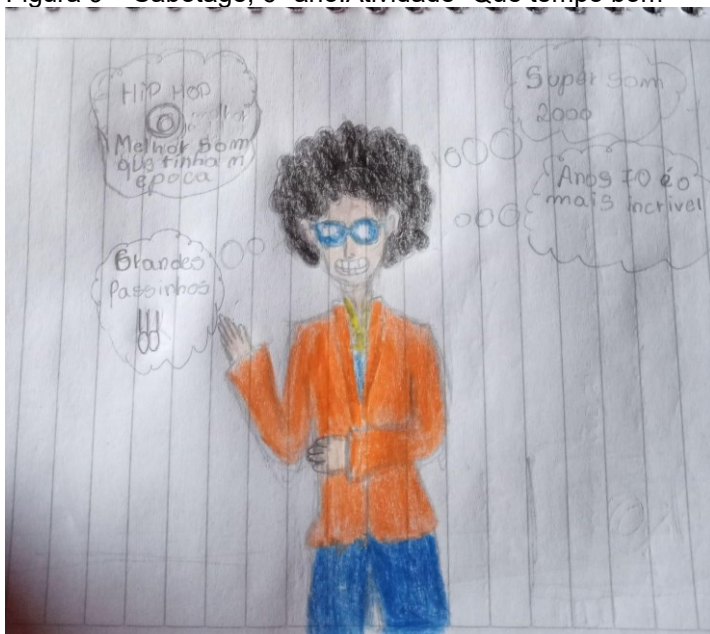
5.2.1 Sensibilização ao tema: que tempo bom

Exatamente no dia 3 de agosto de 2020 começamos o projeto. Na primeira atividade de sensibilização, propusemos escrever um texto ou fazer um desenho sobre o que pensaram e sentiram depois de assistirem ao vídeo clipe da música “Que Tempo Bom” (Thaide e Dj Hum). Feita a atividade, os/as estudantes deveriam postar a tarefa proposta no *Google Classroom*.

Desejávamos sensibilizar nossos/as alunos/as para o assunto e os conteúdos que seriam abordados no projeto, bem como saber se estavam bem, pois já estávamos há quase 5 meses afastados da escola, sem vê-los/as presencialmente. Ao mesmo tempo, era importante saber se conseguiam fazer as relações de contexto histórico-social do surgimento da Cultura *Hip Hop* no Brasil a partir das letras das músicas e das imagens do videoclipe. Se faz importante e necessário dizer que as produções analisadas dessa atividade trouxeram muitos temas, reflexões nostálgicas sobre o passado recente de quando ainda eram crianças, sobre tempo de qualidade com parentes queridos que já se foram, brincadeiras na rua com familiares e amigos, reflexões sobre suas escolhas e suas vidas emocionais.

Esses trabalhos apontavam para o momento pelo qual estávamos passando, era uma espécie de testemunho de uma época, que deixou muitas marcas em todos/as nós. O desejo de estar na escola em contraposição a uma desvalorização desse espaço (antes do fechamento pelas restrições sanitárias), também evidenciava que os/as estudantes estavam emocionalmente desgastados. Em contrapartida, abriu espaço para que estudantes, que em sua maioria não se autodeclaravam negros/as, pudessem refletir sobre as mazelas do racismo por meio da Cultura *Hip Hop*.

Figura 9 – Sabotage, 6º ano. Atividade “Que tempo bom”



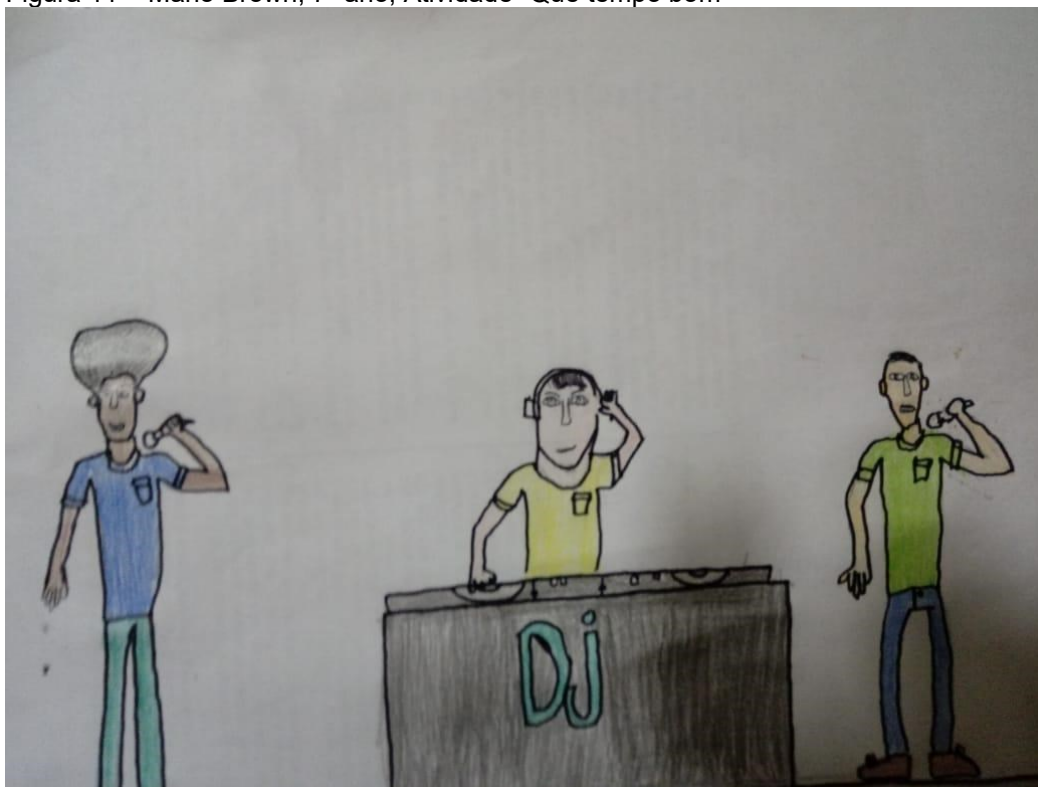
Fonte: Google Classroom.

Figura 10 – Cris SNJ, 8º ano. Atividade “Que tempo bom”



Fonte: Google Classroom.

Figura 11 – Mano Brown, 7º ano, Atividade “Que tempo bom”



Fonte: Google Classroom.

Embora não tivéssemos abordado explicitamente o racismo na tarefa, ou a identidade negra associada ao *Hip Hop*, alguns estudantes trouxeram reflexões importantes sobre o tema, denunciando a existência do racismo nos dias de hoje, valorizando a cultura afrodescendente e se valendo de representações afro nos desenhos (*Black Power*, beijos carnudos, pele escura) que também trouxeram os quatro elementos da Cultura *Hip Hop*, a moda e o estilo *Black Power*, desenhos reproduzindo artistas como *Mc's* e *Dj's* (ambos são elementos fundadores da Cultura *Hip Hop* e seriam elucidados para os/as estudantes com maior profundidade mais adiante). As imagens do videoclipe e a letra da música naturalmente instruíram os/as estudantes sobre a identidade étnica da Cultura *Hip Hop* e sobre o problema do racismo na nossa sociedade.

5.2.2 *Handshake*: das ruas para dentro de casa

Ainda pensando nesse caráter mais humano, acolhedor e introdutório, propusemos uma atividade simples e tipicamente “das ruas”. Um dos costumes marcantes na Cultura *Hip Hop* nas ruas, nas escolas e nos lares é o *handshake*. O *handshake* é um cumprimento especial, um aperto de mão, uma celebração que

mistura movimento e ritmo, assemelhando-se muitas vezes a uma dança. Ele é realizado por duas pessoas que são especiais uma para a outra.

É uma forma de concordar com o que seu/sua parceiro/a fala ou de elogiar uma piada que foi muito boa. É a celebração de um encontro (na chegada) e o agradecimento por esse encontro durante a despedida, como se um dissesse ao outro “até o próximo encontro”, “eu aprecio estar com você”. Essa prática é facilmente notada em jogos de basquete, cinema, programas de televisão e videoclipes, remontando os cumprimentos de nossos ancestrais:

Por séculos os africanos usam vários apertos de mão como parte da cultura deles. Na frente de um chefe tribal, o Africano coloca suas mãos em forma de concha e faz aplausos. É uma forma de mostrar respeito a um ancião. O Africano também usa o aperto de mão "normal" com o braço direito, mas coloca a mão esquerda no meio do braço direito. O aperto de mão africano consiste em apertar as mãos encaixadas, mudando o controle para o dedão. Os negros americanos pegaram esse aperto de mão e criaram movimentos adicionais. (ELLIOT, 1975, p. 8).

Sabemos que a Cultura *Hip Hop* surgiu em meio a muitas lutas: direitos humanos, políticas públicas, segregação etc. Por isso, mais do que lutar, era necessário criar uma identidade para o povo negro. O *handshake* faz parte da construção dessa identidade (negra e das ruas). Por isso, levando em consideração nossa proposta afetiva, de interação familiar e também de introdução à Cultura *Hip Hop* e à temática do racismo, sugerimos (depois de explicar o que é um *handshake*) a gravação de um vídeo realizando um *handshake* com uma pessoa especial dentro do convívio familiar.

Essa proposta permitiu aos/às estudantes vislumbrarem características da Cultura *Hip Hop* até então imperceptíveis para aquele grupo de estudantes: humanismo, afetividade, pacificação e diversão, gerando maior aceitação do tema pelas famílias, dando uma certa liberdade e confiança a algo tão novo para a comunidade escolar.

A interação familiar provocada pela proposta, gerada por erros de gravação, erros na sequência dos movimentos e participação de terceiros trouxe ao nosso projeto a aceitação que buscávamos.

Ademais, essa atividade foi abordada novamente durante outro momento do projeto. Usamos para sensibilizá-los para o setembro amarelo, mês de conscientização e luta contra o suicídio. A frequência de suicídios realizados durante

a adolescência e idade adulta jovem tem aumentado nos últimos anos. Jean-Varas e colaboradores/as (2019) apontam um aumento de 24% nos casos de suicídio entre jovens, no período entre 2006 e 2015; por essa razão, compilamos esses vídeos mostrando a eles/as que todos/as temos ao menos uma pessoa muito especial em nossa vida. Por isso, podemos nos abrir com essa pessoa. Além disso, essa pessoa certamente sentiria muito nossa falta (caso algum de nós cometesse suicídio).

5.2.3 Cultura *hip hop*: primeiros passos

Ainda que a professora de História não tenha aderido ao nosso convite para participar do projeto, durante o seu desenvolvimento surgiram dúvidas relacionadas ao contexto histórico e sociopolítico do surgimento da Cultura *Hip Hop*, mas conseguimos abordá-los com tranquilidade.

Dias (2018) afirma que também poderíamos inserir a disciplina de História em docência compartilhada com o *Mc* e abordar, por exemplo, o movimento negro afro-americano e afro-brasileiro, no período em que surge a Cultura *Hip Hop*, tanto nos Estados Unidos da América quanto no Brasil, para saber o que a juventude estava pensando na época e correlacioná-la ao cotidiano dos/as alunos/as e à sua realidade. E foi exatamente dessa forma que abordei o contexto histórico, sendo que em algumas atividades os/as próprios/as estudantes (participantes do projeto) traziam questionamentos.

O conhecimento histórico é pilar, base, fundamentação. Por isso, introduzir as questões históricas, políticas e sociais que fizeram brotar o *Hip Hop* é fundamental para desenvolver um projeto de educação antirracista que se utiliza da Cultura *Hip Hop* como fonte das aprendizagens.

Para mobilizar esse tema em aula, propus aos/às estudantes que elaborassem artes no Jamboard³⁵ ou no *Google Apresentações*, após pesquisarem sobre o contexto histórico, social e político do nascimento da Cultura *Hip Hop*. Nesta atividade, os/as estudantes deveriam pesquisar os pioneiros, os locais onde tudo iniciou tanto nos EUA como no Brasil. Os/as estudantes citaram lugares importantes como a Jamaica, a Galeria 24 de maio e a Estação São Bento (São Paulo), e bairros como o *Bronx*, em Nova Iorque, localidades marcantes na origem do Movimento *Hip Hop*.

³⁵ Aplicativo do Google que permite fazer um “quadro de ideias” a partir de “post its” virtuais.

Na semana seguinte, ocorreu uma aula síncrona através do *Google Meet* para discutirmos esse período histórico e problematizamos esses elementos (artísticos) debatendo sobre suas representações na atualidade.

Se fazia importante para nós o conhecimento histórico (atrelado ao racismo e às lutas sociais por direitos civis dos/as negros/as) e dos elementos, que podemos chamar de linguagens e que são as expressões dessa luta em forma de arte. Nessa aula abordei explicitamente a temática do racismo. Até aquele momento meu conhecimento sobre a origem da Cultura *Hip Hop* não era o mesmo que tenho atualmente, era mais limitado, e estou certo de que expandirá a cada passo até a finalização deste trabalho. Por essa razão, ao assistir a aula, é possível que algumas informações não corroborem com as descritas no presente trabalho.

A partir dessa proposta, percebemos que o caráter introdutório, de familiarização com o assunto do racismo e a temática da Cultura *Hip Hop* havia sido atingido, o que nos permitiu avançar para outros temas do *Hip Hop*, tal como descrito na tabela 3 apresentada anteriormente. De forma simultânea, os/as colegas envolvidos/as com o projeto trabalharam o universo da rima e poesia (*RAP*), das gírias, do *Graffiti*, do *Break*, da identidade visual (estilo *Hip Hop*) através da moda e *Graffiti*.

5.2.4 *Graffiti*: colorindo os muros cinzas do racismo

O objetivo das atividades relacionadas ao *Graffiti* era de podermos discutir o preconceito relacionado com esse tipo de arte. Inicialmente a proposta foi assistir o documentário “Cidade Cinza” (2013), o qual aborda o preconceito com a arte do *Graffiti* a partir de uma ação do governo de São Paulo que apagou um dos maiores muros de *Graffiti* do mundo.

Em outra atividade relacionada ao *Graffiti*, os/as estudantes deveriam escolher artistas dentre as seguintes opções a seguir: Os Gêmeos, Cobra, Nina Pandolfo, 5ª Galáxia e Bruno Schilling, para realizarem releituras de obras de autoria de um/a deles/as. Os desenhos inspirados nesses artistas nos surpreenderam tanto pelas escolhas como pela profundidade de diálogo entre as obras originais e o cotidiano possibilitando, inclusive, uma discussão sobre essa atividade entre nós, docentes. Estávamos estupefatos/as com o resultado!

Ainda tivemos a oportunidade de um encontro (via *Google Meet*) com o grafiteiro Bruno Schilling, que assim como o 5ª Galáxia, é natural de Novo Hamburgo, e mora no mesmo bairro em que a escola (na qual também estudou) está situada. Bruno é autor de obras na Universidade Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior (FEEVALE), em Porto Alegre e na região metropolitana, um dos principais responsáveis pela revitalização dos pilares das estações de trem da região. Muito falamos sobre África, São Paulo, EUA, Jamaica, Porto Rico.

Tornou-se importante trazer o tema para perto, mostrar o que acontece aqui na nossa região. Fizemos tentativas de conversas com artistas, arte-educadores, *rappers*, *Dj's*, porém, apenas o Bruno nos respondeu positivamente, aceitando nosso convite. Nesse encontro, dois estudantes trouxeram aprendizagens que obtiveram com o projeto. Depois desse momento, o artista se apresentou rapidamente, contou como se apaixonou pela arte de grafitar muros (que ele chamou de intervenções) e contou sua história dentro do Movimento *Hip Hop*. Apresentou alguns trabalhos e discutiu pontos importantes do *Graffiti*, reforçando aprendizagens que já tínhamos proporcionado aos/às estudantes. Para encerrar o encontro, os/as estudantes puderam fazer perguntas e novamente discutiram sobre o preconceito com o *Graffiti*.

Figura 12 – Captura de tela dos comentários sobre *Meet* com Bruno Schilling



Fonte: Classroom.

Ao final do encontro com Bruno Schilling, os/as estudantes foram convidados pelo artista para realizar uma intervenção nos muros da nossa escola no momento em que pudéssemos retornar ao ensino presencial. O convite oportunizou aos/às estudantes uma vivência prática com o *Graffiti* participando de uma intervenção em um dos pilares do trem em Novo Hamburgo (no ano de 2022). Houve registro desta atividade pelo Jornal NH (maior periódico de notícias da nossa região) (TAUBE, 2022).

Foi marcante para os/as estudantes que participaram da ação saber e experimentar a “palavra de honra” do artista Bruno Schilling, pois não somente prometeu realizar intervenção urbana através do *Graffiti* juntamente com os/as estudantes, mas de fato cumpriu sua palavra. Também contribuiu para uma forma de ver não só os artistas, mas todo o Movimento *Hip Hop* de modo ainda mais positivo. Como se não bastasse, tal fato também ajudou a abrir as mentes de quem via a Cultura *Hip Hop* com certa restrição.

Após o término do Projeto Cultura Urbana (em 2021), um dos estudantes desenvolveu um trabalho de pesquisa sobre o *Graffiti* (em 2022), sendo orientado pela professora de Arte e pelo professor do Programa de Movimentos e Vivências na

Educação Integral (Programa MOVE)³⁶, o qual é desenvolvido no contraturno escolar. Tamanho foi o interesse do estudante gerado pelo assunto ao ponto de ele mesmo sentir necessidade de conhecê-lo mais profundamente. Esse projeto de pesquisa, realizado por esse estudante em parceria com o MOVE e intitulado "*Graffiti*", revitalizou a caixa d'água da escola e contou com a participação de Bruno Schilling.

5.2.5 *Hip hop dress: a moda das ruas*

Hoje a indústria da moda, da comunicação, dos esportes faz uso da Cultura *Hip Hop* para atingir suas metas. Multinacionais da moda esportiva, usam o *Hip Hop* como tema central de suas propagandas publicitárias.

Em outras palavras, o Hip Hop é uma indústria tradicional, comercializada e sempre crescente, de bilhões de dólares, bajulada por marcas globais e consumida por um amplo espectro de demografia do público. O Hip Hop circula no ar que todos respiramos. Sua presença varia de competições de líderes de torcida com uma categoria inteira dedicada ao Hip Hop a vários comerciais convencionais apresentando música Hip Hop, dança, estilo, gíria e energia como o posicionamento focado das marcas e representações dos produtos vendidos. Filmes e sitcoms de televisão utilizaram e capitalizaram a Cultura Hip Hop em drama, comédia e animação projetando vários temas culturais e influenciadores do Hip Hop, incluindo Dj Khaled, Kanye West, Cardi B e muito mais. (HARRISON, 2020, p. 166).

A moda *Hip Hop*, assim como o *handshake* e o *Graffiti*, também é parte da identidade característica dos *Hip Hoppers*. As roupas, o cabelo, os tênis, os conjuntos esportivos da década de 1980 (que eram usados pelas *crews* nas batalhas de dança), os acessórios (correntes, óculos escuros, pulseiras, faixas, munhequeiras, bonés) são parte da Cultura *Hip Hop*. A moda *Hip Hop* é um complexo de fatores que formam uma identidade visual (negra) coletiva, característica da periferia, do gueto, da favela e que hoje é consumida em todas as camadas sociais, étnicas e econômicas. "Problemas

³⁶ A Secretaria Municipal de Educação, instituiu o Programa Movimentos e Vivências na Educação Integral – MOVE no ano de 2018, desenvolvido em 50 escolas de ensino fundamental, sob sua organização e supervisão, mantido com recurso financeiro municipal, no momento em que foi suspenso o repasse de verba para a educação integral, pelo Governo Federal. O recurso municipal é repassado pelo Decreto Municipal Nº 6.901/2015, de 17 de julho de 2015, que autoriza o destino de recursos financeiros para despesas com o Projeto Municipal de Educação Integral. Atualmente, o programa acontece em 52 escolas. A educação Integral não é sinônimo apenas de mais tempo na escola, mas sim traduz o objetivo de oferecer aos alunos múltiplas oportunidades de aprendizagem por meio do acesso à cultura, à arte, ao esporte, à ciência e à tecnologia, por meio de atividades planejadas, com intenção pedagógica e sempre alinhadas ao PPP da escola, tendo compromisso e preocupação constante com a qualificação do atendimento, dos espaços físicos e das propostas oferecidas.

com a escola eu tenho mil, mil fita!³⁷ Inacreditável, mas seu filho me imita!” (trecho da música “Negro Drama”, Racionais Mc 's).

De uma cultura desprezada e mal vista (consciente ou inconscientemente) pela sociedade, o Movimento *Hip Hop* tornou-se uma indústria bilionária, a qual os brancos “valorizam” e imitam, tornando conveniente não apenas o uso da Cultura *Hip Hop*, como a aceitação de negros em espaços outrora, de brancos (SMITH *et al.*, 2020). Grandes marcas esportivas possuem segmentos de produção nesse estilo (Adidas, Nike, Puma, Fila, Volcom, DC Shoes, etc.).

Por isso, o Projeto Cultura Urbana propôs aos/às estudantes não apenas que se caracterizassem como *Hip Hoppers*, mas entendessem o significado das calças largas, das correntes enormes, dos cabelos (que a cada década demonstram uma tendência diferente), entre outras características. A moda *Hip Hop* é mundial, mas muito dela está diluída apenas na fonte de lucro, despida dos valores, dos significados, da história.

Figura 13 – Imagens de 2 estudantes caracterizados



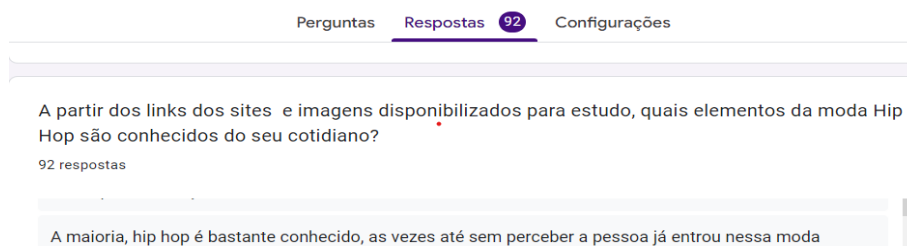
Fonte: Google Classroom.

As imagens mostram não apenas a caracterização da moda *Hip Hop*, mas elementos importantes da história como os rádios toca-fitas enormes, que eram usados durante as batalhas de dança nas estações de metrô, praças e lugares urbanos. Referências importantes como Tupac Shakur³⁸ e os casacos amarrados na cintura (anos 1990). Nossos/as estudantes também refletiram sobre a moda através do questionário que responderam antes de caracterizarem-se.

³⁷ Mil casos diferentes de problemas com a escola que o autor da música diz ter.

³⁸ Rapper Norte-americano

Figura 14 – Imagens de 2 estudantes caracterizados.



Fonte: Google Classroom.

5.2.6 Expressão e comunicação através da rima

Nossos/as estudantes aprenderam como escrever e produzir um poema com rimas e gírias da periferia, a expressar seus sentimentos e seus pensamentos através da escrita. Durante as tarefas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, foram desafiados/as a produzir suas rimas e poesias, compartilhando com os/as colegas suas produções.

Nos campos da performance africana e afro-diaspórica, o termo “Oratória” é usado para destacar as habilidades e a produção únicas do artista oral e para dar a este meio de comunicação e documentação igual legitimidade ao lado de textos escritos. Oratória preserva a história e a cultura de povos individuais através da performance, usando elementos como contar histórias, provérbios, enigmas, cantos, chamada e resposta, canções, gesto/mímica, bem como outras apresentações técnicas. Na Oratória, informações culturais importantes são transmitidas de geração em geração. É uma arte viva, espontânea e responsiva e o artista oral depende tanto da memória quanto da improvisação. A oratória, assim, tem seu próprio sistema lógico, letramentos e conjuntos de habilidades que são empregados para manter as culturas vivas. (BANKS, 2010, p. 239).

Também propusemos uma discussão a partir de vídeos (mostrando batalhas de rimas) e a professora de Língua Portuguesa acrescentou ao material uma aula sobre poesia, versos, rimas, métricas e sílabas. Destacam-se algumas aprendizagens que alguns/mas estudantes relataram em suas produções realizadas nesta atividade, entre elas, a que o *RAP* é uma das melhores maneiras de brigar sem violência, como diz a canção dos Racionais *Mc’s* Capítulo 4 versículo 3: “violentamente pacífico”; a que *RAP* é uma forma criativa de protestar e expressar opinião; que as rimas são feitas para inspirar e educar; e que eles (*rappers*) sofriam e ainda sofrem racismo.

Podemos perceber o entendimento dos/das estudantes de que o *RAP* é uma forma de luta contra o racismo, uma forma de protesto e de expressão. Os/as estudantes identificam (agora) uma função social do *RAP* independente de raça, classe social, gênero etc.

5.2.7 O *break* é o nosso elemento

Há muito de África (não somente na moda e na música) que usamos, nos apropriamos, ou, em costumes presentes em nosso dia a dia, os quais não fazemos ideia de que sejam oriundos da África. Um desses costumes é a dança, especialmente a dança de roda, tradição milenar africana. Por essa razão, para começar a introduzir o *Break* aos estudantes, marquei uma aula síncrona através do *Google Meet*.

Figura 15 – Imagens de 2 estudantes caracterizados



Fonte: acervo pessoal do professor.

Esse *Meet* foi uma espécie de teste, onde analisei (pelo número de estudantes na chamada) se haveria adesão às propostas de dança que estava planejando para o ano posterior (2021). Em face da grande probabilidade de iniciarmos 2021 ainda remotamente (que posteriormente se confirmou), julguei necessário elaborar um planejamento que pudesse dar sequência aos aprendizados de 2020 e que pudesse proporcionar ainda mais interesse aos/às estudantes nas aulas de Educação Física.

Por outro lado, ainda que houvesse a chance de voltar presencialmente à escola em 2021, haveria uma série de protocolos (como o distanciamento social e uso de máscaras, por exemplo) que deveriam ser respeitados, além do fato de precisarmos nos adequar ao formato híbrido de ensino. Por isso, a dança seria uma ótima alternativa para respeitar os protocolos e dar continuidade ao Projeto Cultura Urbana.

O encontro mencionado anteriormente foi chamado de “*Meet da diversidade*”, pois o Programa MOVE também estava desenvolvendo um projeto que tratava das questões de diversidade. A adesão a essa experiência foi muito boa. Por essa razão, não havia motivos para não trabalhar a dança, ainda que de forma remota, pois os/as estudantes se mostraram realmente interessados/as.

O ano letivo de 2021 iniciou em fevereiro, ainda remotamente, e com ele tivemos várias baixas no grupo de professores/as envolvidos/as no projeto por motivos diversos como mudanças de cargos, aposentadoria, licença maternidade. Por esse e outros motivos, desenvolvi a segunda parte do projeto sozinho, abordando os conteúdos de acordo com o que diz o texto da Lei 10.639/2003, usando a dança como pano de fundo das aprendizagens e alternando entre aulas síncronas e assíncronas de duas em duas semanas.

Nas aulas síncronas, direcionei as aprendizagens para as discussões antirracistas. Conversamos e debatemos o racismo, a diáspora africana e, novamente, a história e origem da Cultura *Hip Hop*, bem como o contexto político e social no qual surgiu. Nas aulas assíncronas priorizei o aprendizado do *Break*.

Embora a situação de dificuldade estabelecida pela privação da presença e do contato tenha montado um quadro improvável para a aprendizagem do *Break*, criei um canal no *YouTube* e através dele ensinei os/as alunos/as a dançar. Fiz os vídeos em forma de tutoriais, com o passo a passo detalhado para aqueles que apresentassem maiores dificuldades. Ensinar dança de rua para meus/minhas alunos/as através do *YouTube* foi um triplo desafio para mim.

Como já expus, minha maior prática e facilidade sempre foi com o *RAP*. Minha experiência com a dança é muito singela. Isto, somado às horas de edição dos vídeos, formou um quadro que chamei de “A vida é um desafio”. E que desafio!

“É necessário acreditar que um sonho é possível, que o céu é o limite e você, truta³⁹, é imbatível. Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase, que o sofrimento alimenta mais a sua coragem [...]” (A VIDA É UM DESAFIO, 2002). O sonho: a educação antirracista na escola. O tempo ruim: a imensa dificuldade que tivemos em oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade para nossos/as estudantes durante o período pandêmico. O sofrimento: as longas e intermináveis horas pesquisando, ensaiando, produzindo, atuando, editando, postando os vídeos sem a

³⁹ Amigo.

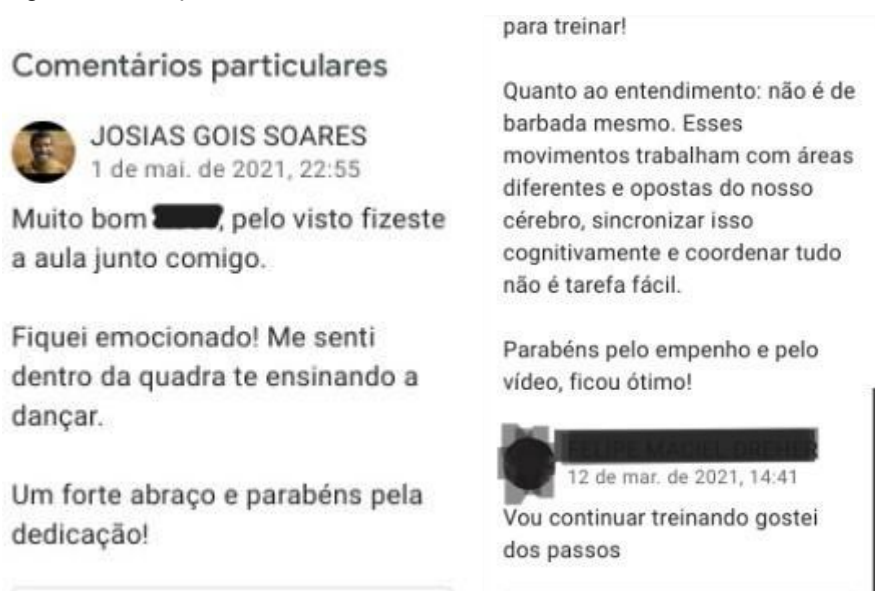
estrutura adequada (muitas vezes tendo que recomeçar do zero por haver perdido tudo que já estava pronto). E, finalmente, a coragem de não ter desistido e manter o projeto em meio a tantas dificuldades e oposições.

Guardadas as devidas proporções e minhas limitações, os/as estudantes experimentaram o *Locking*, o *B-boying* e passos de *social dances* usados nas *Block Parties* (que eram as festas de bairro no início do Movimento *Hip Hop*). Sempre discutindo sobre as batalhas de dança e o que elas representam para o povo negro. Todas as atividades de *Break* foram disponibilizadas e puderam ser acessadas através do meu canal no *YouTube*.

No dado momento, inseri na descrição do vídeo "*Happy Feet*" (supondo ser este o nome dado aos passos de dança eternizados por James Brown em palcos do mundo inteiro). Porém, ao aprofundar meus conhecimentos realizando esta pesquisa, descobri que há não somente o passo denominado "*Good Foot*", como também uma música chamada "*Get on the good foot*", ambos do próprio James Brown, que inclusive foi a base para a criação de diversos *moves* da dança de rua. *Side step* e *Top Rock*, *Running Man* também foram passos que desenvolvi com os/as estudantes através de vídeos tutoriais no *YouTube*.

Para saber como os/as estudantes experimentaram a dança, elaborei um questionário no qual eles/as deveriam expressar em palavras seus sentimentos ao acessar esse tipo de cultura corporal. Houve estudantes que gravaram a sua atividade enquanto assistiam ao vídeo, ou seja, realizaram a atividade como se estivessem em uma aula presencial comigo. Outros/as expressaram interesse em continuar "treinando" os passos, pois gostaram da aula.

Figura 16 – Captura de tela: devolutiva no Classroom. Estudantes 50 Cent e Dexter, 8º ano



Fonte: Google Classroom

Houve ainda o registro de uma aluna relatando que o momento no qual ela realizou a atividade da dança de rua foi o mais divertido (em quase seis meses de confinamento); esse levou-me às lágrimas por alguns instantes.

Figura 17 – Captura de tela: Questionário Locking Classroom. Estudante Queen Latifah, 9º ano.

Qual foi a sua sensação ao dançar locking? *

Me senti feliz e contente por conseguir dançar depois de bastante tempo. Dançava de vez em quando sim, mas não com algo previamente planejado e sim com o que vinha na cabeça. Me diverti bastante, obrigada por providenciar essa maravilhosa experiência. (Nesses dias passei mal com tontura e dor de cabeça, hoje foi o dia que mais me diverti durante a quarentena)

Fonte: Google Classroom

Me emociono ainda hoje ao escrever sobre isso, pois o período foi marcado pelo sofrimento, o tema era demasiadamente forte e os retornos nem sempre foram compatíveis com todo o esforço que empregamos para preparar uma aula, ainda mais em modo híbrido. Nesse contexto, são pequenas vitórias que coroam todos os esforços empreendidos.

5.2.8 Sarau cultura urbana: where is the love⁴⁰?

Ainda no ano de 2020, para encerrar o primeiro ano do projeto, realizamos um sarau virtual para apresentação e apreciação de trabalhos realizados pelos/as estudantes. Para o sarau, fizemos a compilação dos trabalhos em forma de vídeos e mostramos para estudantes e familiares. A intenção foi trazer a similaridade de uma exposição artística na escola com a exposição de seus trabalhos, rimas e poesias. Um outro motivo para a realização do sarau foi o fato de eles/elas não terem acesso aos trabalhos dos demais colegas, visto que no *Google Classroom* não é possível aos estudantes visualizarem os trabalhos da turma, esse acesso é permitido apenas aos professores.

