

Cultura *hip-hop* na Educação Física: *um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam negros/as*

Hip-Hop Culture in Physical Education:
an anti-racist education project with students who did not self-declare as black

Cultura *hip hop* en la Educación Física:
un proyecto educativo antirracista con estudiantes que no se declaraban negros/os

 **JOSIAS GOÍS SOARES***

Rede Municipal de Ensino Básico de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo - RS, Brasil.

 **ANA PAULA DAHLKE****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, Brasil.

 **ALEX BRANCO FRAGA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, Brasil.

University of Toronto, Ontario, Canada.

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 desenvolvido por um professor de Educação Física negro, entre 2020 e 2021. Participaram 104 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que não se autodeclaravam negros/as. De

* Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino Básico de Novo Hamburgo – RS. *E-mail:* <josiassoares@edu.nh.rs.gov.br>.

** Doutoranda em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <anapauladahлке@hotmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado University of Toronto. *E-mail:* <brancofraga@gmail.com>.

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. Destacam-se pontos positivos como o surgimento de grupos de pesquisa com a temática do racismo e da Cultura Hip-Hop na escola, a conscientização e reflexão sobre essa temática dentro da comunidade escolar (professores/as, famílias, estudantes) e a integração bem-sucedida das lições aprendidas com o projeto no cotidiano dos alunos fora da escola. No entanto, nota-se a necessidade de 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, in the state of Rio Grande do Sul, where German-Brazilian culture is predominant. Based on the principles of Hip-Hop Culture, the project was developed by a physical education teacher who is black between 2020 and 2021. The participants' project were 104 students from the 6th to 9th grade of the elementary school who did not declare themselves as black. Nicely and engagingly, despite all the difficulties imposed by the health restrictions resulting from the pandemic, most students began to reflect on the asymmetries in ethnic-racial relations rooted in our country, especially the privileges of whiteness in the production of the suffering of black people. There are some positive outcomes from the project, such as the creation of research groups on the topic of racism and Hip-Hop Culture at school, the increased awareness and reflection on this topic among the school community (including teachers, families, and students) and the successful integration of the lessons learned from the project into the students' daily lives outside school. However, more initiatives like this are needed to effectively deconstruct structural racism, which is essential to build a more just and egalitarian society.

Keywords: Systemic Racism. Hip-Hop. Basic Education. Physical Education.

RESUMEN: Este relato de experiencia es el resultado de un proyecto de educación interdisciplinaria antirracista desarrollado en una escuela de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, región con predominio de la cultura germano-brasileña. Centrado en los principios de la Cultura Hip-Hop, el proyecto fue desarrollado por un profesor de Educación Física negro, entre 2020 y 2021. Participaron 104 estudiantes autodeclarados no negros/os, de 6° ao 9° año de primaria. De manera relajada y comprometida, incluso frente a 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, especialmente los privilegios de la blanquitud en la producción de los males de las/os negros/os. Se destacan puntos positivos, como el surgimiento de grupos de investigación sobre el tema del racismo y la cultura Hip-Hop en la escuela, la sensibilización y reflexión sobre este tema dentro de la comunidad escolar (profesores, familias, estudiantes) y el éxito de la integración de las lecciones aprendidas con el proyecto en la vida diaria de las/os estudiantes fuera de la escuela. Sin embargo, se necesitan más iniciativas de esta magnitud para deconstruir eficazmente el racismo estructural y, en consecuencia, construir una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: Racismo Sistémico. Hip-Hop. Educación Básica. 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 da cultura e da tradição teuto-brasileira¹. A plateia, majoritariamente formada por descendentes diretos/as ou indiretos/as de imigrantes alemães/ãs, 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 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 dos/as colegas que não se autodeclaravam negros/as. Esse episódio fez com que o palestrante propusesse um projeto de educação antirracista para a escola onde atuava, com o objetivo de sensibilizar e conscientizar as crianças que não se autodeclaravam negras sobre o drama do racismo estrutural. Afinal, se uma menina branca se comoveu com os efeitos do privilégio branco 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, primeiro ano 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/da sujeito/a negro/a, buscando conscientização, reflexão e posicionamentos de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, entre 11 e 16 anos, que em sua grande maioria não se autodeclaravam negros/as, em uma região reconhecida nacionalmente como um 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 planejar as atividades remotas (via *Google Classroom*) em suas aulas. Os conteúdos desenvolvidos a partir dos elementos do *hip-hop* foram *breaking*, esportes urbanos, *graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, *rap* e 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 EUA e no Brasil.

