

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA EM REDE NACIONAL**

DISSERTAÇÃO

**Representações sociais sobre “ser negro” e “cultura negra”: uma
proposta de intervenção para o Ensino Médio**

Priscilla De Almeida Nogueira De Souza

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
FÍSICA EM REDE NACIONAL**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “SER NEGRO E
“CULTURA NEGRA”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO
PARA O ENSINO MÉDIO**

PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA

*Sob a orientação do Profº
Dr. José Henrique dos Santos*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Área de Concentração em Educação Física escolar.

Seropédica, RJ
Agosto de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S719r Souza, Priscilla de Almeida Nogueira de, 1986-
Representações sociais sobre "ser negro" e "cultura negra": uma proposta de intervenção para o ensino médio / Priscilla de Almeida Nogueira de Souza. - Seropédica, 2024.

180 f.

Orientador: José Henrique dos Santos.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, 2024.

1. Representações Sociais. 2. Cultura Afro
brasileira. 3. Antirracismo. I. Santos, José Henrique
dos, 1961-, orient. II Universidade Federal Rural do
Rio de Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional - ProEF III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO/UFRRJ**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL – PROEF/UFRRJ**

PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em
Educação Física**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – ProEF, da Universidade Federal Ruraldo Rio de Janeiro, Área de Concentração
em Educação Física Escolar.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 30/08/2024

Documento assinado digitalmente
 JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
Data: 29/10/2024 18:11:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Henrique dos Santos. Dr. IE/UFRRJ(Orientador/ Presidente)

Documento assinado digitalmente
 DENIS GIOVANI MONTEIRO NAIFF
Data: 30/10/2024 11:28:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Denis Giovani Monteiro Naiff. Dr. IE/UFRRJ

Documento assinado digitalmente
 JOSE ANTONIO VIANNA
Data: 29/10/2024 22:15:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

José Antonio Vianna. Dr. IEFD/UERJ

Documento assinado digitalmente
 FELIPE LAMEU DOS SANTOS
Data: 29/10/2024 19:02:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Felipe Lameu dos Santos. Dr. DEF/CPII

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos trinta dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e quatro, no horário de 15:20h às 17:00h, reuniu-se na sala três do Departamento de Educação Física e Desportos, a banca examinadora composta pelos professores do ProEF da UFRRJ: José Henrique dos Santos (orientador/Presidente) e Felipe Lameu dos Santos – DEF/Colégio Pedro II (membro interno); e de forma remota pelo professor José Antonio Vianna – IEFD/UERJ (membro externo); e pelo professor Denis Giovani Monteiro Naiff – DeptPSI/IE/UFRRJ (membro externo institucional), no link <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/jose-henrique-dos-santos>, para examinar a décima primeira dissertação concluída do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFRRJ) intitulada: **“Representações sociais sobre “ser negro” e “cultura negra”: uma proposta de intervenção para o ensino médio”**, da discente **Priscilla de Almeida Nogueira de Souza**, matrícula nº 20221004090. Após a apresentação da dissertação, procedeu-se à arguição, finda a qual, os membros da banca decidiram pela:

- (X) Aprovação.
() Aprovação com ressalva.
() Reprovação.

Ressalva: _____

Para constar foi lavrada a presente ata, que vai datada e assinada pelos examinadores.

Seropédica-RJ, 30 de agosto de 2024.

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE HENRIQUE DOS SANTOS
Data: 29/10/2024 18:11:12-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Dr. José Henrique dos Santos (orientador – ProEF/UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br FELIPE LAMEU DOS SANTOS
Data: 29/10/2024 19:02:07-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Dr. Felipe Lameu dos Santos (membro interno – ProEF/UFRRJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE ANTONIO VIANA
Data: 29/10/2024 22:15:45-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Dr. José Antonio Vianna (membro externo – IEFD/UERJ)

Documento assinado digitalmente
gov.br DENIS GIOVANI MONTEIRO NAIFF
Data: 30/10/2024 07:45:59-0300
Verifique em <https://validar.itii.gov.br>

Dr. Denis Giovani Monteiro Naiff (membro interno institucional – DeptPSI/UFRRJ)

À minha mãe Rosilana Fonseca de Almeida Nogueira e ao meu pai José Carlos Nogueira. São meus maiores exemplos.

Aos meus filhos, meus maiores amores. São quem me motiva a ser uma pessoa e uma professora melhor todos os dias.

Ao meu companheiro de vida, Tiago Teófilo de Souza, que, estando ao meu lado, posso ir sempre mais longe.