Procuramos criar um ambiente propício para nossos/as estudantes se sentirem acolhidos e à vontade. Nós, professores/as, entramos na sala de aula *on-line* 30 minutos antes do horário marcado com os/as estudantes. Nesse momento conversamos um pouco e decidimos esperar a chegada deles/as com música. Escolhemos a *playlist* “*Hip Hop old but gold*” (disponível no aplicativo de *streaming Spotify*). Foi um encontro muito emocionante, com a maioria das câmeras abertas (uma raridade) e a presença dos familiares (o tempo inteiro) durante a apresentação dos trabalhos. Através das câmeras foi possível perceber as famílias juntas, assistindo aos trabalhos com pipoca e petiscos, comportamento que expressa a valorização deste momento como um momento familiar e de entretenimento. A massiva participação das famílias no encontro e a apreciação engajada de cada apresentação que expusemos, nos emocionou (e ainda emociona). Esse engajamento se opôs ao comportamento de resistência ao tema do racismo e à Cultura *Hip Hop* evidenciados durante as primeiras atividades do projeto.

Foi nesse encontro que compartilhamos o vídeo “*handshake - Where is the love*” (Onde está o amor?). O vídeo foi uma compilação de todos os trabalhos produzidos nessa proposta (descrita na seção 4.2.2). A intenção era mostrar como nossos/as estudantes são amados por seus familiares, que cada um/a deles/delas possui pessoas especiais em sua vida e em cima disso refletirem: onde está o amor na nossa sociedade? Também desejamos através disso, orientar sobre o suicídio infantil afirmando que eles/elas são pessoas muito importantes.

⁴⁰ Onde está o amor?

Compus um *RAP* em homenagem aos estudantes, pais e responsáveis para apresentar durante o sarau e declamei-o ritmadamente (sem *beat*). A ideia da mensagem na letra do *RAP* foi valorizar o empenho, a dedicação dos/as estudantes e familiares na realização das atividades, bem como ressaltar a importância da proximidade entre escola e família. Procurei enfatizar algumas aprendizagens que havíamos proporcionado durante o projeto até então e evidenciar uma abordagem positiva e prazerosa que Cultura *Hip Hop* proporcionou a todos nós.

5.2.9 Diáspora africana

O fenômeno da diáspora africana influenciou toda a cultura popular ocidental. Músicas, ritmos, danças, costumes, gastronomia, vocabulário, jogos, contos, folclore, religião. Uma imensidão de práticas em diversos países possui semelhança com costumes originários de África e com o *Break* não foi diferente. As danças usadas como forma de resistência dos escravizados (*Gumboot dance* e capoeira, por exemplo), se assemelham ao *Break* em muitos *steps* e *moves*⁴¹. Aqueles surgiram em meio às lutas por sobrevivência, necessidade de comunicação, resistência individual e coletiva durante o período da escravização. Estes surgiram em meio às lutas contra a segregação racial e pelos direitos civis, fazem parte do histórico de construção da Cultura *Hip Hop* e colocam suas raízes na África.

A popularidade dos filmes de Kung Fu durante meados dos anos 1970, especialmente na cidade de Nova Iorque, teve um grande impacto no estilo *B-boying*. Um grande número de movimentos das artes marciais incorporou-se junto ao *B-boying*, que também sofreu influência das danças nativas da África e dos Estados Unidos e da capoeira brasileira. São mais combativos e ritualísticos. O próprio *Up Rock (Brooklyn Rock)*⁴² consiste em movimentos de ataque e defesa, representando socos, machadadas, marteladas dentro de uma estrutura de 4 tempos.

⁴¹ Passos de dança marcados por giros, paradas, ondulações, saltos, acrobacias, equilíbrio etc.

⁴² *Up Rock* é um dos estilos de dança de rua que compõem o *Breaking*.

Figura 18 – Breakdance x capoeira

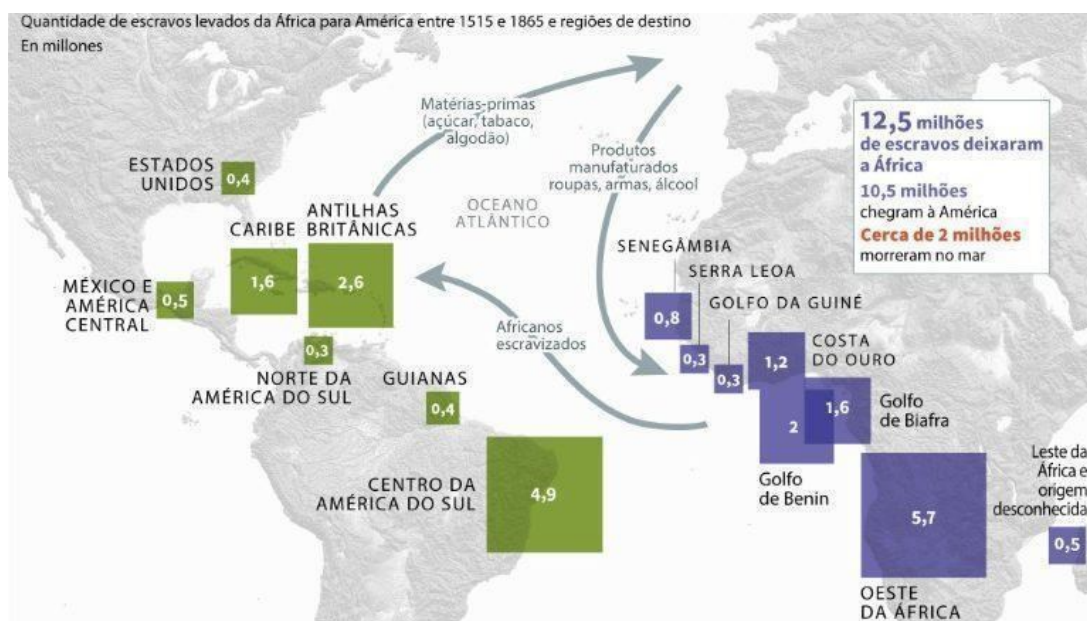


Fonte: Google Images

Na primeira aula de 2021, recuperei os aprendizados de 2020, visto que a turma do 6º ano, que na época estava no 7º ano, e a turma do 5º ano, que então estava no 6º ano, não havia participado da primeira fase do Projeto Cultura Urbana em 2020. A proposta da aula foi focar os aprendizados históricos através dos registros de saída de africanos e sua chegada na América, recuperando um pouco da história da escravização dos povos africanos e a forma como os europeus, especialmente portugueses, espanhóis, ingleses e franceses, estabeleceram suas colônias de exploração através da mão de obra escrava, tomando para si as riquezas da América e da África. Ressaltamos a importância de sabermos que nenhum outro país no mundo recebeu mais escravizados do que o Brasil. Segundo Gomes (2019, p. 45):

[...] ainda na África, entre 40% e 45% dos negros escravizados morriam no trajeto entre as zonas de captura e o litoral. Dos restantes, entre 10% e 15% pereciam durante o mês que, em média, ficavam à espera do embarque nos portos negreiros de Angola, até ao final do séc. XVIII, os traficantes simplesmente se livravam dos cadáveres jogando-os nas praias e nos rios. Muitos eram depositados em esgotos a céu aberto da cidade. Dos sobreviventes que embarcavam nos navios negreiros, outros 10%, em média, morreriam na travessia do oceano. Na etapa seguinte, a do desembarque na América, mais 5% perdiam a vida durante o processo de venda e transporte para os locais de trabalho. Por fim, mais 15% faleceriam nos três primeiros anos de cativeiro em terras no Novo Mundo.

Figura 19 – Mapa da diáspora Africana



Fonte: HISTÓRIA... (2020).

É importante pontuar que, no ano de 2021, em função de já estar pesquisando o tema devido ao mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, me vi melhor preparado para tratar da temática com as turmas. Por esse motivo, me senti na obrigação de compartilhar esses conhecimentos sobre a história da origem da Cultura *Hip Hop*, adicionando mais elementos às informações já fornecidas em 2020.

Nesses encontros, aprofundi os conhecimentos sobre as questões sociais de segregação racial que antecederam o período no qual o Movimento *Hip Hop* surgiu. Apresentei fotos e histórias reais que despertaram indignação na população negra, e que culminaram numa organização popular para enfrentar o racismo, da qual o *Hip Hop* fez parte. Encerramos esta aula síncrona com uma bela discussão, a partir de filmes que eles e elas já haviam visto sobre o assunto. Na aula do 7º ano abordei inclusive o racismo contra os povos indígenas no Brasil, assunto que surgiu após a aula durante o momento de perguntas. Vale lembrar e reforçar que em 2020 os/as estudantes pouco sabiam, alguns/mas nada sabiam referente ao racismo. Depois daquela primeira experiência e dos debates, os/as próprios/as estudantes que não se autodeclaravam negros/as passaram a assistir filmes sobre o assunto, a citar exemplos e a se posicionarem repudiando atos racistas praticados por terceiros e que se tornaram conhecidos por eles.

5.2.10 Um 13 de maio diferente: *gumboot dance*

No dia 13 de maio de 1888, 64 anos após o início da imigração alemã e pressionada internacionalmente pelos princípios do capitalismo, a princesa Isabel assinou a Lei 3.353 (Lei Áurea) declarando “extinta” a escravização no Brasil. Porém, como já mencionado no capítulo Racismo no Brasil, essa libertação não serviu para nada menos do que perpetuar o processo de escravização por meio da desassistência, displicência, violência e segregação direcionada ao povo negro “recém-liberto”.

No período pós abolição da escravatura, as formas de estar de brancos/as e negros/as no Brasil passaram a apresentar grande discrepância entre si: condições de vida, acesso à educação, saúde, alimentação, moradia, emprego, vida etc. Antes da abolição, foram 353 anos de escravização legalizada no Brasil, onde negros/as e indígenas eram tratados como animais.

Após o fim da escravidão em 13 de maio de 1888, os negros e as negras conquistaram a liberdade, mas tiveram que lutar pela cidadania. Naquela época, no mundo do trabalho, os trabalhadores imigrantes de diversas nacionalidades eram preferidos, enquanto a população negra era marginalizada. A elite que se apoderou da esfera do Estado brasileiro, não teve a preocupação com políticas públicas para a inclusão do povo negro a sociedade. O povo negro foi relegado a exclusão, passando a viver em condições paupérrimas, sendo alvo do racismo e de práticas de discriminação. (SILVA, 2020, p. 80).

Refletindo sobre a Constituição Federal, elaborada 100 anos após a abolição da escravatura e considerando os 34 anos pós-constituição, podemos afirmar que brancos e negros não são iguais, não têm os mesmos direitos, não acessam os mesmos benefícios garantidos por lei, não são igualmente julgados e não têm o mesmo direito à vida.

Na semana do dia 13 de maio, dia em que se comemora a abolição da escravatura no Brasil, propus uma atividade de resgate das raízes africanas. O objetivo foi desconstruir a imagem do sujeito negro como uma pessoa fraca, abusada, incapaz de reagir e se posicionar. Nesta atividade, selecionei exemplos de ações implementadas por uma comunidade negra que sempre lutou por seus direitos, que resistiu e que assim se comporta até os dias de hoje. Nessa aula assíncrona falei sobre a *Gumboot Dance*.

Segundo Muller (1999), o *Gumboot Dance* é uma dança desenvolvida como forma de comunicação entre mineiros na África do Sul. Quando estes trabalhavam, a comunicação entre si era proibida, pois se imaginava que desses encontros poderia haver articulação para a implementação de revoltas e rebeliões. Esta dança é bastante peculiar, pois consiste em extrair sons diferentes ao bater em partes distintas das botas de trabalho, gerando códigos de comunicação que existem até os dias de hoje, tendo influenciado significativamente o surgimento da dança de rua nos Estados Unidos (*tap dance*, *step dance*), e na Cultura *Hip Hop*.

Figura 20 – Captura de tela: atividade Gumboot Dance



Fonte: Google Classroom.

Usar o dia 13 de maio para trazer uma mensagem positiva sobre o povo africano, mostrando que sempre tiveram um pensamento abolicionista, resistente e inteligente, é de suma importância, pois (como já mencionado) esta data, na escola reprodutora do currículo tradicional, na maioria das vezes o povo afrodescendente é apresentado como submisso, desanimado, morto, abatido, explorado e beneficiado com um ato de “bondade” da princesa Isabel, “redentora dos escravizados”.

Dessa maneira, o caminho foi potencializar o processo criativo dos jovens para que pudessem aprender com prazer, despertando o interesse em

pesquisar e em desconstruir conteúdos estereotipados para se apropriarem de histórias como algumas lutas de escravos no Brasil no processo abolicionista. (DIAS, 2018 p. 205).

A luta, a resistência, a organização inteligente e eficaz nunca faltou para os escravizados, elas apenas foram apagadas da história para alienar o povo negro dando a este a impressão de comodismo.

5.2.11 O filme *raça*: uma corrida para a glória

Somando saberes e estratégias de ensino e aprendizagem, e aproveitando o ensejo do final da última aula, exibi o filme *RACE* (corrida) no encontro posterior ao descrito acima. O filme faz um trocadilho muito inteligente no contexto da língua inglesa. *Race*, na língua inglesa, também significa “raça”, “etnia”. Chamei o nosso encontro de “Sessão da tarde”, pois aconteceu no horário da programação homônima da Rede Globo.

Figura 21 – Captura de tela: atividade Gumbboot Dance



 **JOSIAS GOIS SOARES** postou uma nova atividade: Filme ... Data c

Item postado em 13 de abr. de 2021

Olá turma! No nosso primeiro Meet de Educação Física conversamos sobre o contexto social no qual viviam os Negros norte-americanos nos anos seguintes à abolição da escravatura. Abolição esta, que ficou apenas no papel, pois os negros continuaram sendo escravizados, maltratados, mortos, espancados e segregados.

O filme *Raça* conta a história de um negro norte-americano que ganhou 4 medalhas olímpicas em 1936 na Alemanha nazista. País que, assim como os Estados Unidos, praticava o racismo defendendo os ideais da "Supremacia Branca". Ele não apenas venceu 4 medalhas como aniquilou o preconceito racial, provando que não supremacia de nenhuma raça sobre outra(s).

Assistiremos o filme juntos no "meet", então prepare sua pipoca para a nossa "Sessão da Tarde" da GV.
Começaremos em ponto, às 13h, não se atrase.

Após o término do filme, você deve deixar um comentário na atividade.

Fonte: Classroom.

Assistimos ao filme que foi baseado em fatos reais e que retrata a década de 1930 contando a história do velocista (atletismo) Jesse Owens, mostrando com bastante precisão aquilo que havíamos conversado na aula anterior. Tanto o nazismo como a segregação racial imposta aos/às negros/as norte-americanos estão bem explícitos nas cenas do filme. Minha intenção foi complementar a aula anterior, traçando uma linha histórica que inicia na diáspora, passa pelo período de escravização/abolição, pós-abolição e segregação racial, e culmina no período do surgimento da Cultura *Hip Hop* (décadas de 1960/1970).

5.2.12 A batalha de dança

Para finalizar o projeto em 2021, exatamente um ano após o início do Projeto Cultura Urbana, propus uma batalha de dança *on-line*. Usei o *Facebook* para promover a batalha e para revelar os/as vencedores/as, sendo o voto popular (número de curtidas, comentários e reações) o único critério levado em consideração para definição dos/as vencedores/as. A batalha de *Break* foi patrocinada por um grupo de amigos que fizeram doações em dinheiro ou ofereceram produtos que vendiam em seus estabelecimentos comerciais. As premiações ficaram dispostas da seguinte forma:

1º Lugar R\$ 150,00 em produtos na Centauro.

2º Lugar R\$ 100,00 em produtos na Centauro.

3º Lugar: uma pizza grande na “Nostra pizza”.

4º Lugar: uma pizza grande na “Nostra pizza”.

Figura 22 – Cartaz de divulgação da Batalha de dança



Fonte: acervo pessoal do professor

A batalha de dança buscava perceber o quanto da dança foi assimilada pelos/as estudantes. Cabe destacar que comecei o projeto procurando envolver a comunidade (na atividade do *handshake*) e, naquele momento, mais uma vez buscava envolver a comunidade através do voto popular através do *Facebook* da escola. Criei, virtualmente, o ambiente de uma roda de *Break* igual a de uma *Block Party* da década de 70: *B-boys* e *B-girls* (estudantes), júri popular (comunidade), as músicas (que sugeri na descrição da atividade); e o lema internacional do *Hip Hop*: “Paz, amor, união e diversão”.

Alves (2007) afirma que as disputas podem ser individuais, entre duplas ou crews (equipes). A avaliação pode ser feita por uma mesa julgadora composta de *b.boys* e *b.girls*, ou pela torcida. O ambiente é composto pelo rival, pela plateia e a música, todos fundamentais na afetação do corpo de quem dança, pois essa tensão se materializa na batalha dançante.

A postagem de anúncio contou com 205 visualizações, 30 curtidas e 4 comentários. Todos os comentários foram feitos por responsáveis, familiares, professores/as e/ou ex-professores/as de nossos/as estudantes. Embora não tenha sido o objetivo principal desta pesquisa abordar como a comunidade recebeu e assimilou o desenvolvimento do projeto, essa vertente de análise emergiu desde a primeira atividade proposta.

A batalha de dança contou com a participação de 36 estudantes, sendo uma delas, portadora da síndrome de *down*, algo muito significativo para mim no sentido de ter conseguido inseri-la no contexto das aulas por meio da dança, ainda que de forma remota. Dos 36 *B-boys* e *B-girls*, juntamente com outros/as colegas e de acordo com as regras da atividade, escolhi 1 *B-boy* e 3 *B-girls* para realizarem as batalhas no *Facebook* da escola.

Figura 23 – Captura de tela: Final da Batalha de dança

Getúlio D. Vargas
18 de agosto de 2021 · 🌐

Bom dia!!!!
Chegou a hora da GRANDE FINAL DA BATALHA DE DANÇA HIP HOP!!!
Assista o vídeo abaixo e vote na sua preferida.
A votação será através das reações:

👍 AMEI - Para votar na [REDACTED] (6° ano).
😮 UAU - Para votar na [REDACTED] (7° ano).

A votação será encerrada sexta-feira, às 15h.
Ver menos

👍❤️👍 129 37 💬 334 👁

👍 Curtir 💬 Comentar ➦ Compartilhar

Comentários Ocultar

Mais relevantes ▾

Curtir Responder 1 a

[REDACTED]

Gentemmmmm!!!! Que amor essas meninas criando, dançando e nos alegrando com tanta criatividade e ritmo!!! **Parabéns** pelo empenho e dedicação do professor Josias no estudo desta desta rica cultura aos seus estudantes!!

Fonte: perfil da página do *Facebook* da escola.

Para reforçar essa mensagem do projeto, poste a final da batalha de dança no dia 18 de agosto, dia internacional da dança afro. Em diferentes momentos do projeto, julguei ser importante fazer a ligação com as origens da Cultura *Hip Hop*, especialmente nos momentos de maior visibilidade. A grande final da batalha de dança contou com 334 visualizações, 129 curtidas e 37 comentários. Engajamento máximo alcançado do início ao fim do projeto.

6 SE TU LUTAS TU CONQUISTAS: O PROJETO CULTURA URBANA EM ANÁLISE

*“Não há limites para aquele que quer conquista
 Com pessimismo não achará saída
 Liberto e livre, ninguém aqui é incapaz
 Viver bem com a consciência plantando a semente da paz
 Ajudar ao próximo mais do que você pode
 Sei que és forte, corajoso, não mede esforços
 A força divina não vai lhe abandonar
 O despertar do amanhecer é um nova conquista
 De quem não se entregou e para aquele que acredita
 Injustiça não há nas mãos de Deus
 Se apegue a ele
 Pra que não seja mais um homem
 Pelo contrário, mostre ao próprio que é idôneo
 Não queira nada na palma da sua mão
 Buscar no pé dá mais trabalho
 No entanto valoriza o seu ato
 Dignidade, nem sempre assim pude viver”
 (SE TU LUTAS, tu conquistas)*

As análises foram feitas a partir das produções dos/as estudantes não-negros/as, considerando os objetivos desta pesquisa e os procedimentos da análise temática, com vistas a buscar respostas compatíveis como o problema de pesquisa apresentado: de que modo um projeto de educação antirracista sustentado nos princípios e valores da Cultura *Hip Hop* e desenvolvido numa região de tradição e cultivo da cultura teuto-brasileira, repercutiu na forma como estudantes que não se declaravam negros/as dos anos finais do ensino fundamental se posicionam diante do racismo estrutural?

Baseado nas propostas de Braun e Clark (2006), após a transcrição, leitura e primeiras impressões sobre as produções dos/das estudantes, codificação das características dos dados, agrupamento de códigos e temas potenciais, encontrei três grandes temáticas principais nas produções dos/das estudantes: 1) indícios de resistência ao projeto de educação antirracista Cultura Urbana e invisibilidade do racismo; 2) percepção do privilégio branco na construção da desigualdade étnico-racial; 3) valorização tanto da Cultura *Hip Hop* como do Projeto Cultura Urbana. Para representar cada uma destas categorias, escolhi como título uma fala emblemática, que resume bem o foco central da categoria prospectada.

6.1 “VOCÊ É PROFESSOR DE QUÊ MESMO?”: INDÍCIOS DE RESISTÊNCIA A UM PROJETO DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

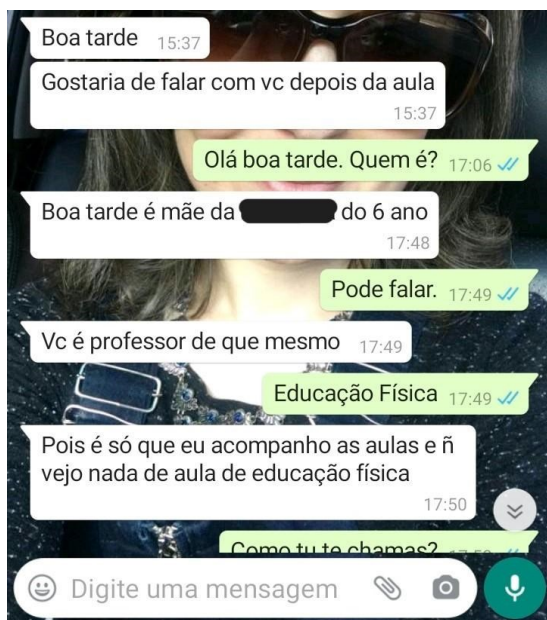
Na época de desenvolvimento do projeto, a escola entrou nas casas e as casas na escola, isso em razão do ensino remoto adotado como forma de realizar as atividades escolares durante as restrições sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19. Durante este tipo de ensino as famílias precisaram se engajar e participar ativamente do processo de aprendizagem escolar dos/as estudantes.

Por essa razão, sabendo do contexto social de valorização da cultura teuto-brasileira, e sabendo também que a Cultura *Hip Hop* é algo completamente diferente desses costumes, por sugestão da professora de Arte, o Projeto foi intitulado Cultura Urbana, um nome mais abrangente, menos específico, nos parecendo mais palatável para alcançarmos os objetivos.

Nossa intenção inicial era não causar resistência ao assunto (racismo) e ao tema (Cultura *Hip Hop*), pois sabíamos que há ligação entre as duas coisas, bem como a resistência. Precisávamos que, primeiramente, houvesse aceitação ao projeto. Por essa razão, nas primeiras atividades não mencionamos o tema e também refletimos sobre o racismo. Elaboramos propostas de introdução que, aos poucos, iam demandando as conexões necessárias para uma entrada mais tranquila, ou, menos turbulenta, no desenvolvimento das aulas.

Ainda assim, como era de se esperar, houve algumas resistências durante boa parte do projeto, especialmente quando os princípios da educação antirracista começaram a se tornar mais visíveis com o desenrolar das atividades com o *Hip Hop*. Em uma ocasião específica, ainda na primeira fase do projeto, recebi a mensagem abaixo encaminhada por uma das mães.

Figura 24 – Captura de tela do WhatsApp: Questionamento sobre o assunto da aula



Fonte: acervo pessoal do professor.

Apesar de ser uma mensagem de *WhatsApp*, é possível perceber que o tom do questionamento está carregado de preconceito. Por um lado, poderíamos imaginar um preconceito pelo fato de o professor de Educação Física ter por obrigação cuidar só da parte das práticas dos esportes. Como o projeto previa este tipo de conteúdo, foi possível perceber que a contestação não foi diretamente a isso. À medida que muitos dos familiares assistiam às aulas, abria-se espaço para todo o tipo de contestação, e como o tema do racismo sempre mexe com as estruturas mais consolidadas, já prevíamos algum tipo de reação como essa. Os/as professores/as eram questionados/as frequentemente sobre o conteúdo e a forma de abordar o conteúdo, mesmo sendo com toda a dedicação empregada nas atividades, muitas vezes perdendo noites de sono para preparar vídeos, propostas, atividades para dar conta da demanda docente no período de pandemia.

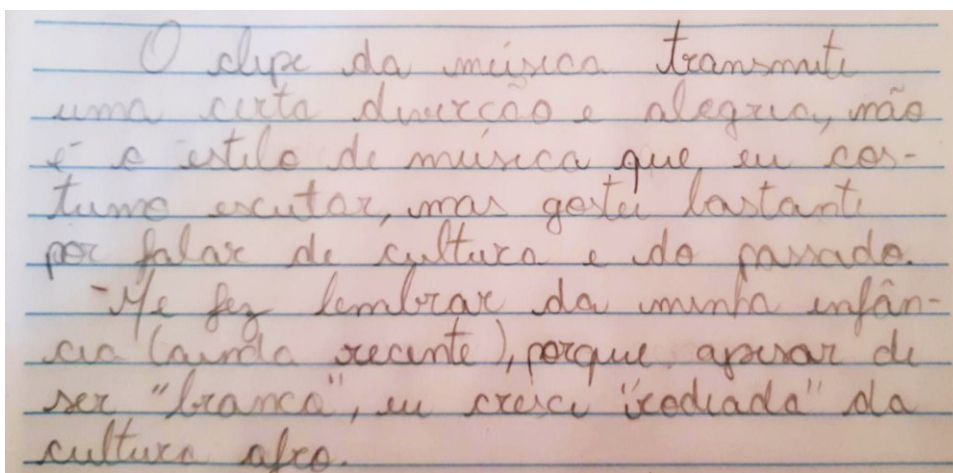
Como é possível perceber, a forma como essa mãe se dirigiu a mim não foi respeitosa e tampouco cordial; pelo contrário, tinha um tom intimidatório: “Gostaria de falar com você depois da aula”, dando a impressão de alguém superior falando com um subordinado, em tom de autoridade. A conversa seguiu comigo tentando explicar os motivos para escolha dos conteúdos e a mãe trazendo uma série de questionamentos usando um tom rude sobre a não pertinência daquele tema para aulas de Educação Física. Em dado momento encerrei a conversa, orientando que a mãe procurasse a direção da escola. Como resultado, não foi realizada por ela uma

reclamação formal, em contrapartida, sua filha não se engajou mais nas atividades do Projeto Cultura Urbana. Diante disso, não restou dúvida de que o tipo de resistência ao conteúdo das aulas era também assentado nos ecos do racismo estrutural, muito mais do que o preconceito contra o professor de Educação Física que estaria trabalhando um tema que não seria pertinente às aulas da sua disciplina.

Apesar de este episódio ter evidenciado certa resistência à implantação de um projeto de educação antirracista logo no início dele, no decorrer das atividades a proposta foi sendo assimilada mais tranquilamente pela comunidade escolar. Contudo, em função de estar sendo desenvolvido em uma cidade que cultiva a cultura teuto-brasileira, certos gatilhos históricos, julgamentos enviesados e, muitas vezes, preconceitos explícitos vieram à tona.

Ainda no período inicial do projeto surgiram muitos comentários de estudantes e mensagens de pais/mães/familiares endereçados à direção da escola, os quais revelaram não apenas o desconhecimento da Cultura *Hip Hop*, mas certa estranheza com a proposta de refletir sobre o racismo.

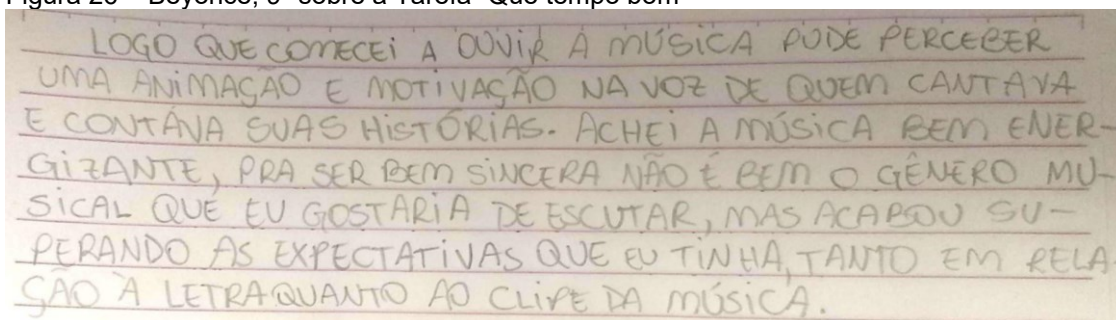
Figura 25 – Mary J. Blige, 9º ano sobre a Tarefa: Que tempo bom



Fonte: Google Classroom

Uma “certa diversão e alegria” revela um incômodo com o tipo de música, o que pode indicar uma indisposição prévia da estudante à cultura negra associada ao universo do *Hip Hop*, que é um movimento pautado por uma forma divertida e alegre de contestação social, o que talvez justifique a afirmação de que ela não goste desse tipo de música, pois não faz parte do seu estilo de vida, mesmo tendo crescido “rodeada da cultura afro”.

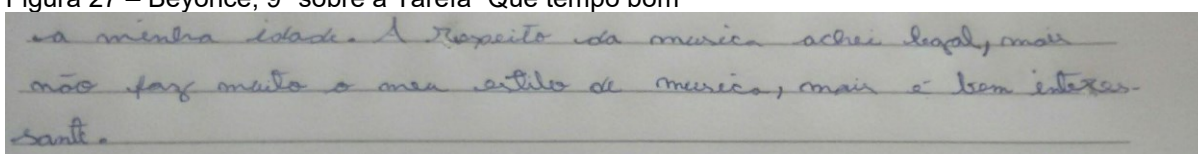
Figura 26 – Beyonce, 9º sobre a Tarefa “Que tempo bom”



LOGO QUE COMECEI A OUVIR A MÚSICA PODE PERCEBER
 UMA ANIMAÇÃO E MOTIVAÇÃO NA VOZ DE QUEM CANTAVA
 E CONTAVA SUAS HISTÓRIAS. ACHEI A MÚSICA BEM ENER-
 GIZANTE, PRA SER BEM SINCERA NÃO É BEM O GÊNERO MU-
 SICAL QUE EU GOSTARIA DE ESCUTAR, MAS ACABOU SU-
 PERANDO AS EXPECTATIVAS QUE EU TINHA, TANTO EM RELA-
 ÇÃO À LETRA QUANTO AO CLÍPE DA MÚSICA.

Fonte: Google Classroom

Figura 27 – Beyonce, 9º sobre a Tarefa “Que tempo bom”



na minha idade. A respeito da musica achei legal, mais
 não faz muito o meu estilo de musica, mais e bem interes-
 sante.

Fonte: Google Classroom

Ao se deparar com a proposta “Que tempo bom”, três estudantes (Mary J. Blige, KLJ e Beyoncé) “confessam”, cada um ao seu modo, que no começo, não tinham boas expectativas e impressões em relação às atividades propostas, mas acabaram superando essa sensação negativa ao passo que foram conhecendo a história que levou à produção da letra e à montagem dos clipes, fazendo com que elas compreendessem o enredo que ali estava implícito. É interessante observar que a expressão “mas acabou superando as expectativas”, indica que “não foi tão ruim” quanto ela havia imaginado e revela um preconceito com elementos da cultura negra subjacentes à música, à letra e à dança. Que tipo de conteúdo presente na mensagem da letra a estudante esperava? Que tipo de imagens ela imaginou que veria no clipe? Não há elementos para afirmar, mas é possível dizer que essa expectativa ruim não está ligada à alguma disciplina isolada do currículo, mas está disseminada no tecido social racista que coloca negros/as e brancos/as em posições assimétricas e, na maioria das vezes, antagônicas.

Era previsto esse comportamento manifestado por estas estudantes, visto que o aspecto sociocultural do ambiente no qual atuamos, já relatado anteriormente, mostra-se contrário às discussões de problemas sociais como o racismo, por exemplo. O preconceito contra a Cultura Hip Hop não é novidade, porém, tendo sido esta cultura a nossa fonte de saberes e aprendizagens durante a realização do projeto, a citada resistência inicial nos causou certa apreensão sobre o futuro da proposta.

Em outro momento do projeto, ainda na primeira fase, propusemos aos/às estudantes que respondessem a um questionário sobre as sensações que tiveram logo após uma aula de *locking*. Uma das estudantes (Clara Lima, 9º ano) respondeu o seguinte: “[...] é um tanto complicado, é como se fosse sair da zona de conforto, porque faço dança folclórica há muitos anos, o que exige muita postura e simetria. Já no *locking/street dance* é algo mais solto”.