Tal projeto 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 só rimas;

Para outros significa uma trajetória

Então para aqueles que não veem sentido nessa obra prima...

Existem aqueles que trazem à tona todo o sentido da cultura! (Mc Lyte², 9º ano, 2020)

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, em modo remoto, do professor de Educação Física idealizador do projeto. Entre “música *RAP*, *turntablism*, *break*, grafite, moda e linguagem” (HILL, 2009, p. 29)³, elementos constituintes da cultura *hip-hop* listados por Marc Hill (2009), o *breaking* foi mais detalhadamente desenvolvido na segunda parte do projeto, dentro dos períodos destinados à Educação Física.

Nesse mesmo ano, dado o sucesso do *Cultura Urbana* e com as devidas autorizações institucionais e consentimentos/assentimentos individuais, o professor idealizador do projeto decidiu tomá-lo objeto de estudo em sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. 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*, desenvolvido numa região de colonização alemã, repercutiu na forma como estudantes 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 do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, entre 11 e 16 anos de idade, que não se autodeclaravam negros/as.

O material empírico compunha-se de um compilado de trabalhos produzidos pelos/as estudantes envolvidos/as no projeto, 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 tivesse sido produzido pelos/as estudantes durante o período no qual o projeto se desenvolveu. Na medida em que a 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,

1981). Para dar conta da operação analítica, adotaram-se os princípios e procedimentos da Análise Temática (BRAUN & CLARKE, 2006).

Para a organização deste relato, os/as autores/as decidiram focar a apresentação dos dados e análises pertinentes à segunda parte do projeto, mais especificamente as aulas de Educação Física destinadas ao aprendizado do *breaking*, desenvolvidas em 2021. Na primeira parte, intitulada *Um professor de educação física negro no Vale dos Sinos*, destaca-se a trajetória do professor Josias Góis Soares, mentor do projeto e responsável pela condução das aulas (primeiro autor do presente texto); na segunda, intitulada *Uma escola pública numa cidade teuto-brasileira*, apresentam-se o cenário institucional e o contexto histórico local onde o projeto foi desenvolvido; e na terceira, *Um projeto de educação antirracista com estudantes que não se auto-declaravam negros/as*, descrevem-se algumas das atividades desenvolvidas nessa segunda fase do projeto, com destaque para a forma como estudantes que não se autodeclaravam 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 Josias Góis Soares. Em 2009, por ocasião do estágio de docência para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ele desenvolveu uma oficina de dança *hip-hop* no Colégio de Aplicação da UFRGS sob a supervisão da professora Carla da Conceição Lettnin, com quem escreveu o artigo *Hip-Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio Colégio de Aplicação da UFRGS*, publicado em 2010. No mesmo ano, então estudante de licenciatura em Educação Física, Josias Soares defendeu seu trabalho de conclusão de curso *O Basquete de Rua e a Cultura Hip-Hop*, o que dá uma ideia de seu grau de conexão com o tema.

Josias cresceu e morou por 31 anos no bairro Partenon, zona leste de Porto Alegre/RS, uma região que abrange muitas ‘vilas’⁴ que contrastam com os enormes casarões da parte mais nobre da região. É um homem negro de 36 anos, cristão, que toma a Bíblia como uma referência de fé e ensinamento, 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 concluir a unidade de estudos sobre o Egito Antigo, sua professora propôs às três turmas da mesma série a organização de uma encenação que reproduzisse os aprendizados adquiridos durante as aulas. Quando chegou a hora de definir os papéis, a professora perguntou sobre quem gostaria de representar os faraós. Havia 3 vagas e 5 estudantes. Ao definir os papéis, a professora justificou: “O Egito fica na África, e lá as pessoas são da cor do Josias, 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 é algo pouco comum em nosso país. No caso das meninas, a 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”. “Neginha 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 de tom de pele considerados ideais, que se opõem às características da mulher negra, revelando um padrão de beleza antinegritude (CALDWELL, 2000). O padrão de beleza e riqueza também atribui uma imagem depreciativa ao/à negro/a, pois o povo afrodescendente não se enquadra no padrão disseminado pelas redes sociais, mídias, programas de televisão, cinema etc. De acordo com Nilma Lino Gomes e Shirley Aparecida de Miranda (2014), em artigo que trata das relações conflituosas entre adolescentes negras, mestiças e brancas, “no Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento, simultaneamente ou de modo intercambiante” (GOMES & MIRANDA, 2014, p. 86).