A todos aqueles que já foram ou um dia serão meus alunos, pelos quais sonho com uma escola mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu incrível amor e proteção, minha fortaleza nos momentos difíceis e por me proporcionar tantas bênçãos.

Ao meu pai, José Carlos, por sempre me incentivar e apoiar não só nos estudos, mas em todos os momentos da minha vida.

À minha mãe, Rosilana, por ser meu exemplo de mãe e de mulher. Através de seu amor à profissão ela me inspirou a ser professora e sempre me incentivou nos estudos, acreditando no meu potencial, auxiliando-me a crer que eu sou capaz, sempre. Além disso, sou grata por estar sempre presente quando preciso, por ser minha rede de apoio e me amparar nos cuidados com meus filhos.

À minha filha Ana Helena e ao meu filho Manoel, por mesmo pequenos, compreenderem minha ausência em tantos momentos e compreenderem a importância dos meus estudos. Meus pensamentos e meu coração sempre estiveram voltados para eles. Desejo que saibam que serão minhas prioridades para sempre.

Ao meu esposo, Tiago Teófilo, por ser companheiro em todos os momentos, acreditar e incentivar meus estudos e profissão, ajudar-me sempre que preciso, compreender minha ausência em tantos momentos e principalmente por ser meu suporte em casa e com nossos filhos. Sem meu marido não seria possível ter chegado aqui.

Aos meus irmãos Leonan Nogueira e Danielly Nogueira e à minha cunhada Tainá Nogueira, por serem minha rede de apoio, auxiliando-me com meus filhos em todos os momentos que precisei.

À minha amiga Janaína Ferreira, por me inspirar e me incentivar a continuar os estudos, sempre acreditando no meu potencial.

Ao meu orientador, Dr. José Henrique dos Santos, por sua competência e dedicação enquanto professor, orientador e pesquisador, proporcionando-me tantos aprendizados. Minha eterna gratidão, também, por sua compreensão e paciência sempre que precisei e por acreditar no meu trabalho.

À Rosineide Cristina Freitas, pelo diálogo quando pensei em mudar minha pesquisa para o tema atual. Graças por sua disponibilidade e encorajamento!

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelos seus ensinamentos e exemplos enquanto profissionais.

Aos amigos da turma que tornaram os dias de estudos mais prazerosos e mais leves. Minha gratidão por compartilharem suas práticas, me ensinando e me inspirando a cada encontro.

À minha companheira de mestrado, Mariana Braz, por todos os dias me incentivar, apoiar e ouvir, tornando minha caminhada mais leve.

Aos amigos e às amigas do Grupo de Pesquisa em Pedagogia da Educação Física e Esporte (GPPEFE), pelos momentos de parceria, troca, aprendizado.

À querida Célia Polati, por me auxiliar e orientar na construção da base de dados e por me receber em sua casa de forma tão carinhosa. Grata eternamente pelas trocas e aprendizados.

À pesquisadora e amiga Gabriela Simões e ao pesquisador e amigo Vítor Alexandre por me auxiliarem no desenvolvimento do Grupo Focal. Gratidão pelos aprendizados.

À professora do Programa e Coordenadora da Companhia de Dança da UFRRJ, Valéria Nascimento, por prontamente me fornecer o contato dos bailarinos de danças urbanas da Companhia de Dança da UFRRJ.

À bailarina Lainna Ribeiro e ao bailarino Weslei Ricardo, da Companhia de Dança da UFRRJ, ministrarem de forma brilhante, uma aula de danças urbanas para minha turma de 1º ano do Ensino Médio. Meus alunos pedem sempre seu retorno.

À equipe administrativa e pedagógica do Colégio em que trabalho, nas pessoas de Sueli e Lucineia, por oferecerem todo o suporte necessário à minha pesquisa.

Aos meus amigos, professores das escolas em que trabalho, que acreditaram e me ajudaram de alguma forma a chegar até aqui.

À minha prima Mariana, que gentilmente revisou o abstract. Reconheço sua vida corrida e me senti abraçada pelo seu tempo dedicado a essa tarefa.

Aos alunos e responsáveis dos alunos envolvidos na pesquisa, que prontamente se dispuseram a participar e me impulsionaram a aprender mais.