É interessante observar que esse modo mais simétrico, enquadrado, das danças folclóricas alemãs, em contraste com o modo mais solto e largado do *Hip Hop*, indica o grau de profundidade das marcas de uma dada cultura nos corpos dos sujeitos que dela fazem parte. Trata-se de um processo de incorporação detalhado e profundo, que deixa marcas no jeito de andar, no jeito de mexer o corpo, que pode ser lido nestas poucas palavras registradas pela estudante na atividade prevista no *Google Classroom*.

Cultura é um conjunto de características humanas que não são inatas e abarcam muito mais que aspectos visíveis, concretos. O jeito de andar, falar e pensar; de se vestir, se portar e sentir; a fé, a visão de mundo, as relações; as criações, as instituições e os valores de um grupo; a arte e o saber. (WILLIAM, 2019, p. 18).

Evidentemente, também está implícito na fala desta estudante, especialmente pelos anos de aprendizagem corporal, que postura e simetria são mais valorizadas na comunidade do que o movimento mais solto, livre, do *Locking*. E, mais uma vez, é possível dizer que a associação entre postura corporal positiva e negativa se dá de forma assimétrica entre as culturas teuto e afro, pendente a positividade para o lado teuto e negatividade para o lado afro.

Este tipo de resistência já havia sido identificada no trabalho de Oliveira *et al.* (2014). Estes/as autores/as realizaram intervenções pedagógicas usando a Cultura *Hip Hop* e uma experiência com o *Break* muito próxima da que realizamos no Projeto Cultura Urbana. No caso deles, diferentemente de nós, o tema surgiu dos próprios estudantes. Apesar disso, o coletivo de professores/as que participou das ações sofreu severos questionamentos quanto ao uso da Cultura *Hip Hop* em aula.

Presenciamos discursos de alguns colegas professores de Educação Física declarando a sua aversão ou dificuldade em trabalhar com o conteúdo de Dança no seu ensino de Educação Física, sobretudo a dança do Hip-hop, julgando ser uma dança “difícil e complicada” para abordar com os seus alunos. No nosso ponto de vista, o termo “difícil” revelou o pensamento reducionista de que é necessário saber dançar para ensinar. Então

percebemos que muitos se negam a essa experiência e “selecionam” os conteúdos a serem ensinados através de sua afinidade e habilidade, impossibilitando aos alunos outras linguagens que possam ser mais significantes. Já o termo “complicada”, consideramos que enfocou o preconceito com a dança do Hip-hop por enxergá-la como fábrica de alunos com comportamentos “inaceitáveis”, com o uso de roupas estranhas, gestos e gírias não “apropriadas” para o ambiente escolar. Além disso, tiveram discursos que declararam que o Hip-hop era incentivador do uso de drogas e da prática de crimes. Este enfoque preconceituoso foi declarado também por alguns professores da própria escola em que foi feita a intervenção, inclusive pela direção da escola que manifestou receio e preocupação com a repercussão das aulas de Hip-hop na Educação Física, alertando “cuidado” para os alunos não ficarem “cheios de malandragem. (OLIVEIRA, 2014, p. 169).

Nesta citação é perceptível a aversão à Cultura *Hip Hop* naquela localidade, considerada uma abordagem aparentemente incompatível com o ambiente escolar, apesar de estar contemplada na BNCC com habilidades obrigatórias para o 6º e 7º ano. Podemos identificar também o preconceito com a proposta associando tais práticas pedagógicas com mau comportamento, vocabulário de baixo nível e “malandragem”, que também são decorrentes de um entendimento que brota do racismo estrutural brasileiro, impregnando corações e mentes de estudantes, familiares e docentes.

Outro elemento de difícil assimilação por parte de estudantes que não se autodeclaravam negros/as é entender o movimento de contestação às mazelas sociais decorrentes do racismo estrutural implícito na Cultura *Hip Hop*. Na seguinte afirmação, é possível observar alguns indícios de um processo de assimilação, não sem algum grau de preconceito, por parte de alguns/mas estudantes: “Na década de 80, as pessoas não aceitavam o RAP, pois consideravam esse ritmo musical como sendo algo violento e tipicamente da periferia [...]” (Karol Conka, 9º ano).

Na verdade, o discurso que associa o *RAP* à violência, e violência à periferia, é apenas mais uma ramificação do pensamento supremacista branco, já pontuado no início desta dissertação, no qual aquilo que “destoa” do imaginário branco é considerado selvagem, violento, ignorante, perigoso, desleixado etc.

É possível que tanto a comunidade escolar, como os/as estudantes, estivessem revestidos/as com as mesmas roupagens preconceituosas vestidas pelos/as professores/as e equipe diretiva identificadas no trabalho de Oliveira *et al.* (2014).

Em outra fala, é possível notar que paulatinamente alguns/mas estudantes foram se apropriando da discussão e mostrando o quanto estavam “protegidos/as” de uma discussão mais séria sobre o assunto racismo.

Ele me fez lembrar da época que existia (ainda existe) racismo, homofobia, machismo etc. Mesmo que eu não tenha nascido nessa época, sei de algumas coisas sobre ela, tipo o racismo que nos anos 60 acontecia muito, mas o tempo foi passando e até que parou um pouco esse preconceito. (LAURYN HILL, 6º ano).

É possível identificar nessa fala que, apesar de se dar conta da existência do racismo, ela o coloca em um tempo do passado, como se não mais tivesse força nos dias atuais, mesmo com o adendo “ainda existe”. Os parênteses são utilizados para indicar que a ideia intercalada é acessória, o que dá uma falsa impressão de que o racismo atual, estrutural, cruel, escancarado e violento, seja menos dilacerante do que aquele no tempo da escravização. Apesar das diferenças entre um tempo e outro, as formas de sordidez e repressão seguem vivas e exatamente iguais como sempre foram. O conhecimento que ela tem sobre o racismo é de “outra época”, e atravessado pelo privilégio da branquitude. Portanto, tudo o que ela sabe sobre isso são “algumas coisas” que, com o tempo, deixaram de acontecer, pois para ela nunca estiveram perto o suficiente. Essa estudante tem dificuldade de saber o que é racismo, como ele acontece na prática social, pois dado contexto local, suponho que nunca tenha presenciado ou percebido algum caso ao seu redor.

Em outra fala na linha da fé ingênua, um estudante afirmou o seguinte sobre a atividade proposta: “Esse vídeo clipe me despertou um sentimento de esperança, que a cultura afrodescendente e afro-brasileira não se perdeu ainda (...)” (MANO BROWN, 7º ano).

Do modo como está posto, implicitamente o estudante revela uma noção introjetada de que a cultura afrodescendente e afro-brasileira, por não ser algo tão imediatamente presente no seu contexto social, se perderá. O que se pode perceber é o fato de que esse tema ser trazido para a aula o levasse a crer que o curso da história que lhe contaram, do apagamento da cultura afro, seria alterado. Aqui, mais uma vez é possível ouvir os ecos do racismo estrutural, ainda mais em uma cidade na qual o processo de colonização alemã se originou de um projeto de branqueamento da população local, tal como já mencionei nas seções destinadas a descrever à formação populacional do município de Novo Hamburgo-RS. Felizmente, embora uma das vertentes do racismo seja direcionar esforços para apagar o legado histórico e cultural da cultura afro no Brasil, ela segue cada vez mais viva e forte, portanto, longe

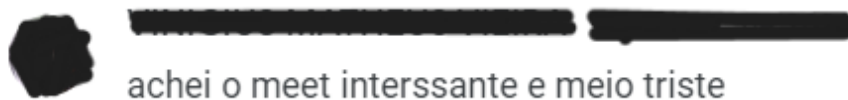
de se perder. Talvez por isso as resistências, das mais sutis às mais explícitas, tenham aflorado ao longo do desenvolvimento do projeto.

Os cuidados que tivemos para implementar o projeto foram muito importantes para que ele sobrevivesse às primeiras investidas e resistência inicial. Nossa suposição de que seria melhor colocar como título do projeto algo mais abrangente foi de fato muito importante para que as resistências à proposta não fossem mais severas ainda, pois julgamos que não seria estratégico inicialmente ir direto ao ponto. Observamos que, paulatinamente, os/as estudantes que não se autodeclaravam negros/as começaram a se envolver com algo até então pouco comum na sua comunidade. O mundo desconhecido do *Hip Hop*, e até então pouco explorado nas aulas regulares, passava a fazer parte da rotina escolar. Assim foi possível, de modo sutil, conduzir algumas atividades na direção de possibilitar aos/às estudantes que não se autodeclaravam negros/as um olhar para si e para o mundo um pouco menos enviesado e mais sensível à proposta de uma educação antirracista.

6.2 “ACHEI O *MEET* INTERESSANTE E MEIO TRISTE”: PERCEPÇÃO DO RACISMO E PRIVILÉGIO BRANCO NA CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE ÉTNICO-RACIAL

A frase que dá nome a esta sessão foi extraída de um comentário postado na atividade do *Google Classroom* por Emicida (7º ano) após uma aula síncrona que tratou da história da diáspora africana, a história do negro no Brasil e no mundo e o contexto político social no qual surgiu a Cultura *Hip Hop*.

Figura 28 – Comentário de Emicida sobre o filme “RAÇA”



Fonte: Google Classroom

Primeiramente, cabe observar que durante a pandemia os/as estudantes chamavam as aulas remotas de “meet” em função da plataforma utilizada. É interessante notar que eles/as construíram uma forma de diferenciar as aulas presenciais das remotas com uma expressão que condensa muito bem o momento excepcional que vivíamos. Dá para dizer que “meet” passou a ser o nome fantasia

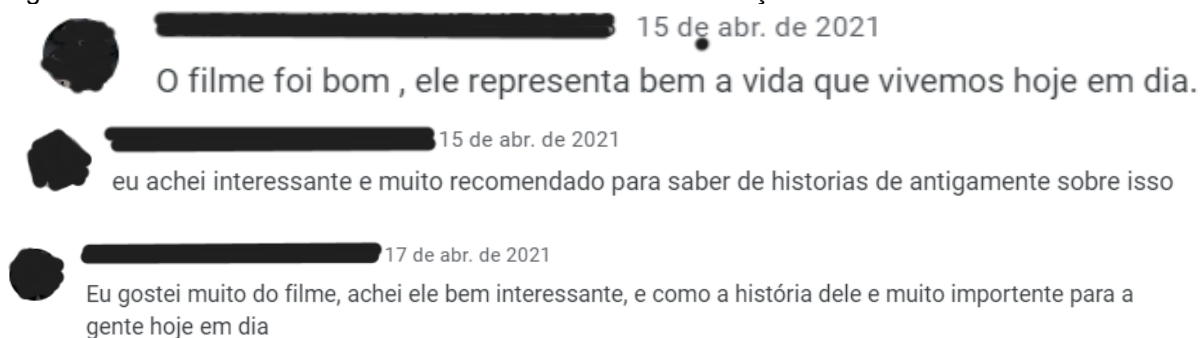
criado pelos/as estudantes para se referirem às aulas remotas, tanto as síncronas quanto as assíncronas, o que nos leva a “traduzir” a frase acima por “achei a aula remota síncrona interessante e meio triste”.

Em relação ao sentimento desse aluno quanto ao conteúdo das aulas, é notório que a sistematização da temática histórica relativa ao povo negro é capaz de gerar naqueles/as que não se autodeclaram negros/as interesse em aprender mais sobre o assunto, já que normalmente são temas não contemplados no currículo escolar. Por outro lado, ao tomar conhecimento da verdadeira história da escravização dos negros, dos diversos tipos de violências e abusos aos quais os africanos/as e afrodescendentes foram expostos no Brasil e no mundo, da segregação racial, o estudante Emicida passa a vislumbrar a realidade do fenômeno do racismo e a se por, mesmo que um breve instante, no lugar de quem sofreu e vem sofrendo com os efeitos de tamanha perversidade. E o sentimento dele passou a ser de tristeza por saber de que as mazelas sofridas são devidas aos traços da branquitude que há ali, naquele município, que dado o processo de colonização alemã, apresenta uma dimensão muito maior.

É importante refletir sobre o impacto que esse tipo de conhecimento trouxe aos/às estudantes da escola. Como podemos perceber nos trechos destacados abaixo, quanto mais avançávamos no conteúdo e nas propostas de educação antirracista, mais estudantes respondiam positivamente às atividades desenvolvidas.

Após assistir o filme “RAÇA”, Emicida, Chris Brown e Mv Bill comentaram o que segue:

Figura 29 – Comentários de Emicida e Mv Bill sobre o Filme Raça



Fonte: Google Classroom.

A medida em que mais respostas nessa mesma linha chegavam, mais nos convencíamos de que os/as estudantes associavam o cotidiano com as propostas,

que entendiam as atividades e aprendizagens como uma forma “de representação do que eles/as vivem hoje em dia”, que perceberam o “contexto”, a “abordagem” do filme, estampada diante de seus próprios olhos todos os dias e que julgavam interessante saber, refletir e aprender sobre o racismo.

Abaixo, algumas considerações dos/as estudantes sobre o documentário e as intervenções urbanas dos grafiteiros:

Eu imagino que alguns gostem de fazer estes desenhos apenas para deixar algum local mais bonito ou para expressar seus sentimentos em forma de desenhos nas paredes, já outros, fazem isso para defender uma causa, como por exemplo, o feminismo ou o Black Lives Matter (vidas negras importam). Me sinto inconformada, ver as pessoas simplesmente cobrindo de cinza uma arte, uma expressão, uma coisa que deu tanto trabalho, é de partir o coração, principalmente dos grafiteiros que lutaram para conseguir o material e “poder” se expressar em forma de desenhos, eles estão tentando deixar o mundo mais colorido, cheio de vida e arte, porém ainda existem pessoas que gostam desse mundo cinza no qual infelizmente, ainda vivemos. Eu acho o grafite uma arte incrível, já vi vários desenhos nas paredes do centro de Novo Hamburgo, são lindas as cores e desenhos e espero um dia poder ver ainda mais vezes e em mais lugares essas lindas artes. (TASSIA REIS, 9º ano).

É possível que (depois da aula síncrona e o documentário “Cidade Cinza”) a conscientização dos/as estudantes relativa aos tipos de lutas e causas sociais, as quais a Cultura *Hip Hop* está engajada, tenha aumentado. Nos trabalhos anteriores denominavam “decepções com o mundo”, “problemas do gueto”. Agora, no relato acima (que representa outras escritas neste mesmo sentido), a estudante cita o feminismo e o racismo como causas sociais que os grafiteiros defendem através dos seus trabalhos, além de demonstrar sua indignação com o fato da prefeitura de São Paulo ter apagado o muro.

A seguir compartilho um trecho do *RAP* composto por Clara Lima (9º ano), intitulado “De utopia à realidade”. Detalhe importante, esta é a mesma estudante que, no início do projeto, afirmou ser o *Break* um estilo de dança assimétrico, sem postura, largado, muito diferente da dança folclórica que ela estava acostumada:

[...] Não podemos deixar de falar sobre preconceito
Que em pleno século 21
ainda menospreza aquele que vive na periferia,
Ou o negro que expressa sua arte
São tratados como se fossem algo incomum

As pessoas acham que podem ser superiores
Como se dignidade dependesse de dinheiro ou cores

Porque o branco ganha carinho e o preto recebe sacode?

Porque na visão da sociedade o rico é portador de armas
e o pobre é marginal com revólver?

São tantas injustiças raciais e sociais...

Mas e você?

Já parou pra pensar em como as coisas são desiguais?

É como Mandela dizia:
"Respeito não se negocia".

Se sou negro ou branco,
Rico ou pobre,
Independente da minha cultura ou da minha crença,
Somos todos iguais perante Deus
Não importa a diferença

Mas temos uma só verdade:
O preconceito gera muita dor
De utopia à realidade,
Todos merecemos o mesmo amor.

Dada a trajetória desta estudante dentro do projeto, de certa forma a crítica que ela faz às pessoas que se acham superiores é uma espécie de crítica ao que ela mesma já foi um dia. Na primeira parte da poesia, ela expõe um olhar para dentro de si mesma, pois havia em algumas das suas manifestações certo desdém à cultura negra e da arte produzida pelo povo da periferia. Em seguida, ela aponta discrepância de tratamento da sociedade, ou das instituições (justiça e polícia) quando negros e brancos se encontram em situações absolutamente semelhantes. Foi muito gratificante perceber o processo de desconstrução e posicionamento desta estudante, que conseguiu enxergar nela mesma o “traço de falsa superioridade contido na construção social da branquitude” (SCHUCMAN, 2022, p. 176). E esse não é um movimento tão simples, pois é preciso sair da zona de conforto que a pele branca lhe confere, mesmo sendo uma estudante de família pobre, e se colocar de modo um pouco mais crítico frente às mazelas do racismo estrutural, apesar de não conseguir nomeá-lo como tal.

Kilomba (2016) aponta alguns sentimentos do/a branco/a no processo de conscientização do racismo e do privilégio branco: (1) a recusa do sujeito branco em se ver como agressor; (2) o sentimento de culpa gerado por um conflito interno ou o pelo medo e a exposição dos seus próprios atos; (3) a vergonha de si próprio à medida em que a branquitude é vista como uma identidade privilegiada; 4) o reconhecimento do privilégio branco e da existência do racismo. A vergonha é seguida do reconhecimento do privilégio branco e da existência do racismo, e consiste em uma

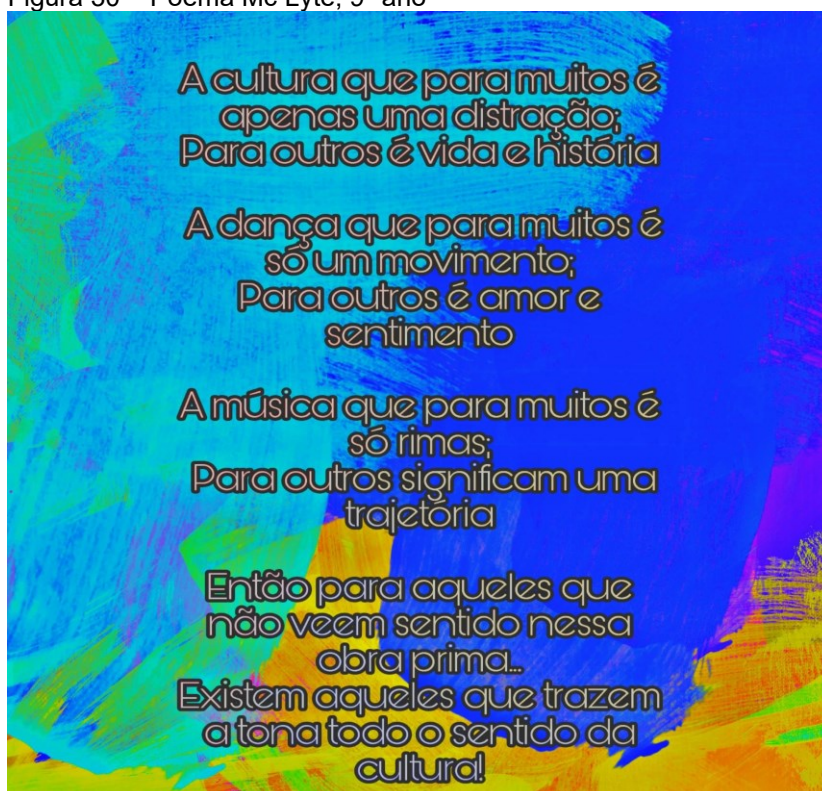
passagem "da fantasia à realidade" que leva à necessidade de reparação e o indivíduo é impelido a agir (KILOMBA, 2016).

É interessante ressaltar a similaridade entre o título da poesia de Clara Lima ("de utopia a realidade") e a definição de Kilomba (2016) de que o reconhecimento do privilégio branco e existência do racismo é uma passagem "da fantasia à realidade". Assim como é importante lembrar da primeira reação dos/das estudantes e familiares (de resistência e repúdio), passando pelo interesse e o sentimento de tristeza pelas assimetrias identificadas, desembocando no reconhecimento, crítica, e reflexão sobre o racismo estrutural.

O Movimento Hip Hop tem caráter artístico/cultural e traz à tona reflexões sobre o racismo, a desigualdade racial e suas consequências para a juventude negra de nosso país. Através das letras politicamente engajadas de rap é possível refletir sobre os privilégios que um determinado grupo social detém e, Educação e crise política consequentemente, sobre as carências que caracterizam o grupo social oposto, além disso, é possível refletir sobre o caráter étnico-racial que define cada grupo (SIQUEIRA, 2018, p. 43-44).

Abaixo compartilho, exatamente a forma como foi postado no *Google Classroom*, mais um *RAP* produzido durante a atividade de ritmo, rima e poesia:

Figura 30 – Poema Mc Lyte, 9º ano



Fonte: Google Classroom.

A preocupação em colocar diversidade de cores com tintas no fundo do seu poema, o paradoxo dos elementos que se entrecruzam na produção dessa peça, aponta que esta estudante já passou da fase da simples valorização do conhecimento da Cultura *Hip Hop*. Aqui já há indícios de que algo mudou na forma de os/as estudantes entenderem as relações étnico-raciais a partir do aprendizado sobre o movimento de contestação social, e que repercutiu no aumento de produções, trazendo posicionamentos a respeito do racismo.

Com um olhar atento para as temáticas pertinentes às populações historicamente prejudicadas, o movimento Hip Hop, por meio de raps socialmente engajados, procura não apenas denunciar as condições sociais encontradas nas periferias do continente, mas busca também uma valorização da história, da estética, da cultura e da ancestralidade, sobretudo de matriz africana. (ADÃO, 2006, p. 85).

Desde o início do projeto supúnhamos que haveria resistência, preconceito e o desinteresse no assunto abordado. De fato, percebemos esse comportamento tanto nas primeiras produções dos/as estudantes como no comportamento de familiares e responsáveis. Porém, ao avançarmos nos conteúdos e propostas do Projeto Cultura Urbana, percebemos que há uma parede social construída pelo racismo que impede

a população de forma geral, de acessar os conhecimentos produzidos, fomentados, disseminados pela cultura afrodescendente. Sendo assim, se conseguirmos ir aos poucos construindo formas de quebrar essa parede, abrimos espaço para um novo olhar a respeito do *Hip Hop*, como é possível perceber nos trechos abaixo em relação ao *Graffiti* e ao *RAP*.

Antes eu não gostava muito porque eu achava que era meio errado, mas agora que eu fiz todos os trabalhos sobre isso olhei os vídeos e li os documentos eu agora acho muito legal o graffiti, é jeito de arte muito bom. (CAROL PABIQ, 6º ano).

[...] E daí vejo que a minha maneira de ver o graffiti é diferente da deles, pois eu cresci escutando que o graffiti era algo errado, algo proibido, mas no vídeo percebi que tem graffiti que é uma obra de arte. (2Pac, 9º ano).

Quando pequenos não sabemos diferenciar muito bem as coisas e aprendemos que Graffiti é crime, porém existe uma grande diferença. No momento em que crescemos conseguimos diferenciar o Graffiti da Pichação. Eu pessoalmente acredito que Graffiti é arte, um jeito de lutar sem o corpo a corpo, e a Pichação é crime. (QUEEN LATIFAH, 9º ano).

[...] conheci um outro lado do RAP e do Hip Hop, que me fez olhar com outros olhos para eles. Como já comentei em outro texto, no início eu não gostei muito de fazer essas atividades, mas com o tempo comecei a gostar de fazê-las, pois de algum modo elas nos conectam com as pessoas, como na atividade do shakehand. (2PAC, 9º ano).

Cabe ressaltar que a mudança na forma de ver e interpretar o mesmo fenômeno por parte dos/as estudantes desse projeto é decorrente de uma condução didática que esteve alicerçada em quatro premissas de uma proposta educacional em uma perspectiva antirracista: 1) o preconceito é uma construção social, ele é ensinado e aprendido “desde pequeno”, portanto, o sujeito não nasce racista, e sim se torna um dentro de uma estrutura de formação impregnada de racismo; 2) uma vez compreendido o racismo estrutural, o acesso ao conhecimento mais amplo das condições estruturantes do racismo é fator determinante para potencializar o processo de transformação social e nesse ponto a escola tem um papel fundamental; 3) a apropriação de um repertório conceitual antirracista leva a um posicionamento consciente em diferentes graus de resistência ao que se encontra estabelecido; 4) a produção e fruição da arte entendida como forma de luta e expressão da resistência à opressão.

Apesar de as quatro premissas serem igualmente importantes, sem dúvida a última tem muita força entre os/as estudantes pelo grande potencial pedagógico. E

nesse quesito, dentro da primeira fase do projeto, o *Graffiti* e a moda *Hip Hop* tiveram grande destaque.

Gostei muito de aprender sobre a moda Hip Hop, pois gostei muito do jeito que eles se vestem e os acessórios que eles usam. Aprendi também que um Grafite não é só um desenho em uma parede, mas que também traz uma mensagem de vida para as pessoas que vêem aquela arte. E quando o RAP surgiu lá nos EUA ele mudou muito a vida dos negros por lá, pois eles sofriam e ainda sofrem com o racismo, então nisso eles conseguiram fazer uma comunidade entre eles que não ouvese o preconceito. (Edi Rock, 7º ano).

Embora para alguns/mas o entendimento de que o racismo “parou um pouco” nos dias de hoje tenha aparecido no início do projeto, outros/as conseguiram compreender de que se trata de uma construção de longo curso e perceberam que há uma continuidade entre o sofrimento dos antepassados negros e o sofrimento contemporâneo, que obviamente são diferentes em termos de modos de aparecimento, mas estão ligados através da mesma raiz racista. A compreensão do universo *Hip Hop* como um movimento que possui uma identidade visual aceita e valorizada (“*gostei muito do jeito que eles se vestem e os acessórios que usam*”), contribui para o processo de conscientização das mazelas sociais do racismo.

A consciência de que a Cultura *Hip Hop* não é apenas diversão e arte, mas também um movimento de resistência, união (aquilombamento), que é contrário a qualquer tipo de preconceito e valoriza/fomenta a identidade negra, é um mecanismo que contribui para a capacidade de enfrentamento ao racismo e a lutar por uma relação étnico-racial menos assimétrica entre negros/as e brancos/as. O trecho abaixo, extraído do material de aula da mesma aluna que estava mais acostumada com danças folclóricas, é bem representativo nesse sentido.

Pude saber com mais detalhes de onde se originou muitas das coisas da nossa cultura, qual é sua verdadeira identidade, pois muitas delas se modificaram ao longo dos anos, e as pessoas já não dão mais o mesma ênfase sobre isso. Descobri e reconheci os recursos e benefícios que essa cultura trouxe e ainda trás às pessoas. Pude sentir através de vídeos, textos e apresentações, a diferença que a Cultura Urbana faz na vida das pessoas, o impacto que ela causa e a reflexão que ela nos trás sobre diversos assuntos, mudando a nossa maneira de ver as coisas (CLARA LIMA, 9º ano).

É muito significativo notar que estudantes que não se autodeclaravam negros/as, mesmo sem conseguir localizar diretamente os episódios relativos ao racismo, passaram a ter um outro olhar em relação às histórias contadas sobre nossas

origens e a perceber que esse modo de contar a história afeta diferentemente a vida de negros/as e brancos/as.

Para William (2019), essas práticas deliberadas de esquecimentos dos fatos históricos ligados ao legado afro podem ser definidas como genocídio, pois se trata de um mecanismo de opressão por meio do qual se esvazia o significado original da cultura afro para posicioná-la socialmente como inferior até ao ponto de extingui-la. Quando se mata uma cultura, interrompe-se a transmissão de um legado. E, ao se atacar um legado, mata-se um povo.

Com base nessas formulações de William (2019) é possível dizer que a luta pela sobrevivência do povo negro passa, necessariamente, pela preservação do seu legado cultural. Para tanto, é preciso desmontar três grandes pilares da branquitude: 1) **apagamento**, ou seja, falta de registro, baixa disseminação, pouco acesso a histórias, costumes, práticas influências milenares da cultura afro; 2) **embranquecimento**, isto é, o processo de apoderamento de saberes, de práticas, de linguagens e dos meios de produção como forma de restrição do próprio legado a tal ponto que acabamos por acreditar que são “coisas de branco”; 3) **deturpação**, associar certos posicionamentos, modos de ser e estar no mundo, no lugar de desprivilegio; desprezo, repúdio e/ou marginalização através de piadas, reportagens tendenciosas, filmes, novelas, revistas, ditados populares etc. (ALMEIDA, 2019; WILLIAM, 2019; MUNANGA, 2010).

Essa seção teve por objetivo apontar a conscientização da existência do racismo e o reconhecimento do privilégio branco por parte dos/das estudantes. Contudo isso não é suficiente para gerar transformação social. Pelo contrário, posicionar-se e agir diante de tudo isso é a engrenagem que precisamos para que realmente possamos observar mudança de comportamento, atitude em relação ao fenômeno do racismo.

6.3 “BEM LEGAL APRENDER SOBRE O B-BOYING”: O VALOR DA CULTURA HIP HOP PARA ESTUDANTES QUE NÃO SE AUTODECLARAVAM NEGROS/AS

O Projeto Cultura Urbana chegou em sua fase final com a participação massiva dos/as estudantes, que demonstraram envolvimento, engajamento, bem como afeto ao projeto, ao professor e à escola. Na última parte do projeto, depois de uma série

de atividades interdisciplinares voltadas à conscientização sobre o racismo estrutural, ele atingiu resultados muito interessantes, destacadamente os seguintes: 1) percepção e conscientização de que o racismo existe e acontece mais perto de nós do que os/as estudantes que não se autodeclaravam negros/as imaginavam; 2) aproximação da cultura afrodescendente por meio do Movimento *Hip Hop*; 3) reflexão sobre o racismo através de pesquisas e experiências com os elementos artísticos da Cultura *Hip Hop*.

Em 2021, no último ano em que projeto foi desenvolvido, como já mencionado anteriormente, as atividades ficaram restritas às minhas aulas de Educação Física. Dadas às características da disciplina e o grau de conhecimento dos alunos sobre o *Hip Hop*, foi possível aprofundar em aula os estudos com ênfase no *Break*⁴³ e suas especificidades (*B-boying, B-boy, B-girl, Popping* etc.), opção que foi muito bem aceita pelos/as estudantes.

Como as aulas estavam sendo ministradas no formato híbrido, para que todos/as estudantes pudessem realizar as mesmas atividades e pudessem contar com o acompanhamento do professor, todos os materiais eram postados no espaço correspondente no *Google Classroom* no intervalo de três em três semanas, seguindo maneira realizada no ano anterior, momento em que as aulas ocorreram exclusivamente de forma remota.

A parte prática do material postado para as aulas assíncronas eram basicamente gravações em vídeos do professor ensinando a realizar os movimentos do *Break*. Por isso, os/as estudantes que participavam das aulas presenciais passaram a ser convidados/as, com minha ajuda, a postar no *Google Classroom* os vídeos das tarefas realizadas. Adicionalmente, segui usando o meu canal no *YouTube* que havia criado no primeiro ano do projeto para produzir e postar vídeos tutoriais relativos à parte prática da dança e, também, para compartilhar conteúdos teóricos.

Como é possível perceber através das falas abaixo, o entusiasmo foi grande e as aprendizagens muito significativas.

Eu gostei de mais do rip rop porque foi bem legal dançar se divertir gostei muito os pases do rip rop foi demais aprendi fazinho o rip rop é uma coisa

⁴³ As discussões mais específicas sobre o *break* estão na seção “2.2.7 O Break é o nosso elemento” e no artigo “Cultura Hip Hop na Educação Física: um projeto de educação antirracista com estudantes que não se declaravam negros/as”, que foi submetido à revista Retratos da escola, e se encontra na íntegra no Anexo 5.

muito especial importante, foi uma coisa muito especial pra min espero que teje dinovo (EMINEM, 8º ano).

Gostei muito das nossas aulas e aprendi muitos passos e aprendi muitas coisas que vou levar para o meu futuro e para a vida amo suas aulas prof Josias (OPRAH, 6º ano).

Com todos as aulas, os vídeos e o filme eu aprendi muito sobre racismo e me orgulho de ter entrado para esta escola e de ter você como professor por ter aprendido coisas que eu não sabia e ter dançado Hip Hop foi muito legal (TISHA CAMPBELL, 7º ano).

Eu amei as aulas de Educação Física, não só porque a gente aprendeu a dançar Hip Hop, mas sim porque a gente aprendeu várias coisas legais como o racismo, e até viu um vídeo relacionado a isso (...) (JENNIFER LOPEZ, 6º ano).

[...] professor Josias, trazer essa cultura para os jovens, eu acho muito importante porque além da dança vem uma história que agrega muito na minha vida (GRANDMASTER FLASH, 7º ano).

Aprendi novos passos de dança com as video aulas do professor Josias” (MARY J. BLIGE, 9º ano).

Aprendi passos de danças novos com as vídeo aula do prof Josias, foi bem legal aprender sobre o B-boying“ (DONA KELLY, 9º ano).