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, Josias precisava fazer a pé o trajeto da casa ao clube, ida e volta, em função das condições econômicas, percorrendo mais de 30 km por dia. Em uma sexta-feira, pouco depois das 13h30min, voltando para casa, foi abordado por dois policiais que o mandaram abrir a mochila. Também mandaram que colocasse o rosto na parede, revistaram todas as partes do seu corpo de forma truculenta e bagunçaram todo o conteúdo de sua mochila; não tendo encontrado nada desabonador, os policiais disseram que estavam fazendo seu trabalho, pois Josias teria ‘as feições de um assaltante’ da região. Esse tipo de relato é apenas um entre vários episódios de racismo que negros e negras sofrem cotidianamente 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, Josias pôde 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 que sofreu dentro da escola o levou a questionar-se sobre a viabilidade de discutir tais questões em uma região fortemente marcada pelo cultivo da ‘tradição alemã’ e com uma população que, em sua maioria, não se autodeclarou negra, de acordo com os registros de matrículas. 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 com a qual ele tentava trabalhar na Educação Física. Naquele momento, havia a expectativa de aceitação do projeto pedagógico marcadamente antirracista pela comunidade escolar de Novo Hamburgo, predominantemente teuto-brasileira.

Uma escola pública em uma cidade teuto-brasileira

Não é comum encontrarmos em grades de horários das escolas de Educação Básica no Brasil uma matéria chamada Articulação e Saberes, mencionada na introdução deste texto, pois a nomenclatura não faz parte do rol de componentes curriculares previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ou pela 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: desenvolver conteúdos, habilidades, aprendizagens e experiências por meio da pesquisa, considerada essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em função dessa orientação, todos/as os/as

estudantes da referida escola, assim como nas demais da rede, desenvolvem algum tipo de pesquisa anualmente, sendo orientados/as um período por semana, geralmente no contraturno escolar, por professores/as de áreas afins ao objeto de estudo da pesquisa em curso (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO, 2023).

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, ampliando a capacidade de os/as estudantes lidarem e resolverem problemas do cotidiano por meio do fomento à pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Básico Getúlio Dornelles Vargas (2023-2025) 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 abrangem desde a Educação Básica até a Superior, abrindo espaço para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que abordem as relações étnico-raciais (NOVO HAMBURGO, 2015). Apesar das contradições entre o texto da lei⁵ 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, destacando-se:

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. [...]

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. 59; 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 docentes da própria rede, cujo objetivo principal é divulgar experiências e pesquisas realizadas pela comunidade escolar de sua abrangência⁶.

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 do 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) e é um 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 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 da colonização alemã, é perceptível, em 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 hamburguesa, no decorrer da segunda metade do século XX” (HATZENBERGER & SPOLIER, 2022, p. 222). Os dois autores reconhecem que recuperar a visibilidade da multiculturalidade e da 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/das imigrantes alemães/ãs em assentamentos 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 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), os/as imigrantes alemães/ãs 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 para a manutenção e o 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 consequência, tornou invisível a importância e a influência de indígenas, afrodescendentes e açorianos/as na constituição dos grupos étnicos formadores da cidade.

Para Dagmar Meyer (2000), o pano de fundo desse processo imigratório iniciado em 1824 era a política do Primeiro Império (1822-1831) destinada à ocupação de áreas de fronteira, para evitar ameaças de invasores e 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 na imigração alemã 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, grifos nossos).

Na mesma linha, Magna Magalhães (2010) afirma que a política imigratória 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, com o abandono e a ausência de políticas públicas direcionadas à população negra, a partir da ideia de que o embranquecimento e o avanço ‘civilizatório’ fariam com que essa população, gradativamente, fosse desaparecendo (MAGALHÃES, 2010). A introjeção, por décadas, de uma narrativa hegemônica sobre as origens europeias do Sul do Brasil, em detrimento da contribuição de outras etnias na formação populacional da região, compõe o caldo de cultura que alimentou a narrativa social discriminatória da branquitude.

De acordo com Lia Vainer Schucman (2022), o conceito de branquitude está profundamente entrelaçado com as questões socioculturais e históricas, conectando-se à falsa ideia da superioridade racial branca. Na perspectiva da autora, a branquitude é compreendida como uma posição privilegiada no contexto das sociedades estruturadas pelo racismo. Isso significa que os/as sujeitos/as identificados/as como brancos/as possuem vantagens simbólicas e materiais que não estão disponíveis para os/as sujeitos/as não brancos/as.