Aos familiares e amigos que acreditaram que eu conseguiria e entenderam minha ausência, quando houve necessidade.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Princípia

*Tudo, tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é nós
Tudo, tudo, tudo que nós tem é
Tudo, tudo, tudo que nós tem é*

*Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende'
Cale o cansaço, refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entende' (tio,
gente é pra ser gentil)
(Emicida, 2019)*

RESUMO

SOUZA, Priscilla de Almeida Nogueira de Souza. **Representações sociais sobre “ser negro” e “cultura negra”: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio.** 2023. 181f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

É responsabilidade de cada educador socializar os conhecimentos historicamente produzidos, mas essa socialização não acontece de forma neutra ou sem intencionalidade. A partir de uma intencionalidade pedagógica o ensino é instituído pelo modelo de sociedade que cada educador(a) entende como ideal. Vivendo em uma sociedade de origem colonial e escravocrata, pessoas negras são oprimidas até hoje, enquanto pessoas brancas possuem privilégios que lhes garantem acesso aos direitos que deveriam ser de todos. A escola por muito tempo socializou os conhecimentos eurocêntricos em detrimento dos demais, contribuindo para o apagamento da história Africana e afro-brasileira. Diante disto, tornaram-se necessárias políticas de ações afirmativas e uma delas foi a Lei 10.639/03. Porém, mesmo após vinte anos, a valorização da Cultura Africana e Afro-brasileira ainda é uma realidade distante em muitas escolas. Os objetivos desta pesquisa foram compreender as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre o ser negro e sobre a cultura negra, assim como identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a cultura negra, contribuindo para valores antirracistas no âmbito das aulas de Educação Física do Ensino Médio. Essa pesquisa se caracteriza como qualiquantitativa, de natureza descritiva e foi realizada em duas etapas. Na primeira etapa, a coleta de dados foi realizada através de questionário com os termos indutores “Ser negro” e “Cultura negra” utilizando a técnica de associação livre de palavras. As palavras evocadas receberam um tratamento matemático descritivo com apoio do software Iramuteq. No mesmo questionário, os alunos hierarquizaram as palavras por ordem de importância e justificaram a escolha da palavra mais importante. Foi realizada a análise de dados das justificativas. Na segunda etapa foi realizada uma intervenção pedagógica no segundo bimestre de 2024, com o tema “danças urbanas”. Para avaliar os conhecimentos agregados pelos alunos a partir da intervenção didática, recorreu-se a técnica de grupo focal. O tratamento dos dados coletados no grupo focal foi realizado através da análise de conteúdo. Os resultados das representações sociais sobre “ser negro” apontaram que “racismo” e “preconceito” são os elementos mais representativos do possível núcleo central. A análise prototípica comparativa entre as representações dos alunos negros e dos alunos brancos apontou que os elementos centrais mais representativos são os mesmos para os dois grupos: “racismo” e “preconceito”. Como resultado das representações sociais sobre “cultura negra”, os elementos mais representativos são “dança”, “capoeira” e “trança”. Na análise prototípica comparativa resultantes das representações dos dois grupos (negros e brancos), observou-se que os elementos mais representativos para ambos os grupos foram a “dança” e “capoeira”. Como resultado do desenvolvimento da Unidade Didática (UD), observou-se que as estratégias, recursos e procedimentos utilizados foram adequados aos objetivos propostos. A partir do desenvolvimento da UD, os alunos entenderam que o racismo se manifestava em seus meios sociais, principalmente através de “brincadeiras” de mau gosto e nas desigualdades de oportunidades na área do trabalho. Os alunos demonstraram que ampliaram seu entendimento sobre o racismo, apresentaram novas perspectivas antirracistas e ampliaram seus conhecimentos sobre as contribuições negras na cultura e na sociedade de uma maneira geral.

Palavras chave: Representações Sociais, Cultura Afro-brasileira, Antirracismo

ABSTRACT

SOUZA, Priscilla de Almeida Nogueira de Souza. **Social representations about “being black” and “black culture”: an intervention proposal for high school.** 2023. 181f. Dissertation (Professional Master's Program in Physical Education on a National Network) Institute of Education, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