As frases acima são fragmentos extraídos de uma atividade realizada após a batalha de dança (última tarefa do Projeto Cultura Urbana). Fizemos em sala de aula, com praticamente toda a turma presente⁴⁴ e pedi aos/às estudantes que escrevessem suas impressões sobre o projeto. Nota-se que todos/as valorizaram o que aprenderam e parecem ter orgulho de terem feito parte disso; orgulho da escola, por apoiar esse tipo de projeto; orgulho do professor, por proporcionar essas aprendizagens (ensinando “coisas que eles/elas não sabiam”), afirmando que levarão para o futuro, para a vida; orgulho deles/delas mesmos/as por terem aprendido passos novos de dança, por terem, primeiramente, aberto seus corações para uma experiência desconhecida e, num segundo momento, terem se entregado de corpo e alma em uma prática corporal que se tornou importante, especial, legal e agregadora.

Eu achei muito legal o tempo que tivemos aula de Hip Hop. Nesse um ano de aprendizagem aprendi muitas coisas legais, aprendi várias danças que não fazia parte do meu cotidiano e hoje eu acho super legais. Nesse tempo descobri vários estilos e culturas que deveriam ser mais valorizadas em nossa comunidade, descobri que a população tem muito preconceito com esse estilo de vida, mas o preconceito com essas pessoas é totalmente desnecessário. Acho que o Hip Hop é uma coisa que deve ser mais valorizado

⁴⁴ Em agosto de 2021 estávamos com o formato híbrido flexibilizado. Dois grupos presencialmente na escola, um grupo remoto.

pois é uma coisa muito bom de aprender e que dele pode ser tirado muito aprendizagem. (Ciara, 7º ano).

Chamou-me a atenção a estudante usar a palavra comunidade, dando a mim a impressão de uma ideia mais localizada, menos abrangente. Acredito que ela sugere a valorização da Cultura *Hip Hop* no bairro, na sua comunidade, mas em função das características da cidade, não me parece plausível que se estenda para além dos muros da escola. Somado a isso, o fato de “descobrir” o preconceito e ao mesmo tempo afirmar que ele não é necessário, indica que ela não está somente aberta para a Cultura *Hip Hop* como também estimulando outras pessoas a terem essa mesma abertura.

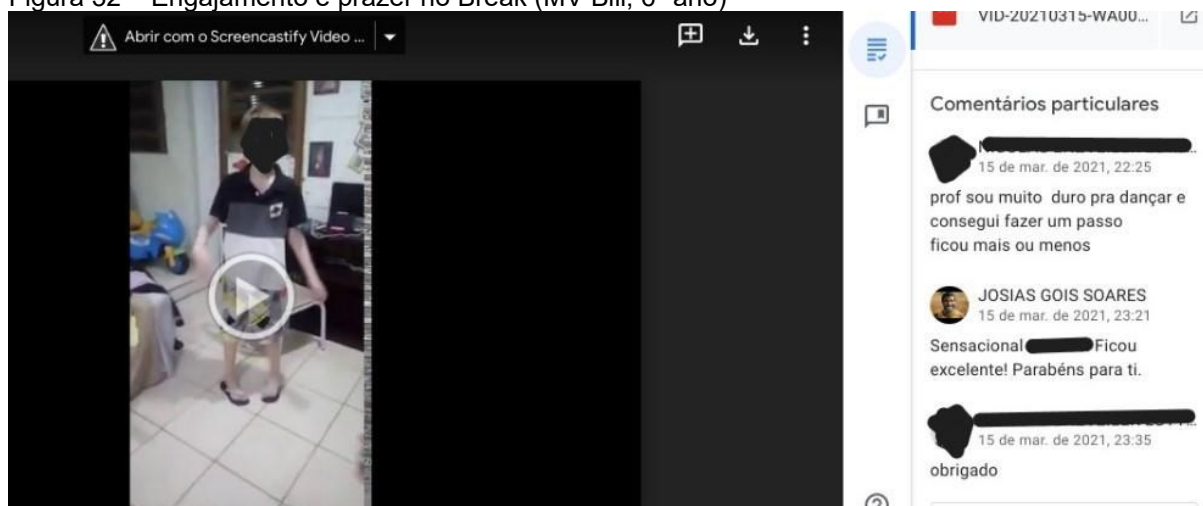
Surpreendeu-me também ver estudantes gravando suas atividades enquanto realizavam a aula junto comigo (no vídeo tutorial). Essa iniciativa revela o nível de engajamento dos/das estudantes com o *Break* e o respeito à minha autoridade docente, o que não é pouca coisa quando se trata de crianças e adolescentes que não se autodeclaravam negros/as numa cidade demarcada pela cultura teuto-brasileira.

Figura 31 – 50 Cent, 7º ano: engajamento e prazer no Break



Fonte: Google Classroom.

Figura 32 – Engajamento e prazer no Break (MV Bill, 6º ano)



Fonte: Google Classroom.

Figura 33 – Engajamento e prazer no Break (MV Bill, 6º ano)



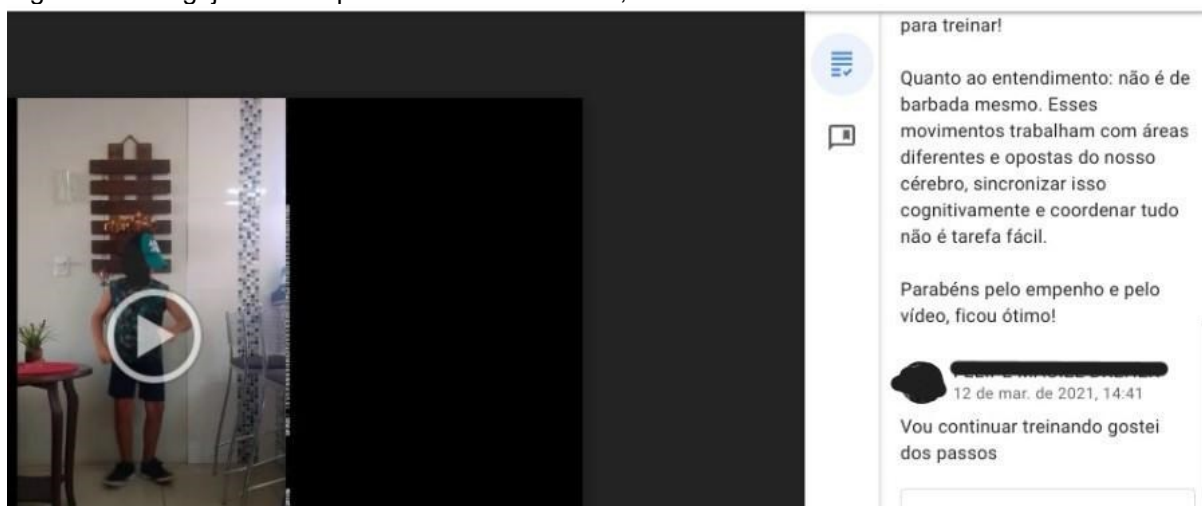
Fonte: Google Classroom.

Mv Bill, no texto à direita na imagem acima, reconhece que é “duro” para dançar, entretanto, essa realidade não o impediu de realizar a tarefa. É possível que este aluno tenha ficado horas ensaiando para gravar o vídeo e depois postar. Seu comentário na atividade expressa sentimento de conquista: mesmo sendo “duro”, aparentemente “sem jeito para coisa”, ele conseguiu fazer um passo de dança. Enquanto isso, Judi Lopez afirma, também no texto à direita na imagem acima, que “não sabe fazer o segundo passo, mas vai tentar”. Mais uma vez, há demonstração de engajamento por parte da estudante, buscando superar dificuldades de coordenação motora, que demonstra não apenas comprometimento com a tarefa relativa ao *Break*, mas com a proposta de educação antirracista que estava implícita no projeto. A descontração e diversão demonstradas durante a realização das tarefas

eram nítidas, e se estendeu ao longo de toda a segunda fase do projeto, mais precisamente de fevereiro a agosto de 2021.

Houve estudantes que começaram a treinar os passos para melhorar, aumentando seu repertório motor e divertindo-se, como mostra a imagem abaixo.

Figura 34 – Engajamento e prazer no Break: Dexter, 7º ano



Fonte: Google Classroom.

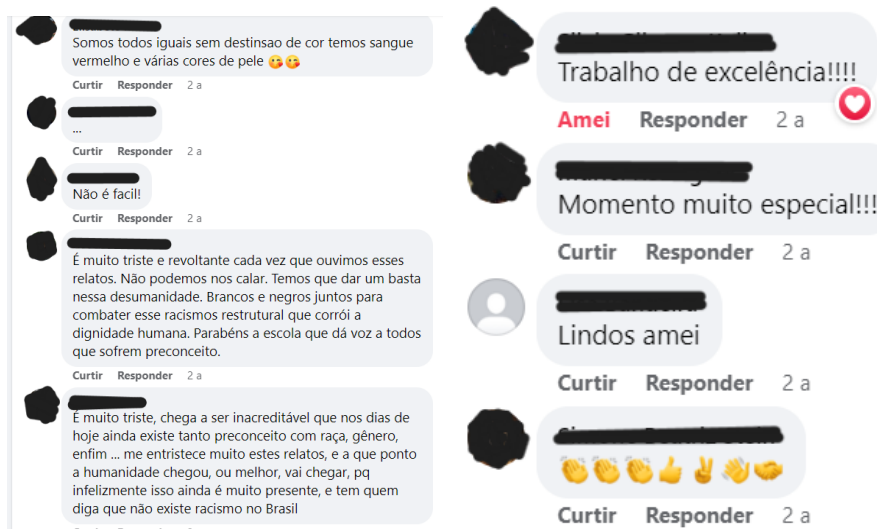
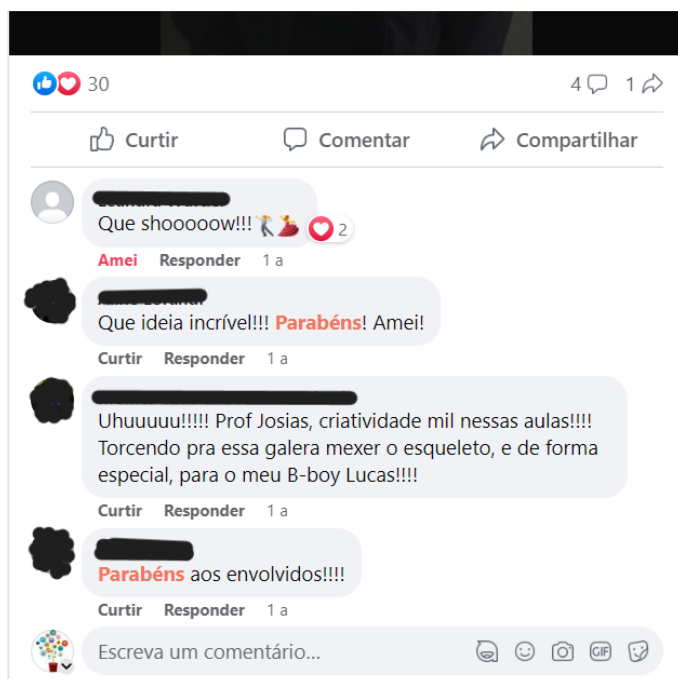
“Gostei dos passos” expressa o sentimento de satisfação ao experimentar o *Break*; “continuar treinando” aponta a prática do *Break* para além do projeto, por gosto, sem ninguém pedir, por prazer.

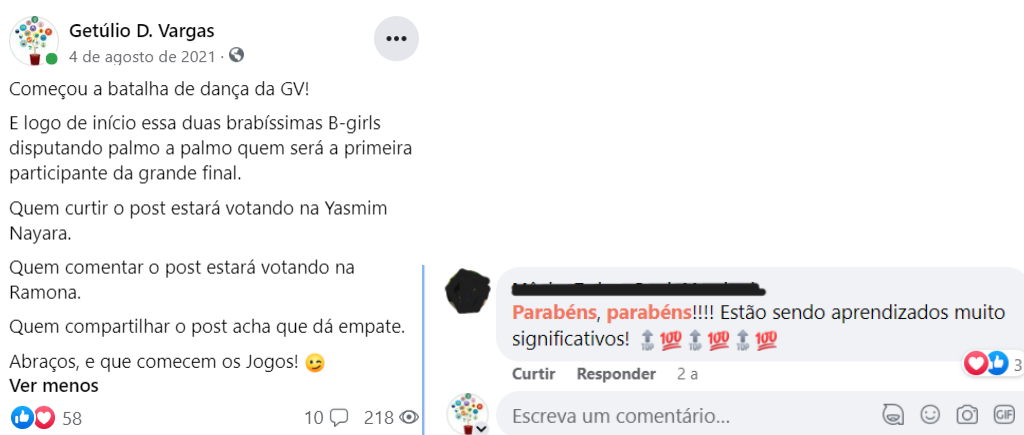
É interessante observar que a medida em que o projeto foi se desenvolvendo, e os/as estudantes foram compreendendo e apreciando a proposta de educação antirracista. Os pais, as mães e os demais familiares, em sua maioria, também foram diminuindo as resistências e “baixando a guarda”. Dada a interação proporcionada pelas aulas remotas e híbridas, os pais, as mães e os demais familiares puderam acompanhar as aulas junto aos/às seus/suas filhos/as, algo inédito até então, o que levou tanto a reações como a daquela mãe que queria saber que tipo de professor eu era (“vocês são professor de que mesmo?”), até aqueles/as que passaram a ver “com bons olhos” o projeto.

Indiretamente, pais, mães e demais familiares tiveram a oportunidade de entenderem, valorizarem, aprenderem sobre algo que também pouco sabiam, chegando alguns/mas deles/as até mesmo a elogiar o projeto, a se engajarem em algumas atividades, além de se solidarizarem, na mesma intensidade de nossos/as estudantes, contra o racismo.

Abaixo compartilho algumas capturas de tela com comentários de pais, mães, responsáveis, familiares, professores/as e ex-professores/as que expressam a mudança de comportamento e aceitação em relação ao Projeto Cultura Urbana. Esses comentários estão disponíveis publicamente nos *links* das propostas, ainda assim, optei por preservar a identidade de todos/as.

Figura 35 – Engajamento e prazer no Break: Dexter, 7º ano





Fonte: perfil da página do *Facebook* da escola.

Chegamos ao final do projeto pedagógico com a certeza de que, se não atingimos todos os seus objetivos propostos, chegamos muito perto. Educar, na perspectiva antirracista, estudantes que não se declaravam negros/as em uma cidade na qual a cultura teuto-brasileira é predominante, foi um grande desafio. Contudo, os resultados alcançados demonstraram que valeu a pena a caminhada, mesmo que o caminho para uma sociedade menos racista e socialmente mais justa seja ainda muito longo e árduo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa procurei abordar a temática do racismo por meio da Cultura *Hip Hop* em uma escola de ensino fundamental no município de Novo Hamburgo, estado do Rio Grande do Sul, considerado berço da colonização alemã no Brasil. O meu objetivo acadêmico foi analisar os impactos de um projeto de educação antirracista desenvolvido nas minhas aulas de Educação Física em uma região de forte predomínio da cultura teuto-brasileira. De modo especial, o foco do projeto era procurar analisar os efeitos de projetos desta natureza para estudantes que não se autodeclaravam negros/as, já que sabia, pela minha experiência docente em duas cidades da referida região, que temas como, por exemplo, diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, surgimento e expansão da Cultura *Hip Hop* não eram tratados nos currículos escolares.

A motivação para implementar de forma efetiva o Projeto Cultura Urbana surgiu a partir de duas experiências bastante significativas para mim. A primeira, por ocasião de uma palestra em uma outra escola do município de Novo Hamburgo, cujo tema era racismo estrutural, notei uma menina branca chorando compulsivamente logo após ouvir meus relatos de situações de preconceito que sofri ao longo da vida. Percebi que o choro era uma reação motivada pelo fato de ela ter se colocado em meu lugar e, mesmo que por um instante, ter sentido o peso do privilégio branco na desigualdade étnico-racial em sociedades hierarquizadas pela cor da pele.

A segunda experiência ocorreu durante uma das minhas aulas na mesma escola onde o projeto foi realizado. Notei, logo após a chegada de dois estudantes negros vindos de São Paulo, episódios de preconceito racial contra ambos, que reagiram (legitimamente) contra as atitudes preconceituosas de parte dos/as colegas que não se autodeclaravam negros/as. As intervenções que fiz nas situações apresentadas naquele momento, somadas à reação daquela menina branca na minha palestra, levaram-me a acreditar que era preciso colocar a minha experiência como professor de Educação Física negro a serviço de um projeto de educação antirracista na localidade.

A Cultura *Hip Hop* demonstrou ser uma ferramenta capaz de proporcionar um olhar reflexivo, crítico, despertar conscientização e posicionamento em estudantes e familiares sobre o fenômeno do racismo. Além de proporcionar um ambiente prazeroso para o ensino/aprendizagem, a Cultura *Hip Hop* fomentou a criação e a

fruição da arte, o conhecimento, a expressão, a cultura da paz, a interação familiar e a diversão, além de prover um outro olhar para o/a negro/a.

O caminho trilhado pelo projeto foi desde a resistência ao tema, passando pela percepção dos “assuntos do gueto”, “críticas sociais”, “problemas da sociedade”, “os desfavorecidos”, e foi avançando para a identificação dessas lutas e problemas sociais, sendo capazes de localizá-los, ainda que com alguma dificuldade, sob o nome de racismo. É interessante observar que ao final do projeto, depois de uma turbulência inicial com o questionamento de uma mãe, foi possível perceber a interação positiva de pais, mães e demais familiares com o projeto, chegando inclusive a contar com posicionamentos de recriminação e repúdio contra o racismo, não apenas valorizando, mas também cobrando maior valorização da cultura afrodescendente e da Cultura *Hip Hop*.

De acordo com Kilomba (2016), a última etapa da transformação do pensamento racista para a conscientização e ação sobre o fenômeno do racismo é a passagem “da fantasia à realidade”, que leva à necessidade de reparação e o indivíduo é impelido a agir. As atitudes, falas, ditos populares, piadas que antes eram reproduzidos sem nenhum pudor, agora são analisadas mais criticamente e auto coibidas, ou, repreendidas por terceiros.

Dado a repercussão positiva do Projeto Cultura Urbana no âmbito escolar, julguei importante estudar os resultados desse projeto no âmbito do mestrado acadêmico, e escolhi o PPGCMH pelo fato de ser um dos mais conceituados do país e também porque foi na UFRGS me formei em Educação Física. Escolhi a linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, e o professor Alex Branco Fraga como orientador. Em função da experiência do grupo de pesquisa coordenado pelo meu orientador, foi possível situar metodologicamente o trabalho como uma pesquisa documental de caráter qualitativo com utilização de análise secundária, tendo a Análise Temática como ponto de articulação das interpretações.

Estruturar um projeto de cunho acadêmico e ao mesmo tempo seguir dando aulas na escola, sem uma licença formal para esta capacitação, não foi uma tarefa fácil de cumprir, ainda mais tendo entrado no mestrado em novembro de 2020, momento auge da pandemia da Covid-19. Conduzir o projeto escolar e o acadêmico simultaneamente, teve um custo alto, muitas renúncias, prorrogações. A jornada foi muito dura, mas as aprendizagens foram muito significativas. Entre tantas delas, destaco a oportunidade de ter recebido críticas e sugestões ao meu projeto de

qualificação da professora Doutora Elisângela Ananias Venâncio, vinculada à UFRGS, e do professor Doutor Daniel Péricles Arruda, vinculado à Universidade Federal de São Paulo, campus Baixada Santista, que também é conhecido pelo seu trabalho como *rapper* “Vulgo Elemento”. Ambos, sempre que possível, cooperaram com dicas de leituras e materiais que muito me auxiliaram na busca por trabalhos que fazem parte deste texto e que ampliaram os horizontes da análise efetivamente empreendida.

Ter atravessado o período da pandemia conduzindo, simultaneamente, um projeto pedagógico em uma escola pública e um projeto de mestrado em um programa de pós-graduação de grande prestígio na área da Educação Física, apesar de todos os percalços, permitiu-me tanto aprimorar minha experiência didática quanto aprender a analisar academicamente experiências dessa natureza. Arrisco a dizer que estou em processo de me tornar um professor pesquisador do chão da escola sobre o tema que corre nas minhas veias: Cultura *Hip Hop*. E como fruto desse processo de aprimoramento didático, associado à literatura que tive acesso, passei a me permitir a ensaiar conceitos em meio a essa “dança” acadêmica.

Como não poderia ser diferente, arrisco-me a conceituar a Cultura *Hip Hop* como um movimento popular que promove o conhecimento das origens, costumes e legados históricos do povo negro, proporcionando consciência e pertencimento; que restabelece a identidade de um povo (afrodescendente) por meio da linguagem artística em suas diferentes formas de expressão (música, poesia, *Graffiti* e dança). O *Hip Hop* tem o enorme potencial de fomentar a cultura popular das ruas e periferias, sendo a voz dos/as silenciados/as, o poder dos/as oprimidos/as, a esperança de um povo que há séculos sofre as mazelas do preconceito pela cor de pele. Uma cultura que extrapolou os limites das periferias e guetos, alcançando todas as etnias e classes sociais, com potencial enorme de conscientização sobre o racismo estrutural.

Apesar das muitas aprendizagens proporcionadas por projeto “híbrido” (educação e pesquisa), ainda há muito o que avançar. No âmbito local, teria sido importante avançar na discussão sobre o apagamento da cultura afro na região do Vale dos Sinos, ponto que surgiu durante o trabalho de investigação, mas que não foi possível prosseguir em função do foco da pesquisa. Essa, sem dúvida, foi uma limitação do projeto, mas pode vir a ser uma ideia para o desdobramento de pesquisas futuras, especialmente porque há incentivo da rede municipal para isso, buscando contato com o movimento negro local, tal como foi feito por ocasião do encontro com

o artista de *Graffiti* Bruno Schilling, assim como explicitar com maior profundidade o surgimento do movimento *Hip Hop* brasileiro para os/as futuros/as estudantes. Após essa jornada acadêmica, percebo que meu conhecimento sobre os assuntos centrais do projeto está mais robusto, o que trará, sem dúvida nenhuma, mais consistência às minhas aulas na escola.

Ao ensinar Cultura *Hip Hop* para estudantes que não se autodeclaravam negros/as e uma escola pública de uma região demarcada pela cultura teuto-brasileira, e ao mesmo tempo pesquisar sobre essa experiência em um curso de mestrado de um programa de pós-graduação muito bem conceituado, consegui perceber que alguns passos já foram dados, tanto no âmbito do ensino desses temas dentro das escolas quanto no fechado universo acadêmico. Mas há um longo caminho a ser percorrido até alcançar a efetiva desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

60 DIAS para pagar. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (30 seg.). Publicado pelo canal EstiloRenner. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=T6qLtDS_Hx4. Acesso em: 3 jul. 2023.

ADÃO, Sandra Regina *et al.* **Movimento Hip Hop**: a visibilidade do adolescente negro no espaço escolar. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/88959/231055.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2023.

AGUIAR, Luiz Antonio. **Hans Staden**: viagens e aventuras no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, Flávio Soares. A dança break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 1, p. 24-32, jan./mar. 2007.

ANTONELLO, José *et al.* **A ORIGEM DO GRAFITE**. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, *In*: Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2019.

ARRUDA, Daniel Pérciles. Cultura Hip-Hop e Serviço Social: a arte como superação da invisibilidade social da juventude periférica. **Rev. Katálysis**, v. 23, n. 1, p. 111-121, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/Kt7j8QwythfpqWsgg6bWXBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2023.

ARRUDA, Maria Auxiliadora de Almeida. **Privilégio branco e a (im)possibilidade de implementação de políticas antirracistas**: o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso. 2020. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12688/TESE%20MARIA%20AUXILIADORA%20ARRUDA_VERS%c3%83O%20FINAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 3 jul. 2023.

BANKS, Daniel. From Homer to Hip Hop: Orature and Griots, Ancient and Present. **Classical World**, v. 103, n. 2, p. 238-245, 2010. Disponível em: <http://hhti.org/files/from-homer-to-hiphop.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BETIM, Felipe. Campanha “anti-doutrinação” contra professores eleva estresse em sala de aula. **El País**, Madrid, 19 maio 2019. Brasil. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/14/politica/1557790165_316536.html. Acesso em: 21 fev. 2023.

BORGES, Adriana Luiza Barboza. **Cultura Hip-Hop: discursos, imagens e apropriações**. 2008. Monografia de Especialização (Especialização em História da Cultura e da Arte) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A82PW6/1/skmbt_60116031013370.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951**. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Rio de Janeiro: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1390.htm#:~:text=L1390&text=LEI%20No%201.390%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201951.&text=Inclui%20entre%20as%20contraven%C3%A7%C3%B5es%20penais,de%20ra%C3%A7a%20ou%20de%20c%C3%B4r. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 1888 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 7.786, de 29 de junho de 1989**. Altera o art. 5º do Decreto-Lei nº 2.290, de 21 de novembro de 1986, modificado pelo Decreto-Lei nº 2.306, de 18 de dezembro de 1986. Brasília, DF: Senado Federal, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1989_1994/L7786.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, Jan. 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology. Acesso em: 3 jul. 2023.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11922>. Acesso em: 3 jul. 2023.

CAMARGOS, Roberto. Música rap: um campo de valores a serviço da periferia. **URBANA: Revista Eletrônica do Centro Interdisciplinar de Estudos sobre a Cidade**, Campinas, v. 11, n. 3, p. 126-153, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/urbana/login>. Acesso em 3 jul. 2023.

CAPÍTULO 4 versículo 3. Compositores: Mano Brown; Edi Rock; Ice Blue. São Paulo: Cosa Nostra, 1997. 1 CD.

CELIS, Diego Martínez; CONTRERAS, Álvaro Botiva. **Manual de arte rupestre de Cundinamarca**. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropologia e Historia, 2004.

COMERCIAL – Stickibon (1997). [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (30 seg.). Publicado pelo canal Arquivo Marckezini. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=erxqBe3fciA>. Acesso em: 3 jul. 2023

COMPAGO, Clara *et al.* **Monografia Final de Arqueología Argentina** – Tema: Graffitis como Arte Rupestre. [S. l.]: [s. n.], 1993.

COSTA, Maria Angélica de Barros. **Hip Hop**: uma ferramenta de desenvolvimento crítico da identidade racial e de gênero de jovens da zona leste de belo horizonte. 2015. Monografia de Especialização (Especialização em Formação de Educadores para Educação Básica) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-ADSM8J/1/maria_ang_lica_de_barros_costa.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Movimento de consciência negra na década de 1970. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 25, v. 2, n. 46, p. 47-54, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15183>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DA CUNHA, Jorge Luiz. A colônia de São Leopoldo: a primeira fase da colonização alemã no Rio Grande do Sul. **Revista Acadêmica Licencia&Acturas**, [s. l.]: v. 5, n. 2, p. 37-43, 2017. Disponível em: <https://ws2.institutoivoti.com.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/127>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DA SILVA, Ana Lúcia; TERUYA, Teresa Kazuko. A cultura popular negra na escola: o movimento hip hop no livro didático. *In*: MARTINEZ, Lucas da Silva. **Entre currículos**: sujeitos e subjetividades contemporâneas. Curitiba: Bagai, 2020, p. 80-97.

DA SILVA, Haike Roselane Kleber. A identidade teuto-brasileira pensada pelo intelectual Aloys Friederichs. **Anos 90**, v. 12, n. 21, p. 295-330, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/6377>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DANÇAS Africanas: Gumbboot Dance. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (7 min. 46 seg.). Publicado pelo canal Prof. Josias Góis Soares. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kbL70shezEU>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DE ANDRADE, Elaine Nunes. Hip Hop: movimento negro juvenil. *In*: ANDRADE, Elaine Nunes (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999.

DE SANTANA, Nara María Carlos. Colonização alemã no Brasil: uma história de identidade, assimilação e conflito. **Dimensões**, [s. l.]: v. 25, p. 235-248, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2553/2049>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DE SIQUEIRA JÚNIOR, Kleber Galvão. **A pedagogia Hip Hop e o ensino culturalmente relevante em história**: novas estratégias didáticas para o ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08042019-164244/publico/KLEBER_GALVAO_DE_SIQUEIRA_JUNIOR_rev.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

DIAS, Cristiane Correia. **Por uma pedagogia Hip Hop: o uso da linguagem do corpo e do movimento para a construção da identidade negra e periférica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12122018-152518/publico/CRISTIANE_CORREIA_DIAS_rev.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

DOS SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos: modos e significações**. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia, 2019.

ELLIOT, Joan Curt. The soul handshake. **New Directions**, Washington, D. C., v. 2, n. 3, p. 24-25, 1975. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234720532.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

EMEF PRESIDENTE GETÚLIO DORNELLES VARGAS. **Projeto Político Pedagógico. 2020-2023**. [s. l. s. n], 2020.

ESTUDO ERRADO. [Compositor e intérprete]: Gabriel, O Pensador. [S. l.]: Sony Music Entertainment (Brasil) Indústria e Com. Ltda, 1995. 1 CD.

FACEY, Marcia; GLADSTONE, Brenda; GASTALDO, Denise. Qualitative Health Research: An Introduction. In: FACEY, M. *et al.* **Learning and Teaching Qualitative Research in Ontario: A Resource Guide**. Toronto: eCampus Ontario, 2018. Disponível em: <http://qualitativeresearchontario.openetext.utoronto.ca/front-matter/title-page/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2022a.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Lutas por reconhecimento e os indicadores de racismo e lgtfobia no Brasil em 2021**. São Paulo: FBSP, 2022b.

FRAGA, Alex Branco. **Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GAELZER, Vejane. A identidade do imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Catalão, v. 15, n. 2, p.137-158, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/32420/17278>. Acesso em: 3 jul. 2023.

GITAHY, Celso. **O que é graffiti**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

GOMES, Irene; MARLI, Mônica. As Cores da Desigualdade. **Retratos: a revista do IBGE**, Rio de Janeiro, n. 11, maio 2018. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/17eac9b7a875c68c1b2d1a98c80414c9.pdf. Acesso em: 5 jul. 2023.

GOMES, Laurentino. **Escravidão–Vol. 1: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Porto Alegre: Globo Livros, 2019.

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

GONÇALVES, Rafael Soares. **Favelas do Rio de Janeiro: história e direito**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

H. AÇO. Compositor: DMN. Intérprete: Edi Rock. São Paulo: Porte Illegal, 1998. 1 CD.

HISTÓRIA da escravidão é rastreada em dezenas de milhares de americanos. **Istoé Dinheiro**, [s. /], 23 jul. 2020. Disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/historia-da-escravidao-e-rastreada-em-dezenas-de-milhares-de-americanos/>. Acesso em: 5 ju. 2023.

GONÇALVES, Valéria. **Planejar não é um bicho de sete cabeças: estudos colaborativos no enfrentamento das dificuldades de formandos em preparar aulas de educação física na escola**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

HAMMOND, Michael; WELLINGTON, Jerry. **Research methods: The key concepts**. 1. ed. London: Routledge, 2012.

HARLEY, Brian. Mapas, saber e poder. **Confins [online]**, França, n. 5, 2009. Disponível em: <http://confins.revues.org/index5724.html>. Acesso em: 3 jul. 2023.

HARRISON, C. Keith; COAKLEY, Jay J. Hip Hop and Sport: An Introduction – Reflections on Culture, Language, and Identity. **Sociology of Sport Journal**, United States, v. 37, n. 3, p. 166-173, 2020. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/ssj/37/3/article-p166.xml?content=pdf-preview>. Acesso em: 3 jul. 2023.

HENDGES, Laís Griebeler et al. **Manifesto Porongos (RAFUAGI): Batalhando pela Memória Social**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em ensino de História e América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/6612/Manifesto%20Porongos%20%28RAFUAGI%29%3A%20Batalhando%20pela%20Mem%C3%B3ria%20Social?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2023.

HILL, Marc Lamont. **Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity**. New York: Teachers College Press, 2009.

IBGE DIVULGA Estimativas da população 2020. **Agência Notícias IBGE**, [s. /], 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020>. Acesso em: 4 jul. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro: IBGE, 2014. v. 74.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica**, IBGE, Rio de Janeiro, n. 41, 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2019**. Brasília, DF: IPEA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9406/1/Atlas%20da%20viol%c3%aancia_2019.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

JARDIM, Lauro. A solução de Bolsonaro para a Rocinha. **O Globo**, Rio de Janeiro, 11 fev. 2018. Eleições 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/lauro-jardim/post/solucao-de-bolsonaro-para-rocinha.html>. Acesso em: 21 fev. 2023.

KATZ, Mark. **Groove music: The art and culture of the hip-hop Dj**. 1. ed., Oxford: Oxford University Press, 2012.

KLEIN, Herbet S. A experiência afro-americana numa perspectiva comparativa: a situação atual do debate sobre a escravidão nas Américas. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 45, p. 95-121, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21251/13834>. Acesso em: 3 jul. 2023.

LANDO, Aldair Marli; BARROS, Eliane Cruxên. Capitalismo e colonização: os alemães no Rio Grande do Sul. *In*: DACANAL, José Hildebrando (org.). **RS: Imigração & colonização**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1980

MACIEL, Maria Eunice de Souza. A eugenia no Brasil. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História**, Porto Alegre, n. 11, p. 121-143, jul. 1999. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/31532>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MAGALHÃES, Magna Lima. **Entre a presteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul**: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo/RS). 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; DE FARIAS, Mayara Helenna Verissimo. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. **Interações**, Campo Grande, v. 21, n. 3, p. 577-596, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/wbtt55LdndtrwfkvRN5vqb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MAINGUENEAU, Dominique. A Propósito do Ethos. *In*: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. **Ethos discursivo**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-29.