Para Maria Aparecida Silva Bento, no trabalho intitulado *Branqueamento e branquitude no Brasil* (2002), é possível identificar alguns comportamentos sociais do/da sujeito/a branco/a em relação ao/à sujeito/a negro/a, independentemente do fato de reconhecerem ou não o problema estrutural do racismo. Esses comportamentos, de acordo com a autora, são elementos centrais para a manutenção e o fortalecimento das estruturas racistas na sociedade. Entre eles está o processo de branqueamento, frequentemente associado à figura do/da negro/a que busca se identificar com o/a branco/a em busca de uma diluição de suas características raciais. Apesar de parecer um movimento voluntário do/da sujeito/a negro/a, Bento destaca que o branqueamento é fomentado pela elite branca brasileira como parte da estratégia de apagamento do povo negro e da cultura afrodescendente, para a manutenção do privilégio branco e da supremacia racial.

A autora ainda destaca que a igualdade racial é vista como uma ameaça ao privilégio branco, fator gerador do medo que sustenta a discriminação racial e alimenta estereótipos negativos a respeito do corpo negro. Essa sensação de ameaça, movida por “um tipo de paranoia que caracteriza frequentemente quem está no poder e tem medo de perder seus privilégios” (BENTO, 2002, p. 42), gera resistência e produz um tipo de projeção que atribui ao/à outro/a características que o/a sujeito/a não é capaz de reconhecer ou aceitar em si. Consequentemente, essa projeção está ligada a um acordo tácito que tende a silenciar o racismo ou identificá-lo como um problema exclusivo dos/das negros/as ou da escravidão, mas não como algo criado e fomentado pela branquitude. Com base nos trabalhos de Janet Helms e Edith Piza, Bento (2002) afirma que só é possível construir uma identidade racial branca antirracista se o/a sujeito/a branco/a aceitar sua própria branquitude, bem como as implicações culturais, políticas, socioeconômicas decorrentes dessa condição privilegiada e passar a se enxergar como sujeito/a igualmente racializado/a.

Os estudos de Piza e Helms são fundamentais porque nos auxiliam a focalizar o problema das relações raciais como um problema das relações entre negros e brancos e não como um problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo (BENTO, 2002, p. 49).

Por isso, passa a ser de suma importância o desenvolvimento de projetos escolares 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 autodeclaravam negros/as, tal como ocorreu no projeto *Cultura Urbana* desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Básico Getúlio Dornelles Vargas.

Um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam 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/remoto). Cada turma foi dividida em três grupos (A, B e C), que se revezavam na 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 presencial⁷, sob forma de rodízio, sendo observado o devido distanciamento social.

Diante dessa sistemática e dadas as características das aulas de Educação Física, para que todos/as os/as estudantes pudessem realizar as mesmas atividades e tivessem acompanhamento do professor, tudo era postado no *Google Classroom* de três em três semanas, da mesma maneira que no ano anterior, quando as aulas foram 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/as estudantes que participavam das aulas presenciais passaram a ser convidados/as a postar vídeos no *Google Classroom* das tarefas realizadas, com o auxílio do professor, 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 conteúdo teórico relacionado à educação antirracista foram desenvolvidos, não sem dificuldade, tanto em aulas síncronas como assíncronas. Adicionalmente, o professor usou um 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 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), *breaking dance* (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 em

bairros, posteriormente em cidades (principalmente em lugares públicos) e, finalmente, no mundo todo. De acordo com Wanderley Moreira dos Santos (2009), o termo *breakdance* não é o mais adequado, tendo sido inventado e disseminado pela mídia para se referir ao *b-boying*⁸ ou ao *popping*⁹.

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/as 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. O *breaking* contribuiu para diminuição da violência nas periferias da cidade de Nova Iorque, por meio das “batalhas de dança” (BORGES, 2008), e se tornou um modo de expressão dos jovens negros/as estadunidenses contra práticas sociais segregacionistas. Os/as artistas são considerados/as militantes contra essas práticas e 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*¹⁰ 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 em torno da origem do *breaking* e sua relação com os movimentos de contestação social ao racismo estrutural, como se nota em suas falas:

“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 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, 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 diáspora africana, resistência e luta através das relações do *breaking* com as danças e práticas corporais africanas como a capoeira e a *gumboot dance*¹¹, por exemplo:

“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 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 porque além da dança vem uma história que agrega muito na minha vida” (GrandMaster Flash, 7º ano, 2021).