MARQUES, Camila da Silva. **É rap, é roupa!** Moda hip-hop: iguais e diferentes. 2013. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6349/MARQUES%2c%20CAMILA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MESSIAS, Ivan dos Santos. **Hip Hop, educação e poder:** o rap como instrumento de educação não-formal. 2008. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Faculdade de Comunicação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/10832/1/disertacao%20Ivan%20Messias.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Cultura Teuto-Brasileiro-Evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48690>. Acesso em: 3 jul. 2023.

MINHA Cultura. Compositores: Da Guedes; Nitro Di; Dj Deeley; Baze; Nego X. Intérprete: Da Guedes. Porto Alegre: trama, 1999. Arquivo de streaming.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói, n. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002208484>. Acesso em: 3 jul. 2023.

NA ZONA SUL. Compositores: Sabotage; Helião; Cascão; DJ Cia. Intérprete: Sabotage. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2000. Arquivo de Streaming.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NEGRO DRAMA. Compositores: Racionais Mc's. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. 1 CD.

NOVO HAMBURGO. **Plano Municipal de Educação – Novo Hamburgo 2015-2025**. Novo Hamburgo: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

OATES, Thomas P. "Where I'm From": Jay-Z's "Hip Hop Cosmopolitanism," Basketball, and the Neoliberal Politics of Urban Space. **Sociology of Sport Journal**, [s. l.], v. 37, p. 183-191, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Thomas-Oates-5/publication/334068604_'Where_I'm_From'_Jay-Z's_'Hip_Hop_Cosmopolitanism'_Basketball_and_the_Neoliberal_Politics_of_Urban_Space/links/632a24f1873eca0c00a0ab58/Where-Im-From-Jay-Zs-Hip-Hop-Cosmopolitanism-Basketball-and-the-Neoliberal-Politics-of-Urban-Space.pdf. Acesso em: 4 jul. 2023.

PAYNE, Geoff; PAYNE, Judy. Secondary analysis. In: PAYNE, Geoff; PAYNE, Judy. **Key concepts in social research**. London: Sage Publications, 2004. p. 214-219.

PEREIRA, Márcia Moreira; DA SILVA, Maurício Pedro. Percurso da Lei 10639/03: antecedentes e desdobramentos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 14, n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 3 jul. 2023.

PIMENTEL, Spensy. **O livro vermelho do Hip Hop**. São Paulo: [s. n.], 1997.

PNAD CONTÍNUA 2016: Brasil tem, pelo menos, 998 mil crianças trabalhando em desacordo com a legislação. **Agência Notícias IBGE**, [s. l.], 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18383-pnad-continua-2016-brasil-tem-pelo-menos-998-mil-criancas-trabalhando-em-desacordo-com-a-legislacao>. Acesso em: 4 jul. 2023.

PUTTINI, Marcos Vinicius. **Dos terreiros ao Hip Hop**: às voltas com os ancestrais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18112015-133506/publico/MARCOS_VINICIUS_PUTTINI_rev.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

QUANDO O PRETO se Destaca. [Compositor e intérprete]: Vulgo Elemento. [S. l.]: Vulgo Elemento, 2023. Arquivo de Streaming.

RAJAKUMAR, Mohanalakshmi. **Hip Hop dance**. Santa Barbara: Abc-Clio Greenwood, 2012.

RAUPP, Eric. Pesquisa aponta grande desigualdade entre brancos, negros e pardos na educação básica. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 19 jun. 2019. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/pesquisa-aponta-grande-desigualdade-entre-brancos-negros-e-pardos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica-1.346361>. Acesso em: 3 jul. 2023.

RESPEITO é pra quem tem. Compositores: Sabotage; DBS Gordão Chefe; RZO. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 2000. Arquivo de Streaming.

ROCHA, Alessandro Roberto; CARVALHO, Anselmo de Paula; MENEZES, Mykaelly Moura. Educação pública: a resistência da comunidade acadêmica no atual cenário político brasileiro. *In*: Colóquio Internacional de Gestão Universitária, 21., 2023, Ciudad de Loja. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC; INPEAU, 2023. p. 1-15. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/243934>. Acesso em: 21 fev. 2023.

RÜCKERT, Fabiano Quadros. A colonização alemã e italiana no Rio Grande do Sul: uma abordagem na perspectiva da História Comparada. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Rio Grande, v. 5, n. 10, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10541>. Acesso em: 3 jul. 2023.

RUGGIANO, Nicole; PERRY, Tam E. Conducting secondary analysis of qualitative data: Should we, can we, and how? **Qualitative Social Work**, London, v. 18, n. 1, p. 81-97, 2019. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30906228/>. Acesso em: 3 jul. 2023.

RUNELL, Marcella; DIAZ, Martha. **The Hip-Hop Education Guidebook**: Volume 1. [s. l.]: Hip-Hop Association, 2007.

SANTANA, Janaina de Jesus Lopes. **Implementação da Lei 10.639/03: O Movimento Hip Hop como forma de ampliação do debate étnico-racial na educação**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana) – Instituto Latino-Americano e Caribenho de Artes, Cultura e História, Universidade Federal de Integração Latino-americana e Caribenha, Foz do Iguaçu, 2016. Disponível em: [https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/1943/IMPLEMENTA%20a7%20a3o%20do%20debate%20%20%20a9tnico-racial%20na%20educa%20a7%20a3o.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://dspace.unila.edu.br/bitstream/handle/123456789/1943/IMPLEMENTA%c3%87%c3%83O%20DA%20LEI%2010.639%20-%2003%20O%20Movimento%20hip%20hop%20como%20forma%20de%20amplia%20a7%20a3o%20do%20debate%20%20%20a9tnico-racial%20na%20educa%20a7%20a3o.pdf?sequence=4&isAllowed=y). Acesso em: 3 jul. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. **O universo hip-hop e a fúria dos elementos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19042018-155632/publico/MARIA_APARECIDA_COSTA_DOS_SANTOS.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

SANTOS, Wanderley Moreira dos. **Break-ar a vida: o processo de subjetivação de jovens negros por meio da dança na cidade de São Paulo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/15836/1/Wanderley%20Moreira%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SCHULZE, Frederik. O discurso protestante sobre a germanidade no Brasil Observações baseadas no periódico Der deutsche Ansiedler 1864-1908. **Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, ano IX, n. 19, p. 21-28, 2º semestre 2008. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/1922/1518>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SE TU LUTAS, tu conquistas. [Compositor e intérprete]: SNJ. São Paulo: Atração Fonográfica, 2000. Arquivo de Streaming.

SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o Estado brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 103-122, 1994. Disponível em: http://anpocs.com/images/stories/RBCS/26/rbcs26_08.pdf. Acesso em: 3 jul. 2023.

SILVA, Getulio Rocha; FARIAS, Luiz Marcio Santos. Indagando a “História única” no ensino de frações por meio do olho de Hórus, um Deus do Kemet. **Odeere**, Jequié, v. 6, n. 2, p. 151-166, 29 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/9877>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SILVA, Karine de Souza; BOFF, Ricardo Bruno. Nós, os povos das nações unidas: do eurocentrismo excludente à pluriversalidade da onu. *In*: SCHMITZ, Guilherme de Oliveira; ROCHA, Rafael Assumpção (org.). **Brasil e o Sistema das Nações Unidas**: desafios e oportunidades na governança global. Brasília, DF: Ipea, 2017.

SILVA, Renata de Lima. **Mandinga da rua**: A construção do corpo cênico a partir de elementos da cultura popular urbana. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2004.

SMITH, Earl; HATTERY, Angela J. Bad Boy for Life: Hip-Hop Music, Race, and Sports. **Sociology of Sport Journal**, United States, v. 37, n. 3, p. 174-182, 2020. Disponível em: <https://journals.humankinetics.com/view/journals/ssj/37/3/article-p174.xml>. Acesso em: 3 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **A origem da Cultura Hip Hop**. [S. l.]: 6 ago. 2020. Documento do Google Drive. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/115f2NGgV_Xxt26g3NBAmSANc8-qhMAB2/view. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Aula Síncrona**: a origem do Hip Hop. [S. l.]: 18 mar. 2021. Vídeo na plataforma Google Drive. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/131oqozHmPVga0K8iRPmleZAhT3GoYe85/view>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Aula síncrona**: Bruno Schilling. [S. l.]: 6 ago. 2020. Vídeo na plataforma Google Drive. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/13Rqa0C_2jbpSbLaJ_kyaQXx6TICBJI-o/view. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Aula Síncrona**: Diáspora e segregação racial, 7° ano. [S. l.]: 24 set. 2022. Vídeo na plataforma Google Drive. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/131oqozHmPVga0K8iRPmleZAhT3GoYe85/view>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Aula Síncrona**: Diáspora e segregação racial, 6° ano. [S. l.]: 24 set. 2022. Vídeo na plataforma Google Drive. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OG8MBBifPJyYXaJI4c4uuoESjjWJLmRu/view>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Os quatro elementos**: Beyonce. [S. l.]: 6 ago. 2020. Documento do Google Drive. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1cwIFypU4EVoxycBMtT8i8Ar5mxT1UG8ykmclHduTOUQ/edit#slide=id.g9518242ed8_0_5. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Os quatro elementos**: Clara Lima. [S. l.]: 6 ago. 2020. Documento do Google Drive. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1LqPc_bgrmDizjqU3NSfgSY-0hc0M5Ncr/view. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Os quatro elementos**: Helião. [S. l.]: 6 ago. 2020. Documento do Google Drive. Disponível em: https://docs.google.com/presentation/d/1cwIFYpU4EVoxycBMtT8i8Ar5mxT1UG8ykmclHduTOUQ/edit#slide=id.g9518242ed8_0_5. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis. **Vídeo Shakehand**. [S. l.]: 7 dez. 2020. Vídeo na plataforma *Facebook*. Disponível em: <https://www.facebook.com/emefpresgetulio.d.vargas/videos/2052166388249331>. Acesso em: 5 jul. 2023.

SOARES, Josias Góis; DA CONCEIÇÃO LETTNIN, Carla. Hip Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio do Colégio de Aplicação da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, v. 23, n. 2, 2010.

STADEN, Hans. **Duas viagens ao Brasil**. Porto Alegre: L&PM, 2007. *E-book*.

TAUBE, Júlia. Semana de trânsito vira arte nos pilares do trem em Novo Hamburgo. **Jornal NH**, 24 set. 2022. Disponível em: https://www.jornalnh.com.br/noticias/novo_hamburgo/2022/09/24/semana-de-transito-vira-arte-nos-pilares-do-trem-em-novo-hamburgo.html. Acesso em: 5 jul. 2022.

THAT'S MY WAY. Compositores: Edi Rock; Bagua Records; Seu Jorge; Leon Mobley. Intérpretes: Edi Rock; Seu Jorge. São Paulo: Lua Music, 2002. Arquivo de Streaming.

TRAMONTINI, Marcos J. A escravidão na colônia alemã (São Leopoldo—primeira metade do século XIX). *In*: PRIMEIRAS JORNADAS DE HISTÓRIA REGIONAL COMPARADA – RIO GRANDE DO SUL, URUGUAY, CORRIENTES, SANTA FÉ, ENTRE RIOS, CÓRDOBA E MISSIONES, 2000, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: PUCRS, 2000. p 1-17. Disponível em: <http://cdn.fee.tche.br/jornadas/1/s5a3.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2023.

VEIGA, Vitória. **Negros na natação**: diferenças biológicas ou discriminação? Porto Alegre: UFRGS, 2017.

VIEIRA, Flávia Pagani. **Fatores intervenientes nas performances de improviso de dançarinos de Hip Hop na batalha de dança**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4263#:~:text=Os%20fatores%20que%20mais%20se,conhecer%20a%20m%C3%BAAsica%20que%20toca%E2%80%9D>. Acesso em: 5 jul. 2023.

WESTIN, Ricardo. Brasil criou 1a lei antirracismo após hotel em SP negar hospedagem a dançarina negra americana. **Agência Senado**, 6 jul. 2020. Sociedade. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivos/brasil-criou-1a-lei-antirracismo-apos-hotel-em-sp-negar-hospedagem-a-dancarina-negra-americana>. Acesso em: 20 fev. 2023.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUE TEMPO BOM



Vargas

Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Getúlio D.

Rua Paquistão, 257 – Bairro Rincão
 Novo Hamburgo – RS – BR Fone: (51) 35822822
 E-mail: emefpresgetuliovargas@novohamburgo.rs.gov.br

Proposta das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Articulação de Saberes.

As atividades a seguir valem para a semana de 3 a 10 de agosto, e serão usadas por todas as disciplinas acima.

1º Momento:

Assista ao videoclipe da música: “Que tempo bom” - THAIDE e Dj HUM, disponível como anexo na sala de aula - link do YouTube.

Leia a letra da música:

Que Tempo Bom

THAIDE e Dj HUM

Que saudade do meu tempo de criança
 Quando eu ainda era pura esperança
 Eu via minha mãe voltando pra dentro do nosso barraco
 Com uma roupa de santo debaixo do braço

Eu achava engraçado tudo aquilo
 Mas já respeitava o barulho do atabaque
 E não sei se você sabe, a força poderosa que tem na mão
 De quem toca um toque caprichado, santo gosta

Então eu preparava pra seguir o meu caminho
 Protegido por meus ancestrais
 Antigamente o samba-rock, black power, soul
 Assim como o hip-hop era o nosso som

A transa negra que rolava as bolachas
 A curtição do pedaço era o La Croachia
 Eu era pequeno e já filmava o movimento ao meu redor
 Coreografias, sabia de cor

E fui crescendo rodeado pela cultura Afro Brasileira
 Também sei que já fiz muita besteira

Mas nunca me desliguei, das minhas raízes
Estou sempre junto dos blacks que ainda existem

Me lembro muito bem do som e o passinho marcado
Eram mostrados por quem entende do assunto
E lá estavam Nino Brown e Nelson Triunfo
Juntamente com a funkcia que maravilha

Que tempo bom, que não volta nunca mais (4x)

Calça boca de sino, cabelo black da hora
Sapato era mocassim ou salto plataforma
Gerson Quincombo mandava mensagens ao seus
Toni Bizarro dizia com razão, vai com Deus

Tim Maia falava que só queria chocolate
Toni Tornado respondia: Podê Crê
Lady Zu avisava, a noite vai chegar
E com Totó inventou o samba soul

Jorge Ben entregava com Cosa Nostra
E ainda tinha o toque dos Originais
Falador passa mal rapaz
Saudosa maloca, maloca querida
Faz parte dos dias tristes e felizes de nossa vida

Grandes festas no Palmeiras com a Chic Show
Zimbabwe e Black Mad eram Company Soul
Anos 80 comecei, a frequentar alguns bailes
Ouvia comentários de lugares

Clube da Cidade, Guilherme Jorge
Clube Homes, Roller Super Star
Jabaquarina, Sasquatch, como é bom lembrar

Agradeço a Deus por permitir
Que nos anos 70 eu pudesse assistir, Vila Sésamo
Numa década cheia de emoção
Hooligueler entortando garfos na televisão

10 anos de swing e magia
Que começou com o Brasil sendo Tri-campeão

O tempo foi passando, eu me adaptando
Aprendendo novas gírias, me malandreado
Observando a evolução radical de meus irmãos
Percebi o direito que temos como cidadãos
De dar importância a situação
Protestando para que achamos uma solução

Por isso Black Power permanece vivo
Só que de um jeito bem mais ofensivo
Seja dançando break, ou um Dj no scratch
Mesmo fazendo Graffiti, ou cantando RAP

Lembra do função, que com gilette no bolso
Tirava o couro do banco do buzão
Uma tremenda curtição?
E fazia na calça a famosa pizza
No Centro da cidade as grandes galerias
Seus cabelereiros e lojas de disco
Mantém a nossa tradição sempre viva

Mudaram as músicas, mudaram as roupas
Mas a juventude afro continua muito louca
Falei do passado e é como se não fosse
O que eu vejo a mesma determinação no Hip-Hop
Black Power de hoje

Essa é nossa homenagem, a todos aqueles
Que fizeram parte ou curtiram Black Power
Luiz Carlos, Africa São Paulo, Ademir Fórmula 1
Kaskata's, Circuit Power
Bossa 1, Super Som 2000, Transa Funk, Princesa Negra
Cash Box, Musicália, Galote, Black Music
Alcir Black Power, e a tantos outros
Obrigado pela inspiração

Pode crê, pode crê

Fonte: Letras.mus Disponível em < <https://www.letras.mus.br/thaide-e-Dj-hum/63647/>>
Acesso 31 de julho de 2020

2º Momento:

A arte é utilizada pelo ser humano para expressar seus sentimentos e convicções a respeito dos acontecimentos de sua época. Sendo assim, a música “Que Tempo Bom” é uma produção artística que nos apresenta a importância de um movimento cultural no Brasil. Os autores também relatam as transformações ocorridas neste movimento ao longo das décadas, bem como descreve a obra de vários artistas que o representam.

Após assistir ao videoclipe, pense sobre o que mais chamou a sua atenção nele, o que sentiu ao assistir o clipe. Ele fez você se lembrar de algum lugar, emoção ou situação? Qual? Reflita para após se expressar de maneira artística.

Escolha **somente UMA** das opções abaixo para compartilhar conosco:

- Gravar um vídeo;
- Desenhar (após fotografe para enviar);
- Escrever (após fotografe para enviar).

Não esqueça de anexar a atividade na sala de aula virtual de sua turma.

3º Momento:

Acesse o link CULTURA URBANA, disponível na sala de aula, e responda as perguntas do formulário. Quando terminar, clique em “enviar” e estará pronta a atividade, receberemos as respostas automaticamente.

APÊNDICE 2 - SHAKEHAND



Vargas

Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Getúlio D.

Rua Paquistão, 257 – Bairro Rincão
 Novo Hamburgo – RS – BR Fone: (51) 35822822
 E-mail: emefpresgetuliovargas@novohamburgo.rs.gov.br

Proposta das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Articulação de Saberes.

As propostas a seguir valem para a semana de 10 a 17 de agosto, e serão usadas por todas as disciplinas acima.

1º momento: Leitura e interpretação do texto O Que é Cultura?
 Quiz - acessar o link para o Quiz, jogar e enviar uma foto do score.

2º momento: Atividade de expressão corporal e rítmica: **“Shakehand”** (Aperto de mão).

O **“shakehand”** é um processo pelo qual duas ou mais máquinas se reconhecem e estão prontas para começar uma comunicação. Esse é um processo da área da automação industrial e seria como se fosse o que chamamos de **“bluetooth”**. Na cultura urbana o significado é o mesmo, porém faz referência ao encontro ou despedida entre duas pessoas que são muito próximas. Quando elas se encontram fazem um **“shakehand”** (um aperto de mão que somente aquelas duas pessoas conhecem), isso significa que há uma conexão especial entre elas. Na disposição histórica, o **“shakehand”** entra com objetivo social dentro do contexto das periferias (guetos) norte-americanos. Ele representa a troca da violência (que assola os subúrbios) por um aperto de mão, ou seja, **“você não é mais meu inimigo”, “eu quero me comunicar com você”**.

Assista o vídeo em anexo **“Best NBA Handshakes”**.

Então, com quem na sua casa você tem uma relação especial?
 Com quem na sua casa você se sente conectado conseguindo se comunicar sem a necessidade de palavras, gestos, somente pelo olhar?

Faça um “shakehand” com essa pessoa, grave um vídeo e nos mostre (poste no Classroom)!

APÊNDICE 3 - CULTURA HIP HOP: PRIMEIROS PASSOS

Os quatro elementos da cultura hip-hop

Por Josias Soares

A Cultura Urbana compreende todas as práticas corporais, tendências, valores sociais, crenças e atividades que buscam cultivar ou manter o conhecimento teórico-histórico e os costumes de uma determinada região, população ou grupo específico no contexto urbano - metrópoles e regiões metropolitanas. É dentro dessa esfera social (grandes centros urbanos) que a cultura urbana se desenvolve e cresce. Os fenômenos sociais acontecem o tempo todo, e as grandes populações urbanas se apropriam desses fenômenos, fazendo-os permanentes (ou não) nas suas vidas. Isso significa que um fenômeno social pode estar acontecendo hoje com grande abrangência e daqui a 10 anos ser lembrado apenas pela história, ou atravessar séculos, perpetuando-se. Portanto, é possível dizer que a Cultura Urbana acontece independentemente do nosso querer, ou seja, ela é ativa por si só. Esportes radicais como Skate, BMX e Le Parkour são esportes que fazem parte da cultura popular justamente por terem crescido e se estabelecido no perímetro urbano.

Como você pode notar, a cultura urbana possui diversas facetas. Porém, em nossas atividades, focaremos na Cultura Urbana que nasce nas ruas, que tem os seus conceitos, propósitos e costumes baseados no que tem acontecido nos grandes centros urbanos mundiais, especialmente nos Estados Unidos da América e no Brasil. E para delimitarmos um pouco mais a nossa área de conhecimento, nos deteremos nos conceitos da Cultura Hip Hop.



Mas o que vem a ser a Cultura Hip-Hop?

Antes de responder essa pergunta, é necessário entender o contexto histórico-social no qual ela surge, dentro dos guetos norte-americanos no final da década de 60 e início da década de 70.

Os Estados Unidos da América passavam por uma importante reforma social, liderada pelo religioso e político Martin Luther King, Malcon-X e muitos cantores de blues/jazz da época. A essa luta incorporaram-se o movimento “*Black Power*” (movimento que defendia direitos iguais e acesso aos bens de uso comum para as populações negras norte-americanas) e o movimento “*Black Panther*” (movimento que defendia e lutava pelos direitos negros, entrando muitas vezes em combates históricos com a polícia de Nova Iorque). Por essa razão, tanto a segregação histórica como o contexto social dos negros norte-americanos, eram de extrema violência.

Nesse mesmo período, uma crise social instalou-se na Jamaica, fazendo com que muitos jamaicanos procurassem os Estados Unidos para se refugiarem. Esses jamaicanos tinham, dentro da sua cultura popular, o costume de usar sistemas de som para animar os bailes na Jamaica. Esses animadores interagiam com o povo durante as festas, fazendo brincadeiras, piadas, apresentando as atrações musicais, gastronômicas e culturais dos eventos. Em alguns momentos, esses “*toasters*” também usavam o microfone para criticar o governo, promover a paz etc. Ao chegarem nos guetos norte-americanos, esses jovens jamaicanos introduziram nas festas esses sistemas de som e o canto falado. Nasce aqui os dois primeiros elementos da Cultura Hip Hop: o Dj (disc-jockey) e o Mc (Master of ceremonies).

Entretanto, é necessário fazer uma pausa para refletirmos sobre o significado desses dois artistas nos dias de hoje: o que é um Dj? É um profissional que toca música? O que é um Mc? Um cantor de funk que fala palavrões e conta sobre suas orgias nas suas músicas? Certamente não! Um Mc é um artista, um profissional que usa as palavras para animar as pessoas, fazê-las refletir, instruir e orientar. Ele é um canal de comunicação entre o povo e a sociedade. Durante os bailes, os Dj’s mixavam músicas, faziam nelas paradas e retomadas usando discos de



vinil, que eram arranhados na agulha do aparelho de som, proporcionando um som ímpar. Essas “paradas” eram chamadas de “*breaks*”. Com o avanço dos anos, adicionaram-se as “*battles*” (batalhas). Tendo em vista o contexto violento e hostil em que foram inseridos, esses jovens começaram a promover as batalhas de dança dentro dos bailes. Eram grupos rivais que, resolviam as suas diferenças dançando e o público escolhia o melhor. Isso diminuiu consideravelmente a quantidade de assassinatos e brigas entre grupos rivais. Essa prática também estimulou a união, a parceria, o engajamento da comunidade. Nascia então o 3º elemento da Cultura Hip-hop: o “*b-boy*” (*breaker boy*) ou “*b-girl*” (*breaker girl*), aquele(a) que dança no “*break*” da música. Para divulgar as festas, eram feitos panfletos à mão, com desenhos coloridos e imagens expressivas de pessoas. Essa divulgação era realizada especialmente nas estações do metrô de Nova Iorque. Com isso, pessoas de todos os tipos, de todas as cores tinham acesso aos panfletos. Muitas delas passavam a frequentar os bailes, e não somente isso, alguns moradores dos guetos pediam para eles reproduzir a arte do panfleto em tamanho maior no muro de suas casas. Nascia então o 4º elemento da Cultura Hip Hop: o Grafite.



Sendo assim, esses elementos são uma forma de resistência às desigualdades, da criação de uma possibilidade de expressão e do exercício da cidadania. A cultura Hip-hop quer ser ouvida e tem muito a nos dizer.

APÊNDICE 4 - CULTURA URBANA: PRIMEIROS PASSOS



Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Getúlio D. Vargas
Rua Paquistão, 257 – Bairro Rincão
Novo Hamburgo – RS – BR Fone: (51) 35822822
E-mail: emefpresgetuliovargas@novohamburgo.rs.gov.br

CULTURA URBANA (continuação)

Proposta das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física e Articulação de Saberes.

1º momento:

Há dez anos, o RAP feito no Brasil conta com um dia próprio para ser comemorado: **6 de agosto**, instituído por lei – aprovada pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo – o **Dia do RAP Nacional**.

Fonte: <https://www.itaucultural.org.br/6-de-agosto-dia-do-rap-nacional>

Pensando nisso, vamos descobrir mais sobre a origem do RAP? Nessa proposta vamos usar o aplicativo do Google **Jamboard**. Terá um arquivo **Pesquisa sobre o RAP**, em branco, para você editar. Em anexo tem um tutorial para ajudá-lo e abaixo segue uma imagem como exemplo de como ficará o trabalho no final.



1. Exemplo de atividade no Jamboard

O que fazer?

Pesquisar algumas informações sobre o RAP brasileiro, baseado nas perguntas abaixo e criar um arquivo no **Jamboard** com as suas descobertas. Use imagens, palavras e pequenos textos para compartilhar o que descobriu.

O que significa a sigla RAP?

Quando surgiu o RAP nacional? Em qual cidade?

Quem foram os primeiros Rappers brasileiros?

Quais as características do RAP?

2º momento:

Gírias de RAP- As línguas estão em constante evolução. A cada dia, novas expressões são incorporadas à linguagem oral, e não poderia ser diferente no RAP. **Seu vocabulário sofre mudanças sempre que há uma transformação no imaginário e na realidade popular.** Vamos então conferir o significado de algumas gírias de RAP em inglês! Conhecidas em inglês como *rap slangs*, algumas das gírias mais utilizadas são:

Banca: Grupo com o qual o indivíduo se identifica; amigos; parceiros. Também é como são chamados os grupos formados por rappers, geralmente de uma mesma região. Outras gírias semelhantes são: bonde, firma, tropa, crew, gang e squad.

Playboy: Um cara rico ou de classe média. Costuma aparecer como *boy* e é usada

em contraste com os *rappers* da periferia. Também tem sua versão feminina, que é a patricinha (ou *paty*).

Homie: Mano, amigo, chegado, parça. É uma variação de outra gíria comum no rap, homeboy, e geralmente é usada para falar de amigos de longa data, como os que são da cidade em que o rapper cresceu.

O que fazer?

Crie 8 fichas/cartões de estudo para ajudá-lo(a) a se lembrar das principais gírias do rap. **Escreva o nome na frente e a definição no verso.** “Don't forget”!= Não esqueça! Não é dar simplesmente uma tradução, mas pesquisar gírias ou expressões para fazer as fichas. Tire uma foto para enviar aqui na Classroom. Você poderá organizar estas palavras e definições em seu caderno também.

Somente para 8º e 9º anos:

3º Momento: O que fazer?

Releia o texto “**O que é Cultura**”. Após, preencha o formulário de questões sobre o texto e clique em enviar. **Boa semana de estudos!**

APÊNDICE 5 - COLORINDO OS MUROS CINZAS DO RACISMO



Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Getúlio D. Vargas

Rua Paquistão, 257 – Bairro Rincão

Novo Hamburgo – RS – BR / Fone: (51) 35822822

E-mail: emefpresgetuliovargas@novohamburgo.rs.gov.br

Nome: **Turma:**

Após ler e visualizar os materiais disponibilizados no *Classroom*, escreva um texto respondendo as questões:

- Que relação ou diferenciação você consegue fazer entre o "Graffiti" dos dias de hoje e as manifestações artísticas nas cavernas da pré-história, a "Arte Rupestre"?
- Porque os irmãos grafiteiros gostam de pintar as cidades? O que eles estão abordando ou defendendo com a sua arte?
- Que sentimentos te envolveram quando estavas assistindo e lendo o material aqui anexado?
- Em Novo Hamburgo, onde você já viu Graffiti? O que pensa sobre eles?

APÊNDICE 6 - CHAMADA PARA ENCONTRO COM BRUNO SCHILLING

ENCONTRO VIRTUAL NO
GOOGLE MEET
PARA AS TURMAS DO 6º AO 9º ANO



COM O ARTISTA VISUAL

**BRUNO
SCHILLING**

06 DE OUTUBRO
DE 2020
(TERÇA-FEIRA),
ÀS 16h30.



O LINK SERÁ ENVIADO,
PRÓXIMO AO HORÁRIO
MARCADO, NO GRUPO DE
WHATSAPP DA TURMA.

APÊNDICE 7 - HIP HOP *DRESS*: A MODA DAS RUAS



Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Getúlio D. Vargas

Rua Paquistão, 257 – Bairro Rincão

Novo Hamburgo – RS – BR Fone: (51) 35822822

E-mail: emefpresgetuliovargas@novohamburgo.rs.gov.br

Moda e Identidade

A moda é produto da cultura e tem um papel decisivo na construção e expressão de novas identidades e também nas relações de consumo. O cinema, a televisão, a literatura e a música passam a ser fonte de criação e difusão de modas e novos estilos começam a surgir: rockers, beatniks, hippies, skinheads, punks, góticos, funkeiros, rappers.

Quando um jovem da periferia de São Paulo vai a um camelô comprar uma camiseta e escolhe entre a camisa do time de futebol para o qual torce; uma camiseta falsificada de uma grife famosa ou uma camiseta com dizeres como “100% Negro”, todas custando os mesmos R\$ 10,00, a sua opção é parte do seu estilo de vida, da forma como ele articula o consumo com a expressão da sua identidade.

Essas escolhas pretendem também contar uma história, a história de cada um, a forma como cada um se vê e quer ser visto no mundo. O movimento Hip Hop, por exemplo, terá no seu estilo de vestir, seus acessórios, enfim, na sua moda, uma forma de transmissão de suas ideias. Segundo a CUFA (Central Única das Favelas) não há dúvidas de que o estilo Hip Hop constrói uma linguagem que transmite suas ideias, e expressa antes de tudo, atitude. Estaríamos falando então de um 5º elemento da cultura Hip Hop? Sim, a moda é mais um espaço de criação e informação que estamos conquistando aqui no Brasil. Reforçar a identidade, passar a mensagem, marcar posição; assim como o rap, o graffiti, o break e o Dj, essas são algumas das funções da moda no Hip Hop.

Referências:

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araujo. **Moda, cultura e identidades**. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14326.pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

Central Única das Favelas. Disponível <https://www.cufa.org.br/sobre.php>. Acesso em: 03 de setembro de 2020.

APÊNDICE 8 - EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA RIMA



Escola Municipal de Ensino Fundamental Pres. Getúlio D. Vargas

Rua Paquistão, 257 – Bairro Rincão

Novo Hamburgo – RS – BR / Fone: (51) 35822822

E-mail: emefpresgetuliovargas@novohamburgo.rs.gov.br

Nome:

Turma:

Após ler e visualizar os materiais disponibilizados no Google Classroom sobre Batalha de Rimas, faça as seguintes atividades:

a) Que sentimentos te envolveram quando estavas assistindo e lendo o material sobre o assunto?

b) Anote 10 aprendizagens que você teve ao estudar o assunto batalha de rimas:

APÊNDICE 9 - "RAPANDEMIA"

RAPandemia

***O que acontece quando descobrimos um mundo
novo?***

Mesmo em meio ao caos que assola o povo.

Se abrir, se descobrir, respirar de novo.

A Cultura Urbana é a paz que eu promovo.

Lá fora não tem gente

Aqui dentro,

O mundo em minha frente

Não tem escola, não tem jogo

E como fica a minha mente?

Não tem rolê, não tem peão

E as relações tão naturais

Desprezadas até então

Podem se reaproximar

Num aperto de mão.

E a escola, fechada

Até então desprezada,

Você levantava da cama

De cara amarrada

Agora tá aí

Com a alma dilacerada

Sentindo falta até da colega

Mal-encarada,

Há quem fosse à escola

***Por um prato de comida
Veja bem, até nisso a escola é vida!
Mas escola é mais que isso,
Se liga na batida
Ela é paz, é união
É ponto de partida
Guarida e COMPROMISSO
Amor e respeito,
É a escola de um novo jeito.***

***Nela viajamos à qualquer lugar do mundo
Seja no MOVE
Ou no conhecimento mais profundo
Refletindo, agindo
Dando sua opinião
Discutindo, associando
O cotidiano com a questão.
Deixando preconceito
Promovendo o respeito
É a escola
De um novo jeito.***

***Propostas de atividades
Na tela do celular
Oportunidade de desbravar o mar
Sem sair do lugar,
O oceano atravessar
O pai e a mãe se virando pra ajudar***

***Professores dispostos a não abandonar
E era exatamente nesse ponto
que eu queria chegar
Juntos construimos a escola
Não temos a presença
Já não podemos jogar bola
Ninguém passando cola
Agora o sujeito
É obrigado a fazer direito
É a escola de um novo jeito.***

***Na rua, pessoas pedindo esmola
A pandemia escancarou
Os problemas mundo afora.
Desemprego, fome, miséria
Vidas indo embora***

***Estamos construindo, no momento
Não apenas o conhecimento
Mas, também relacionamento
Num abraço eu me esquento
Num sorriso me deleito
Do amor me aproveito
É a escola de um novo jeito.***

***Pais, mães, alunos responsáveis
Professores incansáveis
Alunos com
Olhares mais amáveis***

***Ainda que vulneráveis
Sob circunstâncias desagradáveis***

Seguem:

***Insaciáveis, formidáveis,
Extremamente agradáveis, IMPARÁVEIS!***

Professor não desiste, vai atrás

Atendendo on-line

Fazendo cartaz

Motivando, editando,

Se aprimorando, avançando

Melhorando, cobrando,

Sempre se importando

O amor é um direito,

É a escola, de um novo jeito

Para os professores o aluno

é razão do seu trabalho

Não esqueça de colocar o cabeçalho!

Alertou a coordenadora

Numa reunião, junto com a diretora.

Recebi uma ligação da orientadora

Super protetora

Mas, é bom fazer tudo

Seja português,

Artes ou

Coordenação motora.

Tá bom, mas a idéia

Era falar de Cultura urbana

**Às vezes me emociono
Viajo até Copacabana.**

Vamos lá:

**Um trabalho despretensioso
Só pra sair da inércia do tempo ocioso
Uma música, um desenho
Bem charmoso
Um rapper famoso
Um Dj, um b-boy
Bem talentoso.
No graffiti a discussão:
O que pode?
O que não pode?
Onde dá pra gafitar?
A desvalorização
De um trabalho tão bonito
Que emociona a multidão
Que passa na frente do paredão
Grafitado expressando
Amor e compaixão
Trazendo o “cinza” ao cidadão
O preconceito que persiste
Vindo de quem governa,
E apaga a arte
Achando que é baderna.
Pudemos ver o desrespeito
Mas o amor está no meu peito,**

**É a escola
De um novo jeito**

**E a rima? fiz essa
Enquanto tomava um chima
Articulando as palavras
Fiz essa obra prima
CÊ é loko? Que clima!
Usando metáforas
Que são comparações
Sem conjunções
Nem locuções
O famoso sentido figurado
Tá ligado?
Usado muito em poesia
Entre objetos, pessoas
E situações do dia-a-dia
Posso usar também com
Elementos da natureza
Para expressar um sentimento
Com ternura e beleza
Ritmo e poesia ou rima e poesia?
O que importa mesmo é a alegria
Expressa no sorriso que contagia
E em alguns até gerou nostalgia
Expressão e gíria
De um movimento nascido
Em meio à guerra fria
Juventude ativa da periferia**

**Lutava por direitos
Hoje tem a sua companhia
O Gueto, tem o amor como preceito
É a escola, de um novo jeito.
A moda veio com tudo
“looks” variados
fiquei até mudo
de queixo caído, distraído,
viajando e pensando
Aprender pode ser muito divertido.
teve gente que estava
se achando bam-bam
até postou no instagram
e pra dar ibope
teve uns que postaram no tiktok
Na dança me impressionei
como pode gingar tão bem?
como um b-boy na estação de trem,
no break da música
amigo, vem que tem!
Cá estou eu de novo babando, apreciando
e pensando:
Ano que vem,
quando pudermos olhar para trás
teremos orgulho de dizer
que conseguimos fazer
uma educação eficaz
Sucesso compartilhado
escola, família, aluno e muito mais**

***Que tempo bom, que não volta nunca mais!
Não se enganem,
as coisas não serão como antes
mas seguiremos, adiante
Lapidando diamantes
tendo o amor como conceito
É a nossa escola de um novo jeito!***

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O termo de assentimento é um termo que pesquisadores utilizam quando convidam crianças, adolescentes ou menores de idade para participar de uma pesquisa científica. Depois de ler com atenção e elucidar dúvidas, tendo consciência de benefícios e riscos, você poderá assinar o termo.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Cultura Urbana e Hip Hop na Educação Física: um projeto escolar de educação antirracista em uma cidade brasileira de colonização alemã**. Dada a importância e relevância da sua participação como estudante do Projeto Multidisciplinar de educação antirracista Cultura Urbana. Esta pesquisa aborda a temática do racismo na nossa sociedade e tem o objetivo de verificar se o projeto Cultura urbana, desenvolvido durante os dois anos pandêmicos da COVID-19, surtiu algum efeito na comunidade escolar no que diz respeito ao racismo. Para isso, faremos uma análise temática a partir da compilação dos materiais produzidos pelos(as) estudantes durante o desenvolvimento do projeto. Alguns destes documentos mostram o rosto dos(as) alunos(as) e podem aparecer na versão final do trabalho. Porém, asseguramos que o manuseio destes documentos será exclusivamente dos pesquisadores envolvidos neste trabalho e que sua identidade será mantida no anonimato, ou seja, daremos nomes fictícios para todos os participantes. Você terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Você também pode se retirar da pesquisa (caso queira) sem nenhum ônus.

Sua participação é de suma importância, visto ser o racismo um dos maiores problemas sociais da nossa sociedade, sendo a educação antirracista uma ferramenta útil para colaborar com a construção de um futuro de equidade e humanidade. Ao participar da pesquisa, você não terá nenhum custo. Você poderá retirar-se da pesquisa mesmo depois de assinar esse termo. Se isso acontecer, você não terá nenhum ônus ao se retirar.

Possíveis dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas diretamente no Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UFRGS, pelo e-mail: etica@propesq.ufrgs.br; pelo telefone: (51) 3308-3787; ou no endereço Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto

Alegre/RS, de segunda a sexta, das 8hs às 12hs e das 13h30 às 17h30. O CEP é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.”

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos acima especificados e da justificativa desta pesquisa e tenho ciência de que não terei gastos com esta pesquisa. Foi-me certificado, pelo estudante Josias Góis Soares e equipe de pesquisa, de que as informações por mim fornecidas terão caráter confidencial. Também fui informado que será preservada minha identidade e que posso deixar de participar da pesquisa sem qualquer ônus. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento com o pesquisador principal Prof. Dr. Alex Branco Fraga pelo e-mail: brancofraga@gmail.com, com o pesquisador responsável Prof. Josias Góis Soares pelo e-mail: josiassoares@edu.nh.rs.gov.br ou pelo telefone: (51) 982201146.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador principal

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 202

ANEXO 2 - ENCAMINHAMENTO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS PARA FINS CIENTÍFICOS

Encaminhamento de autorização de uso de dados para fins científicos.

Eu, Aline Rodrigues Vargas, Nº DA PORTARIA _____, na condição de qualidade de responsável pela Escola Municipal de Ensino Básico Presidente Getúlio Dorneles Vargas, depois de expôr este projeto de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação, autorizo Josias Góis Soares, matrícula Nº 10130, a realizar a pesquisa **Cultura Hip Hop na Educação Física: um projeto escolar de educação antirracista no município gaúcho de Novo Hamburgo**, sob orientação do Prof. Dr. Alex Branco Fraga. O projeto Cultura Urbana foi desenvolvido durante a pandemia da COVID-19, com a ciência da direção da escola e, para fins científicos, os pesquisadores terão acesso aos trabalhos produzidos pelos alunos, durante o período de desenvolvimento do projeto. DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética do Instituto de Ciências da Saúde para a referida pesquisa.

Novo Hamburgo, 29 de julho de 2022.

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL PELA INSTITUIÇÃO



Aline Rodrigues Vargas
Diretora
Portaria 7047/2021

(carimbo da Instituição)

ANEXO 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor(a), você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Cultura Hip Hop na Educação Física: um projeto escolar de educação antirracista no município gaúcho de Novo Hamburgo**, que tem como objetivo observar o impacto de comportamentos, relações e percepções dos alunos de uma escola pública de Novo Hamburgo que participaram de um projeto multidisciplinar, com temática antirracista desenvolvido durante o ensino remoto no ano pandêmico de 2020/2021. Sua colaboração no projeto é essencial e gostaríamos de saber as suas impressões sobre o projeto, especialmente no que diz respeito aos efeitos que ele possa ter provocado nos(as) estudantes.

Alguns documentos produzidos durante o projeto mostram o seu rosto, suas opiniões e, por isso, pedimos sua permissão para utilizá-los, mantendo sua identidade no anonimato. Ao participar da pesquisa você não terá nenhum custo. Você poderá retirar-se da pesquisa, mesmo depois de assinar esse termo. Se isso acontecer, você não terá nenhum ônus ao se retirar.

Possíveis dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas diretamente no Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UFRGS, pelo e-mail: etica@propesq.ufrgs.br; pelo telefone: (51) 3308-3787; ou no endereço Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS, de segunda a sexta, das 8hs às 12hs e das 13h30 às 17h30. O CEP é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.” Se você tiver alguma pergunta antes de assinar este termo, sinta-se à vontade para fazê-lo.

Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos acima especificados e da justificativa desta pesquisa e tenho ciência de que não terei gastos com esta pesquisa. Foi-me certificado, pelo estudante Josias Góis Soares e equipe de pesquisa, de que as informações por mim fornecidas terão caráter confidencial. Também fui informado que será preservada minha identidade e que posso deixar de participar da pesquisa sem qualquer ônus. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento com o pesquisador principal Prof. Dr. Alex Branco Fraga pelo e-

mail: brancofraga@gmail.com, com o pesquisador responsável Prof. Josias Góis Soares pelo e-mail: josiassoares@edu.nh.rs.gov.br ou pelo telefone: (51) 982201146.

Assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse e outra em posse do pesquisador responsável Josias Góis Soares

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador Principal

Novo Hamburgo, _____ de _____ de 2022

ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(ua) filho(a) está convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada **Cultura Hip Hop na Educação Física: um projeto escolar de educação antirracista no município gaúcho de Novo Hamburgo**, que tem como objetivo observar o impacto de comportamentos, relações e percepções sociais que alunos de uma escola pública de Novo Hamburgo tiveram ao participarem de um projeto multidisciplinar, com temática antirracista desenvolvido durante o ensino remoto no ano pandêmico de 2020.

Para isso serão analisados trabalhos, depoimentos, textos produzidos pelos alunos a partir das propostas do projeto. Alguns desses documentos mostram o(s) rosto(s) dos alunos, bem como seus posicionamentos sobre o tema abordado. Porém, asseguramos que o manuseio destes documentos será exclusivamente dos pesquisadores envolvidos neste trabalho e que a identidade de seu(sua) filho(a) será mantida no anonimato, ou seja, daremos nomes fictícios para todos os participantes. Seu(sua) filho(a) terá todos os seus direitos respeitados e receberá todas as informações sobre o estudo, por mais simples que possam parecer. Você também pode pedir informações, caso ache necessário, de qualquer natureza e a qualquer momento. Além disso, você poderá retirar consentimento da participação de seu(sua) filho(a) a qualquer momento sem nenhum ônus, mesmo depois de assinar esse termo. Ao participar da pesquisa você não terá nenhum custo.

Possíveis dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas diretamente no Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da UFRGS, pelo e-mail: etica@propesq.ufrgs.br; pelo telefone: (51) 3308-3787; ou no endereço Av. Paulo Gama, 110, Sala 311, Prédio Anexo I da Reitoria - Campus Centro, Porto Alegre/RS, de segunda a sexta, das 8hs às 12hs e das 13h30 às 17h30. O CEP é um órgão colegiado, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, cuja finalidade é avaliar, emitir parecer e acompanhar os projetos de pesquisa envolvendo seres humanos, em seus aspectos éticos e metodológicos, realizados no âmbito da instituição.”

Se você tiver alguma pergunta antes de decidir, sinta-se à vontade para fazê-la. Eu, _____ fui informado(a) dos objetivos acima especificados e da justificativa desta pesquisa e tenho ciência de que não terei gastos com esta pesquisa. Foi-me certificado, pelo pesquisador Josias

Góis Soares e equipe de pesquisa, de que as informações fornecidas, imagem e identidade do(a) meu(minha) filho(a) terão caráter confidencial. Também fui informado que meu(minha) filho(a) pode deixar de participar da pesquisa sem qualquer ônus. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento com o pesquisador principal Prof. Dr. Alex Branco Fraga pelo e-mail: brancofraga@gmail.com, com o pesquisador responsável Prof. Josias Góis Soares pelo e-mail: josiassoares@edu.nh.rs.gov.br ou pelo telefone: (51) 982201146.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador

Porto Alegre, _____ de _____ de 2022.

ANEXO 5 - ARTIGO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Cultura Hip Hop na Educação Física:

um projeto de educação antirracista com estudantes que não se declaravam negros/as

Hip Hop Culture in Physical Education:

an anti-racist education project with students who had not declared themselves as black people

Cultura Hip Hop en la Educación Física:

un proyecto de educación antirracista con estudiantes que no se habían declarado negros

RESUMO: Este relato de experiência é resultado de um projeto de educação interdisciplinar antirracista desenvolvido em uma escola de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, região de predomínio da cultura teuto-brasileira. Centrado nos princípios da Cultura *Hip-Hop*, o projeto foi concebido e conduzido por um professor de Educação Física negro entre agosto de 2020 e agosto de 2021. Participaram 104 estudantes entre 11 e 16 anos de idade, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que em sua grande maioria não se autodeclaravam negros/as. De modo descontraído e engajado, mesmo diante de todas as dificuldades impostas pelas restrições sanitárias decorrentes da pandemia, boa parte dos/as estudantes passou a refletir sobre as dissimetrias nas relações étnico-raciais enraizadas em nosso país, especialmente os privilégios da branquitude na produção das mazelas do povo negro. Apesar dos resultados positivos, conclui-se que é preciso mais iniciativas desse porte para a efetiva desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Racismo Sistêmico. Hip Hop. Educação Básica. Educação Física.

ABSTRACT: This experience report results from an interdisciplinary anti-racist education project developed in a school in Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, where Teuto-Brazilians culture is predominant. Based on the principles of Hip-Hop Culture, the project was conceived and conducted by a black Physical Education teacher between August 2020 and August 2021. The participants' project were 104 students between 11 and 16 years old, from the 6th to 9th grade of the elementary school, most of whom did not declare themselves as black people. In a nice and engaged way, despite all the difficulties imposed by the health restrictions resulting from the pandemic, most of the students began to reflect on the asymmetries in ethnic-racial relations rooted in our country, especially the privileges of whiteness in the production of ills of black people. Despite the positive results, it is concluded that more initiatives of this size are needed for the effective deconstruction of

structural racism and, hence, for the construction of a more fair and egalitarian society.

Keywords: Systemic Racism. Hip Hop. Education, Primary and Secondary. Physical Education.

RESUMEN: Este relato de experiencia resulta de un proyecto interdisciplinario de educación antirracista desarrollado en una escuela de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, donde predomina la cultura teutobrasileña. Basado en los principios de la Cultura Hip-Hop, el proyecto fue concebido y conducido por un profesor de Educación Física negro entre agosto de 2020 y agosto de 2021. Los participantes del proyecto fueron 104 estudiantes entre 11 y 16 años, de 6° a 9° grado de la escuela primaria, la mayoría de los cuales no se declararon negros. De manera amena y comprometida, a pesar de todas las dificultades impuestas por las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia, la mayoría de los estudiantes comenzaron a reflexionar sobre las asimetrías en las relaciones étnico-raciales arraigadas en nuestro país, en especial los privilegios de la blancura en la producción de males de los negros. A pesar de los resultados positivos, se concluye que se necesitan más iniciativas de esta envergadura para la deconstrucción efectiva del racismo estructural y, por ende, para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: Racismo Sistemático. Hip Hop. Educación Primaria y Secundaria. Educación Física.

Introdução

Em outubro de 2019, uma menina branca chorava compulsivamente durante uma palestra sobre o racismo estrutural em uma escola pública estadual em Novo Hamburgo, município gaúcho de cultivo à cultura e tradição teuto-brasileira⁴⁵. A plateia, majoritariamente formada por descendentes diretos ou indiretos de imigrantes alemães, havia sido convidada a se colocar no lugar do povo preto a partir de relatos de situações de preconceito sofridos pelo palestrante: um professor de Educação Física negro vinculado à rede municipal de ensino da mesma cidade. Ao se colocar na pele de quem sofre os efeitos do racismo, a menina caiu no choro por ter se dado conta, mesmo que por um instante, do peso do privilégio branco na desigualdade étnico-racial em sociedades hierarquizadas pela cor da pele.

Meses antes, mais precisamente em março de 2019, esse mesmo professor havia identificado em uma de suas aulas indícios de racismo contra dois estudantes negros recém-chegados de São Paulo, que reagiram (legitimamente) a atitudes preconceituosas de parte dos/as colegas que não se declaravam negros/as. Este último episódio fez com que o palestrante propusesse um projeto de educação antirracista para a Escola Municipal de Ensino Básico [retirado para fins de preservação do anonimato], instituição onde atuava, com o objetivo de sensibilizar/conscientizar crianças que não se declaravam negras sobre

⁴⁵ De acordo com André Fabiano Voigt (2008, p. 75), “teuto-brasileiro é a designação genérica que se atribui aos grupos de descendentes dos imigrantes alemães que colonizaram, a partir do século XIX, os espaços destinados pelo Governo brasileiro ou por empresários particulares para sua ocupação sistemática, sobretudo nos estados do Sul”.

o drama do racismo estrutural. Afinal, se uma menina branca se comoveu com os efeitos da branquitude⁴⁶ nas relações étnico-raciais numa única palestra sobre o tema, num projeto escolar estruturado de forma interdisciplinar o alcance poderia ser bem maior.

Em agosto de 2020, ano inaugural da pandemia da Covid-19 no Brasil, em meio ao processo de adaptação das aulas ao ensino remoto, um grupo de professores/as da referida escola, motivados/as pela ideia de desenvolver um projeto de educação antirracista, deu início ao projeto interdisciplinar Cultura Urbana, que se estendeu até agosto de 2021. Essa ação pedagógica se estruturou a partir de elementos artísticos e da identidade visual da Cultura *Hip Hop* para discutir o racismo, expandir o conhecimento dos/as estudantes sobre africanidade e reconstruir a imagem social positiva do sujeito negro, buscando conscientização, reflexão e posicionamentos de estudantes entre 11 e 16 anos de idade, que em sua grande maioria não se declaravam negros/as, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma região reconhecida nacionalmente como uns dos maiores centros da colonização alemã.

Fundamentados/as nas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003), 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e orientados/as pelas habilidades do componente curricular Educação Física previstas na Base Nacional Curricular Comum - BNCC (BRASIL, 2018), dois professores de Educação Física, uma professora de Arte, uma de Língua Portuguesa, uma de Língua Inglesa e a professora responsável pelo setor de Articulação e Saberes da referida escola organizaram os princípios gerais do projeto para planejarem as atividades remotas (via *Google Classroom*) em suas respectivas aulas. Os conteúdos desenvolvidos a partir dos elementos do *Hip Hop* foram *breaking*, esportes urbanos, *graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, RAP e história desse movimento em conexão com os seguintes temas: diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, surgimento e expansão da Cultura *Hip Hop* (nos EUA e Brasil).

Tal estrutura se manteve ao longo de 2020, atingindo resultados muito interessantes: (1) percepção e conscientização de que o racismo existe e acontece mais perto de nós do que imaginávamos; (2) aproximação da cultura afrodescendente por meio do Movimento *Hip Hop*; (3) reflexão sobre o racismo através de pesquisas e experiências com os elementos artísticos da Cultura *Hip Hop*. O poema escrito por uma das estudantes do 9º ano ilustra bem tais resultados:

*“A cultura que para muitos é
apenas uma distração;
Para outros é vida e história*

*A dança que para muitos é
só um movimento
Para outros é amor e
sentimento*

A música que para muitos é

⁴⁶ De acordo com Lia Vainer Schucman (2022), o conceito de branquitude é empregado no contexto dos estudos críticos sobre identidades raciais brancas, originado nos Estados Unidos da América, e é entendido como “construção sócio-histórica produzida pela ideia falaciosa de superioridade racial branca, e que resulta, nas sociedades estruturadas pelo racismo, em uma posição em que os sujeitos identificados como brancos adquirem privilégios simbólicos e materiais em relação aos não brancos” (p. 171).

*só rimas;
Para outros significa uma
trajetória*

*Então para aqueles que
não veem sentido nessa
obra prima...
Existem aqueles que trazem
a tona todo o sentido da
cultura!”
(Mc Lyte⁴⁷, 9º ano)*

Em 2021, em função de baixas no grupo de professores/as (saídas, licenças e trocas de função dentro da escola), o andamento das atividades do Cultura Urbana se restringiu às aulas, que seguiram em modo remoto, do professor de Educação Física idealizador do projeto. Entre os elementos constituintes da Cultura *Hip Hop* listados por Marc Hill (2009): “música *RAP*, *turntablism*, *break*, grafite, moda e linguagem” (p. 29, tradução nossa⁴⁸), o que foi mais detalhadamente desenvolvido na segunda parte do projeto dentro dos períodos destinados à Educação Física foi o *breaking*.

Nesse mesmo ano, dado o sucesso do Cultura Urbana, o professor idealizador do projeto decidiu tomá-lo, com as devidas autorizações institucionais e consentimentos/assentimentos individuais, como objeto de estudo de sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação [retirado para fins de preservação do anonimato]. A problematização central girava em torno da seguinte questão: de que modo um projeto de educação antirracista sustentado nos princípios e valores da Cultura *Hip Hop*, e desenvolvido numa região de colonização alemã, repercutiu na forma como estudantes que não se declaravam negros/as dos anos finais do ensino fundamental se posicionavam diante do racismo estrutural? O recorte temporal do projeto compreendeu o período de agosto de 2020 até agosto de 2021, contando com a participação de 104 estudantes entre 11 e 16 anos de idade, que não se declaravam negros/as, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

A materialidade empírica analisada foi composta por um compilado de trabalhos produzidos pelos/as alunos/as que nele se envolveram, destacadamente: mensagens de *WhatsApp*, comentários no *Facebook* da escola, entrevistas realizadas em aula, trabalhos produzidos para as aulas (desenhos, fotos, vídeos, questionários), arquivo de fotos e vídeos registrados pelo professor, aulas gravadas via *Google Classroom*, e qualquer outro material que tenha sido produzido pelos/as estudantes durante o período no qual o projeto estava sendo desenvolvido. Na medida em que análise efetiva da pesquisa para o mestrado se baseou nesse compilado de materiais produzidos originalmente para fins didáticos-pedagógicos, a parte empírica foi tratada como um conjunto de dados documentais secundários, justamente por não ter sido produzido primariamente para a referida pesquisa (GUBA; LINCOLN,

⁴⁷ Todos os nomes dos/as alunos/as participantes do Projeto Cultura Urbana foram mantidos em sigilo, por isso, foram substituídos por nomes de artistas da Cultura *Hip Hop*.

⁴⁸ Tradução livre do autor: Marc Hill (2009, p. 2) “In particular, scholars have shown how the elements of hip-hop — RAP Music, turntablism, break dancing, graffiti culture, fashion, and language — can be used within classrooms to improve student motivation, teach critical media literacy, foster critical consciousness, and transmit disciplinary knowledge.”

1981). Para dar conta da operação analítica, adotou-se os princípios e procedimentos da Análise Temática (BRAUN; CLARKE, 2006).

Para a organização deste relato, os/as autores/as decidiram focar na apresentação dos dados e análises pertinentes à segunda parte do projeto, mais especificamente nas aulas de Educação Física destinadas ao aprendizado do *breaking*, desenvolvidas no ano de 2021. Na primeira parte, intitulada *Um professor de educação física negro no Vale dos Sinos*, destaca-se a trajetória do professor mentor do projeto e responsável pela condução das aulas (primeiro autor do presente texto); na segunda, intitulada *Uma escola pública numa cidade teuto-brasileira*, apresenta-se o cenário institucional e o contexto histórico local onde o projeto foi desenvolvido; e, na terceira, intitulada *Um projeto de educação antirracista com estudantes que não se declaravam negros/as*, descreve-se algumas das atividades desenvolvidas na segunda fase do projeto, com destaque para a forma como estudantes que não se declaravam negros/as passaram a se posicionar em relação aos temas tratados em aula.

Um professor de educação física negro no Vale dos Sinos

Cultura Urbana não foi o primeiro projeto inspirado no Movimento *Hip Hop* desenvolvido pelo professor de Educação Física [retirado para fins de anonimato]. Em 2009, por ocasião do estágio de docência para os cursos de licenciatura da [retirado para fins de anonimato], o referido professor desenvolveu uma oficina de dança *Hip Hop* no [retirado para fins de anonimato] sob a supervisão da professora [retirado para fins de anonimato], com quem escreveu o artigo intitulado *Hip Hop* como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio do [retirado para fins de anonimato], publicado em 2010 na revista [retirado para fins de anonimato]. No mesmo ano, o então estudante de licenciatura em Educação Física defendia o seu trabalho de conclusão de curso, cujo título foi “O Basquete de Rua e a Cultura *Hip Hop*”, o que dá uma ideia do grau de conexão do primeiro autor do presente texto com o tema.

[retirado para fins de anonimato] cresceu e morou por 31 anos no Bairro Partenon, zona leste de Porto Alegre/RS, uma região que abrange muitas ‘vilas’⁴⁹, que contrastam com enormes casarões na parte mais nobre da região. É um homem negro de 36 anos, feitos em 2023, cristão, que toma a Bíblia como uma referência de fé e ensinamento, e profundo admirador do Racionais *Mc’s*, grupo brasileiro de *RAP* fundado em 1988, formado por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay, considerado a voz das periferias e um dos mais influentes na cena musical do Brasil.

Quando tinha 10 anos, durante uma aula de História na então 5ª série do Ensino Fundamental, ao finalizar a unidade de estudos sobre o Egito Antigo, a professora propôs às três turmas da mesma série a organização de uma encenação que reproduzisse os aprendizados adquiridos durante as aulas. Quando

⁴⁹ “Na região metropolitana de Porto Alegre, geralmente o termo ‘vila’ é usado em um sentido depreciativo. O sujeito ‘vileiro’ é aquele que representa algum tipo de risco ao cidadão” (FRAGA, 2000 p. 35). O bairro Partenon abrange “vilas temidas” da população porto-alegrense, como Volta da Cobra, Campo da Tuca, Beco dos Aranhas, Cachorro Sentado entre outras.

chegou a hora de definir os papéis, a professora perguntou quais alunos gostariam de representar os Faraós. Havia 3 vagas e 5 candidatos. Ao definir os papéis, a professora o escolheu juntamente com outros dois alunos negros justificando: “O Egito fica na África, e lá as pessoas são da cor do [retirado para fins de anonimato], do Maurício e do Lucas”. Em compensação, as rainhas esposas dos três reis negros foram todas representadas por meninas brancas das três turmas, pois nenhuma menina negra havia se candidatado para desempenhar tais papéis.

Para aqueles meninos negros, saber da riqueza da ancestralidade africana e poder se sentir “rei” durante uma atividade escolar foi tremendamente estimulante, mas pouco comum em nosso país. No caso das meninas, esta situação é ainda mais dramática em função do atravessamento de outros elementos condicionantes das posições de gênero na sociedade brasileira. Tal como afirma Djamila Ribeiro (2019),

desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida (RIBEIRO, 2019, p.12).

No Brasil há um padrão estético de beleza e feminilidade eurocêntrico construído socialmente, que se expressa por um tipo de cabelo e tom de pele considerados ideais que se opõem às características da mulher negra, os quais revelam um padrão de beleza antinegitude (CALDWELL, 2000). O padrão de beleza e riqueza também atribui uma imagem depreciativa do/a negro/a, pois o povo afrodescendente não se enquadra no padrão disseminado pelas redes sociais, mídias, programas de televisão, cinema etc.

Aos 13 anos de idade, quando começou a treinar voleibol na Sociedade Ginástica Porto Alegre, um dos clubes mais tradicionais da cidade, localizado no bairro Higienópolis, de classe média, precisava fazer o trajeto da casa ao clube, ida e volta, a pé em função das condições econômicas, perfazendo mais de 30 km por dia. Em uma sexta-feira, pouco depois das 13h30min, voltando para casa com a mochila nas costas, [retirado para fins de anonimato] foi abordado por dois policiais que mandaram abrir a mochila. Mandaram colocar o rosto na parede, revistaram todas as partes do seu corpo de forma truculenta, bagunçaram todo o conteúdo da mochila e depois de não terem encontrado nada desabonador foram embora dizendo que estavam fazendo seu trabalho dada a informação de que ele tinha “as feições de um assaltante” da região. E esse tipo de relato é apenas um entre vários episódios de racismo que negros e negras sofrem cotidiana e reiteradamente, uma violência física e simbólica constante que só difere quanto ao grau de intensidade, pois está estruturalmente enraizada.

De acordo com Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural é uma construção social que, resumidamente, deprecia o que é preto e valoriza o que é branco, construindo verdades e significados

sociais que afligem a comunidade negra no Brasil e no mundo. O racismo estrutural nega, dificulta ou sucateia o acesso à educação, saúde, moradia, emprego, saneamento básico, segurança, iluminação, água potável etc., construindo uma pirâmide social, na qual o homem branco se encontra no topo.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p.25).

No ano de 2014, ao assumir a condição de professor responsável pela disciplina de Educação Física em uma escola municipal de Campo Bom/RS, município da região do Vale dos Sinos, [retirado para fins de anonimato] pôde começar a colocar em prática em suas aulas parte dos aprendizados sobre o ensino de conteúdos da disciplina em articulação com a temática do *Hip Hop*. Contudo, um episódio de racismo sofrido pelo professor dentro da escola o levou a questionar sobre a viabilidade de se discutir tais questões em uma região fortemente demarcada pelo cultivo da tradição alemã e com uma população, que em sua maioria, não se autodeclarava negra. Em 2018, ao migrar para a rede municipal de Novo Hamburgo, município vizinho a Campo Bom, e ingressar em uma escola que incentivava projetos integrados de ensino e pesquisa com os/as estudantes, percebeu que ali havia possibilidade de desenvolver projetos de educação antirracista de cunho interdisciplinar, mobilizando de forma institucional uma temática que ele vinha tentando trabalhar dentro dos contornos disciplinares da Educação Física. Dada a experiência na escola de Campo Bom, [retirado para fins de anonimato], a expectativa era pela aceitação da comunidade escolar predominantemente teuto-brasileira a um projeto pedagógico marcadamente antirracista.

Uma escola pública numa cidade teuto-brasileira

Não é comum encontrarmos em grades de horários das escolas de Educação Básica no Brasil uma matéria de ensino chamada Articulação e Saberes, já mencionada na introdução deste texto, pois esta nomenclatura não faz parte do rol de componentes curriculares previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ou na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Contudo, a escola na qual o projeto Cultura Urbana foi desenvolvido incorporou tal disciplina ao seu projeto político pedagógico para dar conta de atender uma orientação da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo: desenvolver conteúdos, habilidades, aprendizagens e experiências por meio da pesquisa, considerada essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em função da existência dessa orientação, todos/as os/as estudantes da referida escola, assim como nas demais da rede, desenvolvem algum tipo de pesquisa anualmente, sendo orientados um período por semana, na maioria das vezes no contraturno escolar, por professores/as de áreas afins ao assunto que é objeto de estudo da pesquisa em curso.

Desenvolver coletivamente, durante o ano letivo, Projetos de Aprendizagem que possibilitem, através do ensino pela pesquisa, criar situações transformadoras na Ensinar pela pesquisa prepara o aluno para enfrentar os desafios não só da vida acadêmica, mas, também, do cotidiano da sociedade. Torna-o ciente de seu papel como elemento propulsor de mudanças, alicerçadas no conhecimento elaborado por ele mesmo, a partir dos saberes locais e globais, da detecção e solução de problemas da escola e seu entorno (ESCOLA [retirado para fins de anonimato], 2023, p. 20).

Esta disciplina, como o próprio nome indica, busca articular os diferentes saberes escolares em torno de um tema para que os/as estudantes desenvolvam suas potencialidades a partir da integração entre diferentes disciplinas, professores/as e turmas para que se possa ampliar a capacidade dos/as estudantes lidarem e resolverem problemas do cotidiano por meio do fomento à pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Básico [retirado para fins de preservação do anonimato] (2020-2023) reflete o seu compromisso com a proposição de situações de aprendizagens individuais e coletivas, para que os/as estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental desenvolvam suas potencialidades de forma autônoma. Além disso, é possível perceber a forte articulação do PPP dessa escola com o Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo - PNENH (2015-2025), documento com metas decenais que abrange desde a Educação Básica até a Superior da cidade, e que abre espaço para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que abordem as relações étnico-raciais (NOVO HAMBURGO, 2015b). Apesar das contradições entre o texto da lei⁵⁰ que o instituiu e o corpo do relatório produzido pela equipe técnica de colaboradores/as, encontram-se elementos que dão respaldo a projetos pedagógicos de cunho antirracista muito consistentes em cada uma das metas traçadas para atender as necessidades educacionais da população do município dentro do período, entre as quais se destacam as seguintes:

2.7 Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de fomentar a oferta regular de atividades culturais para os alunos dentro e fora dos espaços escolares, possibilitando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural (NOVO HAMBURGO, 2015b, p. 59).

11.7 Implementar ações visando à superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas e de acessibilidade para pessoas com deficiência mediante a adoção de políticas afirmativas na educação profissional técnica de nível médio, no setor público e privado (NOVO HAMBURGO, 2015b, p. 81).