O depoimento de estudantes que não se autodeclaravam 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 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 da 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 Getúlio Dornelles Vargas, 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*, como *grafitti, 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 às discussões – como a resistência inicial de algumas famílias à temática do *hip-hop* e as restrições sanitárias decorrentes da pandemia – o projeto conseguiu produzir algo bastante inusitado, ao menos para aquela região. Estudantes entre 11 a 16 anos de idade, que em sua grande maioria não se autodeclaravam 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* em estudantes que não se autodeclaravam negros/as. Isto é, a partir dos elementos e costumes da cultura *hip-hop* tais como o *Break*, *Graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, *Rhythm And Poetry (RAP)* e do conhecimento histórico, ancestral e político, foi possível fazer conexões 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). Os princípios, valores, conceitos e significados da cultura *hip-hop* serviram como mediação para que crianças, adolescentes e suas famílias aprendessem, refletissem e se posicionassem sobre o fenômeno do racismo. O objetivo foi contribuir para uma educação sobre relações étnico-raciais que não apenas promovesse aprendizagens de conteúdos novos, mas que levasse 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/das estudantes que não se autodeclaravam 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.

Recebido em: 26/02/2023; Aprovado em: 06/02/2024.

Notas

- 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”.
- 2 Todos os dados compilados para a análise foram produzidos por estudantes que se declararam brancos/as no cadastro escolar realizado no ato da matrícula. Para manutenção do anonimato, seus nomes foram substituídos por nomes de artistas da cultura *hip-hop*.
- 3 Tradução livre do autor: “*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*” (HILL, 2009, p. 29).
- 4 “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.

- 5 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 contenha a concepção de que a criança nasce sem um sexo definido”. Rosimar Esquinsani (2022) analisa, de forma muito consistente, a incongruência entre essa passagem da lei e o texto referência do PNE de Novo Hamburgo (2015b).
- 6 Mais informações sobre a revista, de excelente padrão editorial, podem ser encontradas no link: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/about>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- 7 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.
- 8 *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).
- 9 *Popping* é um estilo que combina movimentos robóticos, ondulações corporais, contorcionismos e tremores.
- 10 *Locking* é um estilo que consiste em fazer movimentos bruscos e rápidos, apontando os dedos no *break* da música.
- 11 Conforme Carol Muller e Janet Topp-Fargion (1999) *gumboot dance* é uma dança desenvolvida como forma de comunicação entre mineiros na África do Sul; quando trabalhavam, era proibido comunicarem-se, 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 o surgimento da dança de rua nos EUA e a cultura *hip-hop*.

Referências

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

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Eds.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BORGES, Adriana Luiza Barboza. *Cultura Hip-Hop: discursos, imagens e apropriações*. Monografia (Especialização em História da Cultura e da Arte) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

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.

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3. p. 77-101, 2006.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2000, v. 08, n. 02, p. 91-108. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n02/v08n02a07.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO Getúlio Dornelles Vargas. *Projeto Político-Pedagógico (2023-2025)*. Novo Hamburgo/RS, 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Negacionismo, revisionismo e ausência: gênero e sexualidade em Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, [S. l.], n. 41, p. e22465, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.22465. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22465>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

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.

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. DOI: 10.5216/lep.v15i2.25119. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Goiânia, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/32420>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino & MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. *Poiesis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8, n. 13, p. 81-103, 2014. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1373>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna. *Effective evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUSTAVO; Aluísio. Ensino das danças urbanas em Porto Alegre. In: ESTEVES, Diego Winck; WEBER, Suzane & REHM, Alyne (Orgs.). *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 preteza e a branca brilha o Cruzeiro do Sul: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo/RS)*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 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. *Plano Municipal de Educação* (Relatório de construção do PME), 2015. Disponível em: <<https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/plano-municipal-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- RAPOSO, Otávio. Coreografias de evasão: segregação e sociabilidade entre os jovens do break dancem das favelas da Maré. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, v. 16, n. 2, p. 315-338, 2012.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- 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*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SANTOS, Wanderley Moreira dos. *Break-ar a vida: o processo de subjetivação de jovens negros por meio da dança na cidade de São Paulo*. 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: 26 fev. 2024.
- 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: Cambridge University Press, 2015.