Além das metas decenais do PNENH (2015-2025), chama a atenção o investimento da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo na produção e disseminação de conhecimento em sua rede municipal de ensino. Em 2018, a secretaria lançou a revista *Saberes em Foco* (ISSN 2595-6779), uma publicação anual que aceita trabalhos voltados à área da Educação, preferencialmente elaborados por

⁵⁰ Trata-se da Lei nº 2.823, de 24 de junho de 2015 (NOVO HAMBURGO, 2015), que em seu primeiro parágrafo veda a inclusão do “conceito de ‘identidade ou ideologia de gênero’ que contenham a concepção de que a criança nasce sem um sexo definido”. Rosimar Esquinsani (2022) analisa, de forma muito consistente, a incongruência desta passagem da lei com o texto referência do PNE de Novo Hamburgo (2015b).

docentes da própria rede, cujo objetivo principal é o de divulgar experiências e pesquisas realizadas pela comunidade escolar de sua abrangência⁵¹.

Dos 120 trabalhos publicados na revista *Saberes em Foco* até fevereiro de 2023, encontramos dois que tratam das relações étnico-raciais em experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas de Novo Hamburgo. O primeiro, escrito por Marcielle Schneider (2022), trata de problematizar o preconceito étnico-racial a partir do “debate sobre a influência que as experiências sociais vividas na escola repercutem na formação das identidades infantis” (SCHNEIDER, 2022, p. 81), trabalho que se coaduna com os objetivos do projeto *Cultura Urbana*.

Já o segundo, de autoria de Dionísio Felipe Hatzemberger e Paulo Daniel Spolier (2022), trata de problematizar, por meio de fotografias e documentos históricos que compõem o projeto *Memória na Escola*, da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo, as narrativas que tendem a romantizar e centralizar na etnia teuto-brasileira as origens daquela comunidade. O argumento dos autores se apoia no fato de que desde os primórdios da constituição do município, em que pese a forte influência dos colonos alemães na região, é perceptível por meio de fotos e demais registros produzidos entre 1865 a 1989 uma formação étnica plural e diversa, “calcada numa realidade revelada, com contrastes e belezas que fogem ao padrão eurocêntrico, tão presente no discurso de construção identitária hamburguense, no decorrer da segunda metade do século XX” (HATZENBERGER; SPOLIER, 2022, p. 222). Estes dois autores reconhecem que recuperar a visibilidade da multiculturalidade e diversidade étnica na formação populacional de Novo Hamburgo não é uma tarefa fácil, pois

se consolidou no município uma versão idealizada e naturalizada da historiografia local, apontando para uma narrativa hegemônica, baseada em um padrão germânico e heroico dos diversos processos formativos, os quais tendem a se afunilar para uma narrativa única e padronizada (HATZENBERGER; SPOLIER, 2022, p. 222).

Esta visão idealizada da colonização alemã como elemento constituinte e distintivo da região é reproduzida em diferentes instâncias. No próprio PNENH (NOVO HAMBURGO, 2015), mais precisamente no capítulo dois, intitulado *Caracterização da realidade do município de Novo Hamburgo*, há uma seção dedicada aos aspectos históricos. Nela, apesar da menção aos povos originários e à colonização açoriana, bem anterior à chegada dos alemães, atribui-se a origem do município à fixação dos/as imigrantes alemães em assentamentos que começaram a ser instalados a partir de 1824. Há forte destaque, como legado educacional, à contribuição da cultura germânica no processo de organização das estruturas de formação comunitária da região.

Para educar seus filhos, conservar sua identidade étnica, a língua alemã e preservar as tradições culturais herdadas de seus antepassados, [os imigrantes alemães] deram enorme importância à educação. Este foi um elemento fundamental para o desenvolvimento

⁵¹ Mais informações sobre a revista, que por sinal tem um excelente padrão editorial, podem ser encontradas no seguinte link: [Sobre a Revista | Saberes em Foco](#).

político, social, econômico e cultural das áreas coloniais das cidades localizadas no Vale do Rio dos Sinos (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 8)

Mesmo com a proibição do uso de qualquer outro idioma, além da língua portuguesa, durante o Estado Novo (1937-1945) no Brasil, os/as imigrantes alemães não deixaram de falar alemão em suas comunidades, pois a língua é um dos maiores indicadores de identificação e pertencimento a um dado grupo social (GAELZER, 2011). Em função da força da estrutura educacional e religiosa montada pelos/as imigrantes alemães para a manutenção e cultivo da sua cultura, a narrativa da colonização alemã como identidade originária na constituição das cidades do Vale dos Sinos, em especial Novo Hamburgo, acabou se sobrepondo às demais e, por contraste, tornou invisível a importância e influência dos indígenas, dos afrodescendentes e dos açorianos na constituição dos grupos étnicos formadores da cidade.

Para Dagmar Meyer (2000), o pano de fundo desse processo migratório iniciado em 1824 eram as políticas do Primeiro Império (1822-1831) destinadas à ocupação de áreas de fronteira para evitar ameaças de invasores e para desenvolver uma agricultura de abastecimento interno. O plano de colonização do governo Imperial para fomentar e facilitar a imigração de povos europeus, em especial os de origem alemã, estava baseado em subsídios de várias ordens, tais como passagens, diárias, concessão de lotes para se instalarem na então chamada Feitoria Real do Linho Cânhamo, primeiro núcleo da Colônia de São Leopoldo, que abrigava os atuais municípios de Campo Bom e Novo Hamburgo. Para Fabiano Rückert (2013), o interesse nos alemães estava também ligado a “uma lógica militar, ou seja, era necessário intensificar o povoamento da região e ampliar o seu potencial bélico atraindo imigrantes com experiência militar” (p. 206).

Para Dionísio Felipe Hatzenberger e Paulo Daniel Spolier (2022),

mais do que um acréscimo quantitativo no quadro populacional sulino, a chegada de colonos alemães vem dar ao RS uma nova organização da propriedade rural, inserindo na paisagem latifundiária dos campos a pequena propriedade rural, com base na economia familiar e agricultura de subsistência. Esse evento faz parte de estratégias de ocupação já planejadas, desde o governo do Príncipe Regente (depois Rei) Dom João VI, com a utilização de mão de obra livre, europeia e cristã, buscando dar sustentabilidade econômica para a manutenção da colônia e, também, *embranquecer a população*, atitude que estava dentro das concepções antropológicas da época (HATZENBERGER; SPOLIER, 2022, p. 227, grifos nossos).

Na mesma linha, Magna Magalhães (2010) afirma que a política migratória do governo brasileiro estava embasada nas teorias europeias do positivismo, evolucionismo social, darwinismo social e naturalismo. Teorias ‘científicas’ que serviram de apoio e justificativa para as práticas racistas da época, e que até hoje reverberam nas práticas sociais mediadas por relações étnico-raciais assimétricas. A defesa do branqueamento da população se dava em contrapartida ao abandono e ausência de políticas públicas direcionadas à população negra, com a ideia de que o embranquecimento e o avanço

‘civilizatório’ faria com que esta população, gradativamente, fosse desaparecendo (MAGALHÃES, 2010).

Dado o contexto histórico da constituição do município, e da introjeção por décadas de uma narrativa hegemônica sobre as origens germânicas da região do Vale dos Sinos, associadas à intencionalidade histórica de embranquecimento da população via colonização europeia, é um dos pilares de sustentação desse “traço de falsa superioridade contido na construção social da branquitude” (SCHUCMAN, 2022, p. 176), que ao serem compartilhados e reproduzidos por mais de um século acabaram enraizando o racismo nas estruturas sociais. Por isso, passa a ser de suma importância o desenvolvimento de projetos que não apenas resgatem a visibilidade de outras etnias na constituição de cidades como Novo Hamburgo, mas também se pautem nos princípios de uma educação antirracista para estudantes que não se autodeclararam negros/as, tal como ocorreu no projeto Cultura Urbana desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Básico [retirado para fins de preservação do anonimato].

Um projeto de educação antirracista com estudantes que não se declaravam negros/as

A segunda parte do projeto Cultura Urbana começou a ser efetivamente desenvolvida em março de 2021. Em função das restrições sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser desenvolvidas em formato híbrido (presencial/remota). Cada turma foi dividida em três grupos (A, B, C), que revezavam a participação presencial em aula semanalmente. Dessa forma, todos/as os/as estudantes passaram a ter duas semanas de aula em modo remoto e uma semana presencial⁵², sob forma de rodízio, sendo observado o devido distanciamento social.

Diante desta sistemática, e dada as características das aulas de Educação Física, para que todos/as estudantes pudessem realizar as mesmas atividades e tivessem acompanhamento do professor, tudo era postado no espaço correspondente no *Google Classroom* de três em três semanas, da mesma maneira que no ano anterior, quando as aulas eram exclusivamente remotas. Como a parte prática do material postado para as aulas assíncronas eram, basicamente, gravações em vídeo do professor ensinando a realizar os movimentos do *breaking*, os estudantes que participavam das aulas presenciais passaram a ser convidados/as, com o auxílio do professor, a postar vídeos no *Google Classroom* das tarefas realizadas, o que gerou maior engajamento por parte de quem estava em casa assistindo remotamente.

Os/as estudantes que estavam em casa acessavam as atividades síncronas diretamente na plataforma *Google Meet*, e podiam acompanhar os/as colegas que estavam participando da aula presencialmente, pois a escola possuía três projetores de imagem, que permitiam a interação entre os/as colegas em formato híbrido. Dentro dessa configuração, tanto as aulas práticas sobre o *breaking* e o

⁵² Nenhum/a estudante foi obrigado/a (ou constrangido/a) a estar presente na semana que lhe estava reservada, pois dada a excepcionalidade do momento, cabia às famílias decidirem sobre a participação presencial ou não.

conteúdo teórico relacionado à educação antirracista foram desenvolvidos, não sem dificuldade, tanto em aulas síncronas como assíncronas.

Adicionalmente, o professor seguiu usando um canal de *YouTube* que havia criado no primeiro ano do projeto para produzir e postar vídeos tutoriais relativos à parte prática da dança e, também, para compartilhar conteúdos teóricos correspondentes aos temas da unidade didática em questão.

Como já mencionado na introdução, a segunda fase do projeto ficou exclusivamente a cargo da Educação Física. Dada a conexão mais direta com a cultura corporal de movimento, objeto de estudo do referido componente curricular, o *breaking* foi o elemento da Cultura *Hip Hop* escolhido para ser tematizado em aula.

Breakdance (RAPOSO, 2012), *breakingdance* (GUSTAVO, 2019), *breaking* (SANTOS, 2018), *breakin* (FOLEY, 2016), ou simplesmente *break* (HILL, 2009), são nomenclaturas usadas para designar, não sem controvérsias, um dos elementos da Cultura *Hip Hop* que cresceu e se desenvolveu primeiramente nos bairros, posteriormente na cidade (principalmente em lugares públicos) e, finalmente, no mundo todo. De acordo com Santos (2009), o termo *breakdance*, que para este autor não é o mais adequado, foi inventado e disseminado pela mídia para se referir ao *b-boying*⁵³ ou ao *popping*⁵⁴.

O break é a faixa instrumental do funk, na qual são valorizadas as batidas e as linhas de baixo. Nessa parte da música, garotos e garotas dançavam de forma diferenciada e passaram a ser identificados como *b.boys* e *b.girls*, nome dado pelo Dj Kool Herc, jamaicano que emigrou para os Estados Unidos na década de 60, e produzia as *block parties* (festas de rua), embaladas por soul, funk, jazz e músicas latinas no bairro do Bronx, em Nova York. Surge então a dança *breaking* e, com ela, um novo estilo musical, o *break beat*, proveniente da composição de samplers de ritmos do hip-hop, do funk e do electro. Essa música híbrida foi criada pelo próprio Kool Herc (SANTOS, 2009 p. 37).

Dentro dessa linha argumentativa, é possível afirmar que o termo *break* se refere a um momento específico da música, que pode acontecer nas ‘viradas’, nas paradas e/ou retomadas, e nos *beats* (batidas). Por essa razão, as pessoas que dançavam quando a música parava passaram a ser denominadas de *breakers* (ou *breakdancers*), ou ainda mais especificamente, em função do gênero, *breaker-boys* ou *breaker-girls*. Em suma, *b-boys* ou *b-girls* são todos/as aqueles/as que dançam na parada da música (*break beat*), ou aqueles/aquelas que realizam sua dança valorizando seus movimentos na parada da música (*break beat*).

De acordo com Justin Williams (2015), o *breaking* (ou *breakdancing*) é o nome dado a vários estilos diferentes de *break* (dança) que tiveram origem na Califórnia e Nova Iorque. Recebeu influências de vários grupos étnicos que habitavam as regiões da periferia das grandes cidades desses estados norte-americanos, mais especificamente, afro-americanos/as, indianos/as da Costa Oeste, porto-riquenhos/as e dominicanos/as das ilhas do Pacífico.

⁵³ *B-boying* é um estilo que mistura *Foot works* (trabalho de pés) e *power moves* (movimentos acrobáticos) realizados no chão que consistem em giros, paradas (*freezes*) e variação constante de apoios (uma mão, duas mãos, cotovelos, cabeça, ombros, joelhos).

⁵⁴ *Popping* é um estilo que combina movimentos robóticos, ondulações corporais, contorcionismos e tremores.

O *breaking* contribuiu para diminuição da violência nas periferias de Nova Iorque, por meio das batalhas de dança (BORGES, 2008), e se tornou um modo de expressão dos jovens negros/as americanos/as contra práticas sociais segregacionistas. Os/as artistas são considerados/as militantes contra as práticas de segregação racial, que fazem de seus corpos em movimento um instrumento de luta pela transformação social.

Durante o projeto Cultura Urbana, mais precisamente na primeira parte, os/as estudantes experimentaram o *Locking*⁵⁵ e o *B-boying*, e, mesmo que as discussões sobre as questões étnico-raciais ainda não estivessem sendo desenvolvidas de forma mais profunda, surgiram questões e apontamentos dos/das estudantes em torno da origem do *Breaking* e a relação com os movimentos de contestação social ao racismo estrutural, tal como dá para notar nas seguintes falas de estudantes.

“Aprendi que o Hip Hop é um meio de expressão para muitos daqueles que não tem voz na sociedade” (Beyonce, 9º ano, 2020).

“E quando o RAP surgiu lá nos EUA ele mudou muito a vida dos negros por lá, pois eles sofriram e ainda sofrem com o racismo, então nisso eles conseguiram fazer uma comunidade entre eles que não ouvese o preconceito” (Edi Rock, 7º ano, 2020).

Já em 2021, os/as estudantes se envolveram com as chamadas *social dances* (*Good Foot, Side step, running man, top rock*) e aprenderam sobre a diáspora africana, resistência e luta através das relações do *breaking* com as danças e práticas corporais africanas tais como, por exemplo, a capoeira e o *Gumboot Dance*⁵⁶.

“Eu achei muito legal o tempo que tivemos aula de Hip Hop. Nesse um ano de aprendizagem aprendi muitas coisa legais. aprendi varias danças que não fazia parte do meu cotidiano e hoje eu acho elas super legais. Nesse tempo eu descobri vários estilos e culturas que deveriam ser mais valorizadas em nossa comunidade, descobri que a população tem muito preconceito com esse estilo de vida mais o preconceito com essas pessoas é totalmente desnecessário. Acho que o Hip Hop é uma coisa que deve ser mais valorizado pois é uma coisa muito bom de aprender e que dele pode ser tirado muito aprendizagens” (Ciara, 7º ano, 2021).

“Eu gostei muito de trabalhar a dança com o professor, trazer essa cultura para os jovens; eu acho muito importante por que além da dança vem uma história que agrega muito na minha vida [...]” (GrandMaster Flash, 7º ano, 2021).

O depoimento de estudantes que não se declaravam negros/as mostra a importância do desenvolvimento de um projeto institucionalizado de educação antirracista. Em apenas um ano de projeto, já foi possível identificar nas falas dos/as estudantes momentos de sensibilização e conscientização sobre as desigualdades sociais geradas por séculos de apagamento de elementos da

⁵⁵ *Locking* é um estilo que consiste em fazer movimentos bruscos e rápidos, apontando os dedos, mãos no *Break* da música.

⁵⁶ Conforme Carol Muller e Janet Topp-Fargion (1999) o *Gumboot Dance* é uma dança desenvolvida como forma de comunicação entre mineiros na África do Sul, quando estes trabalhavam, lhes era proibido comunicarem-se entre si, com a finalidade de não articularem revoltas e rebeliões. A dança consiste em extrair sons diferentes ao bater em partes distintas das botas de trabalho, gerando códigos que existem até os dias de hoje. Influenciando significativamente no surgimento da Dança de Rua nos EUA e na Cultura *Hip-Hop*.

cultura negra, o que é o primeiro passo para desconstrução dentro da escola dos pilares da falsa superioridade racial em cenários onde a construção social da branquitude é mais forte.

Considerações Finais

O projeto *Cultura Urbana* nasceu de uma necessidade de tematizar de forma interdisciplinar o racismo estrutural. A partir da experiência de um professor de Educação Física negro, recém-chegado à Escola Municipal de Ensino Básico [retirado para fins de preservação do anonimato], e o respaldo encontrado nas políticas educacionais do município de Novo Hamburgo, foi possível desenvolver tal temática por meio do ensino dos elementos da Cultura *Hip Hop*, de modo especial o *grafitti*, o *breaking*, moda, estilo, rimas, poesias, gírias, *RAP* e a história desse movimento nos Estados Unidos da América e no Brasil.

De modo descontraído e engajado, mesmo diante de todas as dificuldades impostas pelas restrições sanitárias decorrentes da pandemia, estudantes entre 11 e 16 anos de idade, que em sua grande maioria não se declaravam negros/as, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em uma região de forte tradição da cultura alemã, passaram a estudar e discutir em aula temas como diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, desigualdades sociais, desrespeito aos direitos humanos, entre outras tantas dissimetrias nas relações étnico-raciais que há muito estão enraizadas em nosso país.

O desafio pedagógico desse projeto, bem como a originalidade de sua abordagem sob forma de pesquisa acadêmica, foi focar a intervenção e a análise nos efeitos do ensino da Cultura *Hip Hop* para estudantes que não se declaravam negros/as. O objetivo era contribuir para uma educação das relações étnico-raciais que não apenas promovesse aprendizagens de conteúdos novos, mas que levassem os/as estudantes envolvidos/as a refletir sobre os privilégios da branquitude na produção das mazelas do povo negro.

Da comoção da menina branca na palestra que abre este texto, passando pelos depoimentos dos/as estudantes que não se declaravam negros/as, é possível perceber que alguns passos já foram dados, mas ainda há muito chão pela frente para a efetiva desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*: Pólen Produção, 2019.

AUTOR; AUTORA. Hip Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio do [trecho final retirado para fins de anonimato]. *PERIÓDICO...*, v. 23, n. 2, 2010. [dados retirados para fins de anonimato].

BORGES, Adriana Luiza Barboza. *Cultura Hip-Hop*: discursos, imagens e apropriações. 2008

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3. p. 77-101, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil. *Estudos Feministas*, p. 91-108, 2000.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO [retirado para fins de preservação do anonimato]. *Projeto Político-Pedagógico (2020-2023)*. Novo Hamburgo/RS, 2023 (no prelo).

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Negacionismo, revisionismo e ausência: gênero e sexualidade, em Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, n. 41, p. 22465, 2022.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 168p.

FOLEY, Cindy G. From b-girl to b-baby: Constructing a breakin' pedagogy. *Journal of Dance Education*, v. 16, n. 2, p. 62-66, 2016.

GAEZLER, Vejane. A identidade do imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 15, n. 2, 2011.

GUBA, Egon; LINCOLN, Yvonna. *Effective evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUSTAVO; Aluisio. Ensino das danças urbanas em Porto Alegre. In: ESTEVES, Diego Winck; WEBER, Suzane. (Org.); REHM, Alyne. (Org.). In: *Escritos da Dança 2: mais um passo de dança*. 1. ed. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2019. p. 92-103.

HATZENBERGER, Dionísio Felipe; SPOLIER, Paulo Daniel. Por uma história de Novo Hamburgo mais heterogênea: um resgate por meio de fotografias e documentos que compõem o projeto memória na escola. *Saberes em Foco*, v. 5, n. 1, p. 221-238, 2022. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/125>. Acesso em: 22 fev. 2023.

HILL, Marc Lamont. *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*. Teachers College Press, 2009.

MAGALHÃES, Magna Lima. *Entre a presteza e a brancura brilha o Cruzeiro do Sul: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo/RS)*. 2010

MEYER, Dagmar E. Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, 2000.

MULLER, Carol; TOPP-FARGION, Janet. Gumboots, Bhaca migrants, and Fred Astaire: South African worker dance and musical style. *African Music: Journal of the International Library of African Music*, v. 7, n. 4, p. 88-109, 1999.

NOVO HAMBURGO. *Lei nº 2.823, de 24 de junho de 2015* – Aprova e Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/planomunicipal-de-educacao-novo-hamburgo-rs>

NOVO HAMBURGO. *Plano Municipal de Educação (Relatório de construção do PME)*, 2015b. Disponível em: <https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/plano-municipal-educacao>. Acesso em: 15 jan. 2023.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. Companhia das letras, 2019.

RAPOSO, Otávio. Coreografias de evasão: segregação e sociabilidade entre os jovens do break dance nas favelas da Maré. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, v. 16, n. 2, p. 315-338, 2012.

RÜCKERT, Fabiano Quadros. A colonização alemã e italiana no Rio Grande do Sul: uma abordagem na perspectiva da História Comparada. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 5, n. 10, 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10541>. Acesso em: 23 fev. 2023.

SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. *O universo hip-hop e a fúria dos elementos*. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SANTOS, Wanderley Moreira dos. *Break-ar a vida: o processo de subjetivação de jovens negros por meio da dança na cidade de São Paulo*. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SCHNEIDER, Marcielle. Diversidade e questões étnico-raciais na educação infantil: entre o narrado e a produção de identidades. *Saberes em Foco*, v. 5, n. 1, p. 81-97, 2022. Disponível em: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/116>. Acesso em: 22 fev. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. *Portuguese Literary and Cultural Studies*, p. 171-189, 2022.

VOIGT, André Fabiano. O teuto-brasileiro: a história de um conceito. *Espaço Plural*, v. 9, n. 19, p. 75-81, 2008.

WILLIAMS, Justin A. (Ed.). *The Cambridge companion to hip-hop*. Cambridge University Press, 2015.

ANEXO 6 - ARTIGO DE REVISÃO

ARTIGO | Fluxo contínuo (DOSSIÊ, RESENHA, ENTREVISTA) Não preencher
<http://dx.doi.org/XXXX/rce.nXX.exx> Não preencher

Educação Antirracista e das Relações Étnico-Raciais em Educação Física: uma revisão sistemática da literatura brasileira

Anti-racist Education and Ethnic-Racial Relations in Physical Education:
 a systematic review of the Brazilian literature

Educación Antirracista y Relaciones Étnico-Raciales en la Educación
 Física: una revisión sistemática de la literatura brasileña

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi mapear as produções acadêmicas brasileiras que vinculam a Educação Física Escolar a projetos de Educação Antirracista e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais. A pesquisa foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES. A partir de expressões de busca e critérios de inclusão/exclusão, 24 artigos foram selecionados. Os resultados apontam a viabilidade de realizar uma pesquisa em nível de mestrado tratando de Educação Antirracista através da tematização, em aulas de Educação Física, da Cultura Hip Hop.

Palavras-chave: educação física; antirracista; cultura Hip Hop.

ABSTRACT

The aim of this work was to map the Brazilian literature that links Physical Education to Anti-Racist Education projects and/or Ethnic-Racial Relations Education. The research was carried out on the CAPES Portal de Periódicos. Based on search expressions and inclusion/exclusion criteria, 24 articles were mapped. The results of this review point out the feasibility of carrying out research at the master's level dealing with Anti-Racist Education through thematization, in Physical Education classes, of Hip Hop Culture.

Keywords: physical education; anti-racist; Hip Hop culture.

RESUMEN

El objetivo de este trabajo fue mapear las producciones académicas brasileñas que vinculan la Educación Física Escolar a proyectos de Educación Antirracista y/o Educación en Relaciones Étnico-Raciales. La investigación fue realizada en el Portal de Periódicos de la CAPES. Con base en expresiones de búsqueda y criterios de inclusión/exclusión, fueron seleccionados 24 artículos, cuyos resultados apuntan para la factibilidad de realizar una investigación de maestría que trate sobre la Educación Antirracista a través de la tematización, en las clases de Educación Física, de la Cultura Hip Hop.

Palabras-clave: educación física; antirracista; cultura Hip Hop.

Introdução

O início de qualquer atividade de pesquisa requer que os/as pesquisadores/as tenham um amplo conhecimento das produções científicas de seu campo de estudos, o que significa dizer que é necessário empreender uma revisão sistemática da literatura disponível sobre o tema antes de levantar hipóteses ou propor questões de pesquisa. Nos últimos anos, com o aumento crescente de produções acadêmicas em todas as áreas do conhecimento, uma exigência para novas pesquisas é que essa revisão seja sistemática (ROTHER, 2007).

Revisões sistemáticas, ao contrário das revisões narrativas, utilizam métodos explícitos e rigorosos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos (ROTHER, 2007), o que aumenta a confiabilidade e reduz o risco de vieses (GOMES; CAMINHA, 2014). Além disso, uma revisão estruturada, com etapas definidas de forma sistematizada e explícita, permite uma revisão apurada por parte dos/as leitores/as e garante a reprodutibilidade do estudo. Em última instância, por meio da revisão, é possível localizar mais precisamente o tipo de contribuição que o estudo/pesquisa proposto aporta a um dado nicho de conhecimento.

A proposta de pesquisa que motivou a realização desta revisão foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação [trecho retirado para fins de anonimato] e tinha como objetivo analisar os impactos de um projeto de educação interdisciplinar antirracista desenvolvido nas aulas de Educação Física em uma escola de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, região de tradição e cultivo da cultura teuto-brasileira⁵⁷.

Esse projeto, inspirado nos princípios da Cultura Hip Hop, foi elaborado e desenvolvido durante o auge do período pandêmico, tendo iniciado em agosto de 2020 e se estendido até agosto de 2021. Conduzido por um professor de Educação Física negro, o projeto contou com a participação de 104 estudantes entre 11 e 16 anos de idade, que em sua grande maioria não se autodeclaravam negros/as, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Antes de começar a desenvolver a pesquisa no mestrado, não havia qualquer dúvida sobre a pertinência do Hip Hop para o ensino de conteúdos em aulas de

⁵⁷ [1](#)De acordo com André Fabiano Voigt (2008, p. 75), “teuto-brasileiro é a designação genérica que se atribui aos grupos de descendentes dos imigrantes alemães que colonizaram, a partir do século XIX, os espaços destinados pelo Governo brasileiro ou por empresários particulares para sua ocupação sistemática, sobretudo nos estados do Sul”.

Educação Física. Contudo, não se tinha a mesma certeza sobre relevância acadêmica do tema no âmbito do mestrado.

Movida por esta mesma dúvida, Maria Aparecida Costa dos Santos (2018), em sua tese de doutorado, dedicou um capítulo inteiro à revisão da literatura nacional sobre Hip Hop, tomando como ponto de corte o período entre 1996 e 2012, e privilegiando o que havia sido publicado sob o formato de monografia, dissertação e tese. De um total de 23 trabalhos efetivamente analisados, entre 39 encontrados, a autora mapeou áreas de estudo, categorias analíticas, matrizes e referenciais teóricos, conceitos dos elementos (*Mc, Dj, breaking, graffiti, RAP*, conhecimento) cenários e metodologias empregadas por autores e autoras dos mais diversos campos do conhecimento.

Ao analisar cada um dos itens que se propôs investigar, Maria Aparecida Costa dos Santos (2018), identificou “quatro aspectos comuns entre os trabalhos, no que diz respeito à funcionalidade (quais as funções) e à projeção (para onde caminha) do *Hip Hop* na sociedade: transformação, identidade, apropriação e resistência” (SANTOS, 2018, p. 63).

A detalhada revisão de Maria Aparecida Costa dos Santos (2018) não deixa dúvida sobre a relevância acadêmica deste movimento surgido entre o final dos 1960 e meados de 1970 nos guetos nova-iorquinos, liderado por artistas jamaicanos que realizavam festas de bairro abertas como forma de manifestação contra o racismo e de afirmação da força/poder do povo negro.

Em estudo de revisão sistemática mais recente, e mais específico, sobre o Hip Hop como prática pedagógica na Educação Física Escolar publicado na revista *Movimento* em 2022, Marília Camargo Araújo e Eliane Prodócimo mostram que existem poucas produções voltadas para a prática pedagógica e também pouco aprofundamento teórico nas propostas publicadas. As autoras sugerem novos estudos que possam “suprir a carência de referências que demonstrem os diálogos e problematizações nas aulas de Educação Física.” (ARAÚJO; PRODÓCIMO, 2022, p.15).

Assim, levando em consideração a relevância da Cultura Hip Hop apontada por Maria Aparecida Costa dos Santos (2018), e a lacuna apontada por Marília Camargo Araújo e Eliane Prodócimo (2021), a questão de pesquisa que serviu como base para esta revisão de literatura foi definida da seguinte forma: existem produções

acadêmicas brasileiras que relacionem as aulas de Educação Física Escolar com a educação antirracista ou educação das relações étnico-raciais?

Decisões Metodológicas

Definida a questão de pesquisa que orientou a revisão, o passo seguinte foi encontrar os resultados que pudessem contribuir para respondê-la. Nesse momento foi necessário definir o local onde essa busca aconteceria e a forma de procurar pelos registros.

A busca foi realizada no Portal de Periódicos da CAPES em 05 de janeiro de 2021 e refeita periodicamente até fevereiro de 2023, como forma de garantir a maior abrangência possível dos resultados obtidos. O Portal de Periódicos foi escolhido por oferecer uma grande variedade de bases de dados, permitir acesso aos textos completos (nas bases gratuitas e naquelas assinadas pela Universidade) e ser de fácil utilização, permitindo, por exemplo, que a pesquisa selecione somente aqueles periódicos que utilizam a revisão por pares como forma de avaliar os artigos submetidos.

A expressão de busca <antirracista AND “educação física”> gerou 14 resultados, enquanto <educação física AND “étnico-raciais” gerou 64; a opção pela expressão étnico-raciais teve como objetivo incluir as produções que incluíam ações de educação das relações étnico-raciais. Como a pesquisa foi refeita periodicamente desde 2021, esses dados referem-se à fevereiro de 2023, quando a pesquisa foi realizada pela última vez.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos e da utilização de critérios de exclusão foi possível reduzir esse número para o total de artigos que foram lidos na íntegra. Os critérios de exclusão foram: artigos duplicados, tanto aqueles que aparecem mais de uma vez na mesma busca quanto aqueles que apareceram nas buscas com ambas as expressões utilizadas; textos que tratam de níveis de ensino que não a Educação Básica, assim eliminamos produções que se dedicaram à formação de professores, por exemplo; textos que não tratassem de educação antirracista; artigos produzidos a partir de revisões de literatura.

Ao final deste processo, os resultados foram reduzidos a oito artigos com a temática antirracista⁵⁸ e 16 artigos tratando da educação das relações étnico-raciais. Esses artigos foram lidos e fichados e a síntese dos resultados será apresentada a seguir.

Resultados e discussão

De acordo com Gomes e Caminha (2014), uma revisão sistemática pode ter seus resultados expressos na forma de conclusão, análise ou síntese e a nossa opção foi por esta última.

Um primeiro ponto que merece destaque é o baixo número de artigos encontrados relacionando a Educação Física Escolar com uma proposta de Educação Antirracista (a partir de agora, EA), uma vez que encontramos apenas oito resultados: um publicado em 2018, um em 2020, quatro em 2021 e dois em 2022, o que mostra ser essa uma preocupação recente no campo. Quando abordamos a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), o número é um pouco maior: 16 resultados, distribuídos entre os anos de 2010 (1), 2013 (1), 2014 (1), 2016 (2), 2017(1), 2018 (3), 2019 (1), 2020 (2), 2021 (3) e 2022 (1); essa distribuição dos artigos publicados também mostra uma tendência de aumento no número de publicações em anos mais recentes.

Dos 24 estudos selecionados para esta revisão, 22 afirmam que adotaram uma abordagem qualitativa, 1 quantitativo e 1 misto. Os dados estão resumidos nos quadros abaixo, que mostram também o tipo de instrumento utilizado para a geração dos dados.

Quadro 1 – Educação Física e Educação Antirracista

AUTORIA	ANO	GERAÇÃO DE DADOS
NÓBREGA	2020	Entrevista com coordenadores/as e docentes de EFI do Ensino Fundamental
MARTINS	2021	Ensaio

⁵⁸ Importante destacar que, por educação antirracista, estamos entendendo um conjunto de ações que se propõe a questionar o racismo estrutural da sociedade brasileira com vistas à superá-lo. Excluimos, portanto, trabalhos que abordaram a aplicação de atividades (jogos, lutas, brincadeiras) de origem africana ou afro-brasileira apenas para “cumprir tabela” em relação à aplicação da Lei 10.639/2003, sem um esforço para a conscientização ou reflexão, o que não encaminha para uma atitude antirracista (SILVA; SEVERO, 2021)

CORREA; RODRIGUES	2021	Aplicação de questionário via Google Meet (pandemia) a 8 professoras de EFI
MONTEIRO; ANJOS	2022	Análise de documentos e entrevista com interlocutoras das Secretarias Municipais de Educação de Vitória e Cariacica
MALDONADO	2021	Relato de Experiência
BALZANO; SILVA; MUNSBURG	2018	Ensaio
CARDILO	2022	Relato de Experiência
TOLEDO	2021	Ensaio

Fonte: elaboração dos autores

Quadro 2 – Educação Física e Educação das Relações Étnico-Raciais

AUTORIA	ANO	GERAÇÃO DE DADOS
POMIN; DIAS	2019	Relato de Experiência
BINS; MOLINA NETO	2016	Relato de Experiência
SILVEIRA; ALVIANO JUNIOR	2021	Ensaio
MOREIRA; SILVA	2018	Ensaio
OLIVEIRA	2013	Análise Documental
POMIN; CAFÉ	2016	Aplicação de Questionário a 52 professores/as de Curitiba
ROCHA; UGAYA	2020	Pesquisa-ação
BINS; MOLINA NETO	2016	Questionário aplicado a 131 professores/as da rede municipal de Porto Alegre
RODRIGUES	2010	Ensaio
CRELIER; SILVA	2018	Observação de aulas, entrevista semiestruturada para professores/as e grupo focal com estudantes

FIGUEIREDO; CRUZ	2021	Relato de Experiência
ALBUQUERQUE	2014	Relato de Experiência
LIMA; SOUZA JUNIOR; BRASILEIRO	2020	Pesquisa bibliográfica, documental e de campo
ROCHA; ALMEIDA	2022	Relato de Experiência
PEREIRA <i>et al.</i>	2018	Questionário online para 55 professores de EFI da rede municipal de Fortaleza
PEREIRA; SOUZA	2021	Questionário online para 72 professores de EFI da rede municipal de Fortaleza

Fonte: elaboração dos autores

Utilizaremos uma classificação a partir das estratégias para produção dos dados como forma de apresentação dessa nossa síntese e, para isso, faremos uma divisão dos 26 artigos em três categorias: 1) Relatos de experiências; 2) Ensaio; 3) Pesquisa de campo.

Relatos de Experiências

Fazem parte deste grupo todos aqueles trabalhos, sete no total, em que há uma descrição de alguma experiência pedagógica, seja ela dos/as próprios/as autores/as ou de terceiros/as. O relato de experiência é um gênero textual utilizado por professores/as que escrevem para professores/as, por isso é considerado um artefato importante tanto na formação inicial quanto continuada, pois “possibilita apreender as significações do autor sobre a efetivação do trabalho pedagógico, ou melhor, como concebe o que acontece e o que lhe acontece” (NEIRA, 2017, p.55). Deve, portanto, explicitar a intencionalidade docente em cada atividade proposta, suas reflexões e ações durante o processo como forma de estimular a reflexão e a busca de caminhos na perspectiva da melhoria contínua da atividade de ensino.

Passaremos, a seguir, a uma breve síntese dos sete artigos desta categoria.

Cardilo (2021) relata uma experiência como professora da disciplina Danças Diversas no ensino médio de turno integral da cidade de Belo Horizonte/MG, que já estava se adaptando ao novo ensino médio. A dança escolhida foi o *jazz* e as aulas consistiram em assistir um vídeo de um evento chamado *Jazz Roots* que acontece em Paris no qual é possível ver várias pessoas dançando livremente e discutir a história

do *jazz* e sua chegada ao Brasil; a segunda aula incluiu um aquecimento corporal e alguns exercícios de experimentação livre; a partir daí, a turma se envolveu na organização de um evento chamado Batalha de Danças que envolveu toda a escola.

Maldonado *et alii* (2021) organizaram e relataram uma

experiência político-pedagógica com a tematização de jogos e brincadeiras de diferentes culturas durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, com a intencionalidade de efetivar um projeto educativo fundamentado pelos preceitos da pedagogia intercultural e antirracista (MALDONADO *et alii*, 2021, p. 42)

As atividades foram organizadas pelos estudantes que participam de um projeto de ensino⁵⁹ coordenado pelo professor da disciplina Educação Física incluíram jogos de tabuleiro de diferentes origens (Egito, Senegal, Quênia, África Oriental e Brasil), Jogos Cooperativos, Jogos e brincadeiras de diferentes etnias indígenas, de países africanos e diversos estados brasileiros (povos Xavante e Panará, estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul, Goiás e Paraíba, países como Guiné-Bissau, Congo e Gana); também foi exibido o documentário *Terreiros do Brincar*. Após cada atividade, foi proposta uma reflexão sobre questões de gênero, classe, raça e religião que perpassam as atividades e brincadeiras, bem como os motivos do desconhecimento das produções culturais com origem na África ou entre os povos originários do Brasil.

A partir de documentos curriculares nacionais e da proposta curricular do Município de Curitiba, Pomin e Dias (2019) relatam uma sequência de atividades que teve como objetivo atingir as três dimensões pedagógicas (conceitual, procedimental e atitudinal) a partir da vivência de jogos e brincadeiras africanos e indígenas, exibição de um filme (*Kiriku e a Feiticeira*), oficina de criação de turbantes e redação de um texto sobre as experiências. Embora as autoras citem reflexões dos/as estudantes a partir das atividades (“Olha, eles também brincam de panelinha”), não fica claro se foram espontâneas ou estimuladas por quem conduziu o trabalho.

Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na Educação Física, artigo escrito por Bins e Molina Neto (2016) narra as experiências de um professor da rede municipal de Porto Alegre/RS que utiliza os valores civilizatórios da cosmovisão africana “como método de trabalho, como forma de

⁵⁹ Os projetos de ensino são organizados por docentes e estudantes do Instituto Federal, onde alunos e alunas dos cursos de graduação recebem uma bolsa para auxiliar os professores e as professoras nas aulas do Ensino Médio.

pensar e estruturar suas aulas” (BINS; MOLINA NETO, 2016, p. 251). A partir de Ubuntu, conceito filosófico que permeia o continente africano e pode ser traduzido como “eu sou porque nós somos”, valores como cooperação, solidariedade e afeto são vivenciados nas atividades propostas pelo professor Baobá através do corpo e não apenas pela conversa. Outros valores como circularidade, ancestralidade e oralidade são experimentados em diversas situações da aula, seja para a organização inicial (que inicia sempre com uma roda), nas conversas que os/as estudantes são estimulados/as a ter com seus familiares para saber de suas origens e conhecimento de jogos e brincadeiras, seja na utilização de estratégias que garantam a todos/as o direito de falar e ser ouvido/a.

A partir do Futebol, Figueiredo e Cruz (2021) relatam uma experiência em que, de forma paralela à prática da modalidade durante as aulas, foi feito um mapeamento dos conhecimentos da turma sobre questões ligadas à modalidade, uma reflexão sobre o futebol direcionada à questão do racismo e debates a partir da leitura de textos sobre a história do Futebol e depoimentos de atletas negros. A experiência foi considerada exitosa por ter permitido a mudança de visão dos/as estudantes tanto sobre aulas de Educação Física que incluíram atividades que transcendem a prática esportiva quanto em relação à necessidade de combater atitudes racistas.

Albuquerque (2014) relata dois projetos pedagógicos desenvolvidos por ela em duas escolas da rede municipal de Porto Alegre/RS, um com a temática indígena e outro africana. Os projetos tinham como objetivos, entre outros, dar visibilidade às etnias indígenas que vivem na cidade de Porto Alegre e conhecer a história dos diferentes povos africanos, permeados pela ideia de desnaturalizar o racismo (velado) existente na escola, reconhecer e valorizar os/as estudantes negros/as, pardos/as e indígenas da escola e atender às exigências da legislação, principalmente as leis 10.693/2003 e 11.645/2008. Ambos os projetos foram conduzidos através de atividades interdisciplinares.

Rocha e Almeida (2022) relatam um projeto desenvolvido por uma professora de Educação Física com a Dança Afro Brasileira Cênica através de um projeto realizado no contraturno escolar. O texto analisa dois momentos desse projeto, uma aula em que houve a exibição de um vídeo a partir do qual a aula foi estruturada, com a exposição oral sobre a criação desta modalidade e sua relação com a cultura negra, religiosidade, por exemplo; na segunda aula, a criação de grupos para criação de sequências de movimentos que representassem elementos da natureza.

Tomando a definição proposta por Neira (2017) sobre relatos de experiência, podemos perceber que alguns dos relatos analisados não contemplam todos os critérios exigidos para esse gênero textual. Alguns trabalhos são muito mais descritivos do que analíticos e, embora relatem experiências diversas e interessantes para o ambiente escolar, resta a dúvida se a falta de uma maior reflexão foi característica da atividade em si ou no momento da escrita.

Uma exceção é o trabalho de Bins e Molina Neto (2016), texto no qual são explicitadas todas as escolhas do professor Baobá: a roda de conversa inicial de cada aula respeita o princípio da circularidade e funciona como estratégia para garantir a palavra a todos (oralidade); a pesquisa com familiares sobre jogos e brincadeiras de suas infâncias respeita a ancestralidade; as modificações propostas em cada jogo, mesmo aqueles que não são das culturas africanas e estão nas aulas de Educação Física em várias escolas, tem como princípio básico desenvolver a afetividade e a solidariedade.

Outro trabalho que se diferencia em relação à análise é o de Rocha e Almeida (2022), que analisam com profundidade as escolhas da professora Abayomi no projeto de dança. O que não fica claro no texto é se essa análise esteve presente na elaboração da atividade por parte da professora ou se foi aprofundada no momento do relato.

Ensaios

O ensaio é uma forma particular de comunicação científica que não depende de um experimento, de uma observação sistemática ou de alguma investigação. Trata-se de uma reflexão, uma organização sistemática e criteriosa de ideias a partir das experiências, estudos e leituras do/a autor/a, o que exige uma grande experiência para que seja capaz de fornecer “uma nova compreensão sobre o objeto em tela a partir da sua própria experiência e dos referenciais que lhes são caros” (FRAGA, 2021, p. 11). Dito de outra forma, o ensaio deve fazer o leitor/a pensar sobre o tema sob uma nova perspectiva. Nesta revisão, encontramos seis trabalhos com esse formato.

Martins (2021) propõe uma reformulação curricular para garantir a diversidade cultural da Educação Física. O autor argumenta que a escola, especialmente através desta disciplina, forja um determinado padrão de corpo, um corpo racializado que é fabricado por práticas corporais como o esporte, que tendem a nivelar, ocultar ou apagar as diferenças entre os corpos ao invés de valorizá-las. A partir deste currículo, corpos diversos e suas formas de se movimentar poderiam ser incluídos não apenas

na escola e sim representados nos conhecimentos com os quais ela trabalha: “se a maior parte da população do país é negra, e sua maioria está nas escolas públicas, como ainda é possível conceber não desenvolver trabalhos com culturas negras na escola” (MARTINS, 2021, p. 159).

Balzano, Silva e Munsberg (2018) criticam a visão eurocêntrica que dita a forma como o futebol é tratado (também na escola) e discutem as diferenças étnico-raciais no contexto do futebol, oferecendo subsídios aos/às professores/as para a elaboração de aulas de futebol que sejam alternativas a este modelo já cristalizado.

Toledo (2021) propõe exercícios de “imaginação pedagógica” como forma de identificar o racismo estrutural que está presente, inclusive, nas escolhas dos/as professores/as em relação aos conteúdos e metodologias que vai utilizar nas aulas. Mesmo sem conhecê-lo, a autora dialoga com o professor Baobá (BINS; MOLINA NETO, 2016) ao afirmar que “cada conceito moderno e ocidental tido como certo, como pilar, como cânone, como definição inquestionável e universal pode ter sido, sim, e quase sempre foi, fundamentado dentro de uma ótica racista.” (TOLEDO, 2021, p. 95) - a escolha pelo apito, pela fila, pela hierarquia que se estabelece nas aulas - e não o círculo e a oralidade compartilhada das aulas que respeitam os valores civilizatórios africanos.

Os três ensaios restantes, Rodrigues (2010), Silveira; Alviano Junior (2021) e Moreira; Silva (2018), de forma semelhante, partem de uma contextualização da Educação Física Escolar no Brasil, sua origem a partir dos movimentos ginásticos europeus pautada num ideário eugenista e de acordo com os ideais de branqueamento da população brasileira nas primeiras décadas da República. Nesse sentido, apontam que as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 são mecanismos importantes para a inclusão dos saberes dos povos originários do Brasil e daqueles que vieram da África: Rodrigues (2010) argumenta que a Educação Física pode ser protagonista na discussão desta pluralidade cultural e que deveria, inclusive, ser citada na lei - não apenas Artes e Literatura; para Silveira e Alviano Junior (2021), deve ser garantida à população negra e indígena a valorização de seu patrimônio histórico e cultural; por fim, Moreira; Silva (2018) propõe avançar na discussão da lei 10.639/2003,

dimensionando a tensão entre sua aplicabilidade e suas propostas, pois entendo que “desconstruir” conceitos, reparar culturas e combater preconceitos demandam uma luta política vigorosa que

precisa ser exercitada na escola em forma de interesse comum e interdisciplinar (MOREIRA; SILVA, 2018p. 159)

Conhecer os caminhos percorridos pela Educação Física Escolar desde sua chegada ao Brasil até os dias atuais é fundamental para compreender seu projeto de embranquecimento que ainda encontra eco nos seus conteúdos mais tradicionais. Da mesma forma, exercícios de imaginação pedagógica - que podem incluir outras formas de trabalhar com o futebol nas escolas - podem se constituir em ferramentas no processo de superação do racismo estrutural que ainda se manifesta nos currículos de Educação Física.

É nesse sentido que os ensaios elencados nesta revisão podem contribuir com o campo, oferecendo novas interpretações, novos olhares para questões há tempos consolidadas - como conteúdos consagrados na Educação Física Escolar e suas metodologias de ensino.

Pesquisas de Campo

Nesta categoria, inserimos os artigos que relatam algum tipo de pesquisa, seja com pessoas ou com documentos. Neste tópico, abordaremos exemplos de pesquisa-ação, análise documental, observação de aulas e aplicação de questionários e entrevistas para colaboradores/as. São 11 os trabalhos com estas características.

Crelie e Silva (2018) relatam uma pesquisa feita numa escola da cidade do Rio de Janeiro/RJ que teve como objetivo analisar como professores/as e estudantes percebem as relações étnico-raciais no cotidiano e a aplicação da lei 10.639/2003. Através de observações, entrevistas com docentes e grupo focal com estudantes, perceberam uma negação do racismo na sociedade e na própria escola; situações em que o racismo ocorre são frequentes, até comuns, porém são justificadas como “coisa de adolescente”, diminuindo sua importância e evitando a tomada de atitudes. Metade do corpo docente afirma desconhecer a lei e a EREER não é desenvolvida nas aulas de Educação Física, o que corrobora a postura negacionista em relação ao racismo.

Rocha e Ugaya (2020) utilizaram a pesquisa-ação para

identificar e compreender processos educativos decorrentes de uma intervenção com elementos culturais de matrizes africanas junto a estudantes de uma turma de 5.º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. (ROCHA; UGAYA, 2020, p. 101)

O trabalho consistiu num levantamento de informações junto aos/às estudantes (o que sabem sobre a cultura afro-brasileira? O que gostariam de saber?),

planejamento das atividades, execução e avaliação constante do processo. Foi possível perceber que os/as estudantes possuem conhecimentos sobre a cultura afro a partir da escola (jogos, brincadeiras feitas nos anos anteriores), porém uma parte é estereotipada (a partir das imagens de livros didáticos), mostrando a África de maneira homogênea e sempre em relação com a selva. Sempre partindo do lúdico, sem negar as dores da escravidão mas sem se deter nelas para explicar a história dos negros e negras no Brasil, as atividades ressaltaram o protagonismo e a sensibilidade artística dos homens e das mulheres escravizados/as.

Um ponto importante deste trabalho é que ele destaca a necessidade de pensar a EREER (e mesmo a EA) de uma forma interdisciplinar, pois muitos dos questionamentos e manifestações de desejo de aprender dos/as estudantes referiam-se a línguas faladas na África e as comidas típicas de cada local. As autoras também perceberam que o trabalho contribuiu para a compreensão dos/das estudantes sobre as diferenças e semelhanças entre a cultura africana e a brasileira.

Dois trabalhos utilizaram a análise documental como estratégia para geração de dados e também entrevistas: Oliveira (2013), que analisou a proposta curricular e a EREER das escolas estaduais no município de Santo André/SP e entrevistou professores/as que atuam nas escolas dos bairros com maior concentração de estudantes negros e negras; Monteiro e Anjos (2022), que além da análise dos documentos institucionais com propostas étnico-raciais dos municípios de Vitória e Cariacica/ES, também realizaram entrevistas com agentes das Comissões de Estudos Afro-Brasileiros (CEAFRO) das secretarias de Educação dos dois municípios.

Oliveira (2013) identificou a presença de conteúdos da cultura africana na proposta curricular do Estado, porém os/as participantes da pesquisa revelaram dificuldades para trabalhar com eles; além da formação insuficiente relatada pelos/as professores/as, a autora sugere que a inexistência de um grupo de trabalho para discutir a EREER no município contribuiu para tornar mais difícil esse trabalho.

Monteiro e Anjos (2022), mesmo analisando duas redes municipais onde existem esses grupos de estudo e trabalho, o CEAFRO, relatam um achado interessante em sua pesquisa: as coordenações dos CEAFRO afirmam que o mais determinante para construir projetos sólidos no ambiente escolar é a militância de professores/as e coordenadores/as. Estes projetos são mais voltados para uma formação ética e moral que se preocupa com o respeito, a inclusão e a diversidade na

escola, sem transformar em conteúdos curriculares os conhecimentos das culturas africanas.

Os conteúdos disciplinares (saber acadêmico), quando optam por seguir uma lógica eurocêntrica hegemônica, privilegiando apenas um continente, universalizam a verdade. Tais conteúdos silenciam outros tipos de ontologias, epistemes e saberes, tratando como não relevantes as heranças das culturas, as corporeidades e as diversidades étnicas de grupos não-brancos. (MONTEIRO; ANJOS, 2022, p.4)

Uma pesquisa que utilizou as entrevistas semiestruturadas foi o trabalho de Nóbrega (2020), que discute a “contribuição dos docentes negros de Educação Física no exercício da pedagogia da diversidade” (NOBREGA, 2020, p. 51). O estudo levanta questões importantes e aponta alguns caminhos para a EREER nas aulas de Educação Física. Entre os achados mais importantes deste trabalho, a autora corrobora as afirmações de Oliveira (2013) sobre a formação inicial insuficiente para dar conta desta demanda e de Monteiro e Anjos (2022), sobre uma formação continuada feita a partir dos interesses próprios de cada docente e não através de uma política institucional; afirma que a EREER é vista como uma questão para professores/as negros/as; a consciência do grupo de professores/as, todos/as autodeclarados/as negros/as, de que pertencem a uma fatia da população negra que foi capaz de ascender socialmente, que essa fatia ainda é uma minoria e que é importante ocuparem este espaço e serem reconhecidos/as pelos/as estudantes não-brancos/as; de que representatividade importa e que essa representatividade deve se materializar no currículo através de conteúdos que valorizem as populações negras e indígenas.

Essa representatividade (no currículo e na ocupação de espaços por docentes negros/as) vai além da denúncia do racismo e cria anúncios que podem modificar a realidade vivida. Alguns exemplos citados pela autora incluem a professora negra que usa o cabelo afro (identitário, estético e político) e estimula suas alunas a fazerem o mesmo ou o professor negro que ganha o respeito dos estudantes com as aulas de dança e capoeira.

Por fim, o grupo das pesquisas de campo que utilizou questionários para construir seus dados. Seis trabalhos estão nessa subcategoria:

Correa e Rodrigues (2021) relatam uma pesquisa que teve como objetivo “compreender e caracterizar a práxis pedagógica antirracista nas aulas de educação física na perspectiva docente.” (CORREA; RODRIGUES, 2021, p. 297). No estudo, com oito professoras experientes, apontam que as professoras percebem situações

de racismo entre estudantes, de docentes para estudantes e de estudantes para docentes e as professoras relatam que a EA começa na ampliação dos currículos para incluir a cultura africana, afro-brasileira e indígena através da realização de projetos (aos sábados), palestra com integrantes de movimentos sociais, visita à aldeia indígena.

Pomin e Café (2016), questionaram os/as professores/as de Educação Física da rede municipal de Curitiba/PR sobre a utilização de elementos da cultura africana em suas aulas, uma vez que a proposta curricular do município inclui a ERER. Dos/as 52 que responderam, 47 utilizam a capoeira - e somente ela - em suas aulas.

Bins e Molina Neto (2016) tiveram como objetivo

identificar e compreender como os professores de educação física das escolas municipais de Porto Alegre abordam as questões étnico-raciais em suas aulas e quais dispositivos político-pedagógicos Municipais, Estaduais e Federais interferem nessa abordagem. (BINS; MOLINA NETO, 2016, p. 283)

Em seu levantamento, apontam que a maior parte dos/as professores/as conhece a lei 10.639/2003, que manifestam interesse e preocupação com as questões étnicas e que alguns já fizeram trabalhos de ERER, sistematizados ou não. Também aponta uma certa “ingenuidade” de alguns/as profissionais, que dizem trabalhar a ERER a partir do tratamento igualitário a todos/as os/as alunos/as.

Lima, Souza Junior e Brasileiro (2020), partindo do objetivo de “analisar a prática pedagógica de professores/as de Educação Física das escolas estaduais do Estado de Pernambuco a partir da inserção dos conteúdos afro-brasileiros à luz da Lei n. 10.639/2003” (p. 73), indicam que seus/suas colaboradores/as afirma que o racismo acontece em toda a sociedade brasileira e também na escola, que debater o preconceito é imprescindível em todas as esferas da vida e que a Educação Física também tem a responsabilidade de fomentar esse debate.

Pereira *et alli* (2018) propuseram-se a fazer um diagnóstico da aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física da rede municipal de Fortaleza/CE e obtiveram respostas ao questionário online de 55 professores/as do ensino fundamental II. Esses/as participantes mostram pouco conhecimento dessas leis (quase 70% diz não conhecê-las) e que mais da metade deles/as aborda conhecimentos da cultura africana, porém em festas e eventos comemorativos.

Pereira e Souza (2021), também com aplicação de questionário online a professores/as da rede municipal de Fortaleza/CE, pretendiam analisar se as lutas

corporais indígenas faziam parte de suas aulas e concluíram que os/as professores/as não trabalham com estes conteúdos por falta de formação inicial ou continuada.

Um ponto importante em relação às pesquisas relatadas - e que também aparece em alguns relatos de experiência - é que as atividades voltadas à EA ou à EREER parecem acontecer “fora” da escola, do currículo e do dia-a-dia escolar. São projetos que acontecem no contraturno ou aos sábados, palestra de integrantes de movimentos sociais ou visita a uma aldeia indígena. Não se trata de diminuir a importância destas atividades ou outras similares que acontecem nas escolas: todas elas parecem interessantes e certamente devem ter contribuído para a formação dos/as estudantes. O que destacamos aqui é que esses conhecimentos não estão no currículo da mesma forma que outros conhecimentos oriundos das culturas brancas.

E outro, levantado num número menor de trabalhos mas mesmo assim importante, é que é preciso transcender as fronteiras disciplinares da Educação Física ao pensar numa educação antirracista ou das relações étnico-raciais. A interdisciplinaridade surge como uma estratégia válida para abordar conhecimentos e saberes que não são apenas das práticas corporais: as línguas faladas pelos diversos povos africanos, a culinária de cada região, a produção de turbantes ou elaboração de penteados, ambas marcas identitárias importantes que contribuem para a auto-estima de estudantes que nem sempre se veem representados/as nos livros didáticos ou mesmo no ambiente escolar.

Por fim e certamente não menos importante, é preciso considerar que estimular o respeito à diversidade - apenas - não produz uma educação antirracista, uma vez que estimula a tolerância e a aceitação e não questiona os saberes “oficializados” do currículo, que continua branco; em outras palavras, permanece “racial”, como diz Martins (2021).

Considerações finais

As discussões sobre Educação Antirracista e Educação das Relações Étnico-Raciais estão presentes na área da Educação Física Escolar, embora de uma maneira ainda incipiente. Mesmo com um número limitado de trabalhos com essa temática, há uma tendência de aumento das pesquisas: mais da metade dos artigos publicados são dos anos de 2020, 2021 e 2022.

O principal motivo para a elaboração desta revisão foi servir de subsídio para a pesquisa desenvolvida por um dos autores junto ao Programa de Pós-Graduação [nome suprimido para manter o anonimato] e, a partir dessa síntese dos trabalhos, algumas decisões foram tomadas.

A revisão mostrou que um projeto de pesquisa voltado para as questões de Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Antirracista como suporte para o trabalho com a Cultura Hip Hop nas aulas de Educação Física Escolar seria um trabalho inédito e original. Numa perspectiva de pesquisa qualitativa, o ineditismo não é uma característica a ser garantida a todo custo, como é mais comum nas pesquisas da área biomédica; no entanto, mesmo que um estudo não seja inédito, é interessante que ele seja original em alguma medida. Essa originalidade pode ser garantida por meio da seleção de um grupo com características específicas (sociais, culturais, etárias etc), das metodologias empregadas para a produção de dados ou na teoria que fundamenta as análises, por exemplo.

Outro aspecto importante diz respeito aos relatos de experiência que fizeram parte desta revisão. Através das leituras dos trabalhos selecionados, e também de uma compreensão mais apurada a respeito deste gênero textual, o projeto incorpora essa forma de relato minuciosa (em relação às atividades desenvolvidas), reflexiva (que mostra as tomadas de decisão por parte de quem conduz a experiência) e em constante reavaliação. Apontamos, desta forma, para a necessidade de juntar o rigor e as exigências da pesquisa acadêmica com as características próprias de um relato de experiência na construção do relatório final da pesquisa.

Em relação à possibilidade de outros estudos, de temáticas que não foram objeto dessa revisão, destacamos o “caminho inverso”: como aqueles/as que são detentores do privilégio da branquitude são impactados/as por trabalhos que tematizam elementos das culturas afro-brasileiras?

Referências

- ALBUQUERQUE, Zuleika Andradas. As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito. **#Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, [S.L.], v. 3, n. 1, p. 1-13, 20 jun. 2014. Instituto Federal de Educação - Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.35819/tear.v3.n1.a1856>.
- ARAÚJO, Marília Camargo; PRODÓCIMO, Elaine. Práticas pedagógicas do hip-hop nas aulas de Educação Física. **Movimento**, [S.L.], p. 1-20, 26 dez. 2022. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.126383>.
- BALZANO, Otávio Nogueira; SILVA, Gilberto Ferreira da; MUNSBURG, João Albert Steffen. Questões étnico-raciais no futebol Gaúcho: subsídio teórico para disciplina de educação física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, S/L, v. 38, n. 10, p. 329-340, jan. 2018.

- BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Caleidoscópio – o olhar dos professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Porto Alegre para as questões étnico-raciais. **Motrivivência**, [S.L.], v. 28, n. 48, p. 282, 21 set. 2016. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p2175-8042.2016v28n48p282>.
- BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojudara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 39, n. 3, p. 247-253, jul. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2017.02.009>.
- CARDILO, Camila Moura. DANÇA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA. **Diversidade e Educação**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 772-790, 28 jan. 2022. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/de.v9i2.12522>.
- CORRÊA, Denise Aparecida; RODRIGUES, Paloma de Campos. Reconhecer para enfrentar: praxis pedagógica antirracista na educação física escolar. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S.L.], v. 5, n. 3, p. 294-307, 31 dez. 2021. Motricidades Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2021-v5-n3-p294-307>.
- CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. AFRICANIDADE E AFROBRASILIDADE EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, [S.L.], v. 24, n. 4, p. 1307, 6 jan. 2019. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.81656>.
- FIGUEREDO, Marinete da Frota; CRUZ, Marlon Messias Santana. FUTEBOL E RACISMO: algumas reflexões no âmbito da educação física escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - Reed**, [S.L.], v. 2, n. 5, p. 1-18, 30 set. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/reed.v2i5.7632>.
- FRAGA, Alex Branco. Prefácio. In: E. Galak; F. Zoboli y I.M. Gomes (Orgs.). **Cuerpos, políticas y estéticas: Artefactos culturales, arte y educación**. Buenos Aires: Biblos, 2021, p. 9-13
- GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan. 2014.
- LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; SOUZA JUNIOR, Marcílio; BRASILEIRO, Livia Tenorio. A inserção de conteúdos afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: um olhar pela prática pedagógica. **Indagatio Didactica**, [S.L.], p. 71-87, 31 mar. 2020. Indagatio Didactica. <http://dx.doi.org/10.34624/ID.V12I1.14416>.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; COELHO, Márcio Cardoso; SOUZA, Priscila Moreira Magalhães; BASTOS, Jadeh Moura Vieira. TEMATIZAÇÃO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO. **Corpoconsciência**, [S.L.], v. 25, n. 1, p. 39-63, 29 mar. 2021. Revista Corpoconsciência. <http://dx.doi.org/10.51283/rc.v25i1.10920>.
- MARTINS, Bruno Rodolfo. Diversidade Cultural, Descolonização e Educação [Física] Antirracista. **Revista Espaço Acadêmico**, S/L, v. 20, n. 2, p. 154-164, mar. 2021.
- MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luiz dos. Por uma Educação Física antirracista: o protagonismo da ceafro de vitória e de cariacica no espírito santo. **Praxis Educativa**, [S.L.], v. 17, p. 1-17, 2022. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). <http://dx.doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.18323.019>.

- MOREIRA, Analia de Jesus; SILVA, Maria Cecília de Paula. POSSIBILIDADES DIDÁTICO-METODOLÓGICAS PARA O TRATO COM A LEI Nº 10.639/03 NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: a importância da educação étnico-racial.. **Holos**, [S.L.], v. 1, p. 193-200, 9 fev. 2018. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2018.2891>.
- NEIRA, Marcos Garcia. ANÁLISE E PRODUÇÃO DE RELATOS DE EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURAL: uma alternativa para a formação de professores. **Textos Fcc**, São Paulo, v. 53, n. 1, p. 52-103, nov. 2017.
- NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.L.], v. 34, n. , p. 51-61, 31 jul. 2020. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp051>.
- OLIVEIRA, Leila Maria de Oliveira. A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnico-raciais: um estudo nas escolas estaduais de santo andré. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.L.], v. 62, n. 2, p. 1-11, 15 jun. 2013. Organizacion de Estados Iberoamericanos. <http://dx.doi.org/10.35362/rie622841>.
- PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do; SILVA, Eduardo Vinicius Mota E.. Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 412-418, out. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>.
- PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; SOUZA, Symon Tiago Brandão de. LUTAS CORPORAIS INDÍGENAS. **Corpoconsciência**, [S.L.], p. 34-48, 7 dez. 2021. Revista Corpoconsciencia. <http://dx.doi.org/10.51283/rc.v25i3.12153>.
- POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. Educação para as relações étnico-raciais na educação física para além da capoeira. **Motrivivência**, [S.L.], v. 32, n. 63, p. 1-23, 16 nov. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2020e74127>.
- POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. Educação das relações etnico-raciais em aulas de educação física. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 81-94, 31 maio 2019. Universidade Federal de São Paulo. <http://dx.doi.org/10.34024/olhares.2019.v7.6836>.
- ROCHA, Darlene; ALMEIDA, Felipe. Experiências pedagógicas em um projeto de contraturno escolar.: a dança afro - brasileira cênica. **Rev. Tempos Espaços Educ .**, S/L, v. 15, n. 35, p. 1-12, jan. 2022.
- ROCHA, Suzi Dornelas e Silva; UGAYA, Andresa de Souza. A África pra gente. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, [S.L.], v. 4, n. 2, p. 100-112, 31 ago. 2020. Motricidades Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana. <http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463.2020.v4.n2.p100-112>.
- RODRIGUES, A. César Lins. A educação física escolar e a LDB: 11.645/2008. **Reflexão e Ação: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 125-150, jan. 2010.
- ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 5-6, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21002007000200001>.

- SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. **O universo hip-hop e a fúria dos elementos**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.48.2018.tde-19042018-155632. Acesso em: 2023-02-28.
- SILVA, LÍlian Carine Madureira Vieira da; SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. Educação para as relações étnico-raciais: possibilidade da educação e um currículo antirracista?. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 243-261, jul. 2021. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/57148>>. Acesso em: 28 fev. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/redoc.2021.57148>.
- SILVEIRA, Keylla Amélia Dares; ALVIANO JÚNIOR, Wilson. A educação das relações étnico-raciais no contexto da educação física: reflexões sobre a disciplinarização, o silenciamento e suas possibilidades. **Dialogia**, [S.L.], v. 1, n. 39, p. 1-15, 15 out. 2021. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/39.2021.20452>.
- TOLEDO, Ana Carolina. “E o que eu tenho a ver com isso?” - Um exercício de “imaginação pedagógica” sobre o racismo na prática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.L.], v. 35, n. , p. 93-97, 30 jun. 2021. Universidade de Sao Paulo, Agencia USP de Gestao da Informacao Academica (AGUIA). <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-4690.v35inespp93-97>.
- VOIGT, André Fabiano. O teuto-brasileiro: a história de um conceito. **Espaço Plural**, v. 9, n. 19, p. 75-81, 2008.