It's the responsibility of each educator to socialize the historically produced knowledge. But this socialization does not happen neutrally or without intentionality. Based on pedagogical intentionality, teaching is instituted and influenced by the model of society that each educator understands as ideal. Living in a society of colonial and slave origin, black people are oppressed to this day while white people have privileges that guarantee them the access to rights that should belong to everyone. The school for a long time socialized Eurocentric knowledge to the detriment of others, contributing to the erasure of African and Afro-Brazilian history. In view of this, affirmative action policies became necessary and one of them was Law 10,639/03. However, even after twenty years, the appreciation of African and Afro-Brazilian Culture remains a distant reality in many schools. The objectives of this research were to understand the social representations of high school students about being black and black culture, as well as to identifying pedagogical possibilities that value black culture, contributing to anti-racist values in the context of high school Physical Education classes. This research is characterized as qualiquantitative, descriptive in nature and was carried out in two stages. Data from the first stage were collected through questionnair with the inducing terms “being black” and “black culture” using the technique of free words. The evoked words received a descriptive mathematical treatment with the support of the Iramuteq software. In the same questionnaire, students hierarchized the words in order of importance and justified thei choice of the most important word. Data analysis of the justifications was carried out. In the second stage, a pedagogical intervention was carried out in the second two months of 2024, with the theme “urban dances”. To validate the knowledge added by some from the didactic intervention, the focus group technique is used. The treatment of two collected data in the focus group was carried out through content analysis. The results of the social representations about “being black” indicated that “racism” and “prejudice” are the most representative elements of the possible central core.. The prototypical comparative analysis between the representations of black students and white students indicated that the most representative central elements are the same for both groups: “racism” and “prejudice”. As a result of social representations about “black culture”, the most representative elements are “dance”, “capoeira” and “braid”. In the comparative prototypical analysis resulting from the representations of two groups, it was observed that the most representative elements for both groups are “dança” and “capoeira”. As a result of the development of the Didactic Unit (UD), it was observed that the strategies, resources and procedures used were appropriate to the intended objectives. From the development of UD, it was observed that students understood that racism manifested itself in their social environments mainly through “jokes” in bad taste and inequalities of opportunities in the area of work. From the development of the Didactic Unit, the students demonstrated that they expanded their understanding of racism, presented new anti-racist perspectives and expanded their knowledge about black contributions to culture and society in general.

Keywords: Social Representations, Afro-Brazilian Culture, Anti-racism

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de quatro casas.....	32
Quadro 2. Provável Núcleo Central das representações sociais dos alunos sobre “ser negro”	65
Quadro 3. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos negros sobre “ser negro”	78
Quadro 4. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos brancos sobre “ser negro”	79
Quadro 5. Provável Núcleo Central das representações sociais dos alunos sobre “cultura negra”	84
Quadro 6. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos negros sobre “cultura negra”	96
Quadro 7. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos brancos sobre “cultura negra”	97

TABELAS

Tabela 1. Frequênci a das palavras evocadas na primeira ordem por alunos negros e brancos para o termo indutor “ser negro”.....	80
Tabela 2. Frequênci a das palavras evocadas na primeira ordem pelos alunos negros e brancos para o termo indutor “cultura negra”.....	99

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	O PROBLEMA.....	21
1.2	OBJETIVO	24
1.2.1	Geral:.....	24
1.2.2	Objetivos específicos:	24
1.3	JUSTIFICATIVA.....	24
1.4	RECURSO EDUCACIONAL	25
1.5	QUESTÕES A INVESTIGAR	25
2	REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	26
2.1.1	Funções das representações sociais.....	29
2.1.2	Abordagem estrutural das representações sociais	30
2.1.2.1	Análise prototípica das representações sociais.....	31
2.2	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO NEGRO	33
2.3	ESCOLA, CULTURA E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	37
2.4	DO APAGAMENTO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA ATÉ A LEI 10.639/03	40
2.5	LEI 10.693/03.....	46
2.6	EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	49
3	METODOLOGIA	54
3.1	MODELO DE ESTUDO.....	54
3.2	PARTICIPANTES	55
3.3	TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	56
3.3.1	Etapa 1 – Caracterização das representações sociais sobre “Ser negro” e “Cultura negra”.....	57
3.3.2	Etapa 2 – Intervenção pedagógica – Danças Urbanas	58
3.4	ANÁLISE DOS DADOS	60
3.4.1	Análise das representações sociais dos alunos	60

3.4.2	Análise das aprendizagens manifestadas na Unidade Didática de Danças Urbanas	62
3.5	ASPECTOS ÉTICOS.....	62
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	64
4.1	PRIMEIRA ETAPA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “SER NEGRO” E “CULTURA NEGRA”	64
4.1.1	Representações Sociais sobre “Ser negro”	64
4.1.1.1	O provável Núcleo Central das representações sociais sobre “Ser negro”	64
4.1.1.2	Primeira Periferia das representações sociais sobre “Ser negro”	71
4.1.1.3	Zona de Contraste das representações sociais sobre “Ser negro”	74
4.1.1.4	Segunda Periferia das representações sociais sobre “Ser negro”	76
4.1.1.5	Representações Sociais de alunos negros e brancos sobre “Ser negro”.	78
4.1.2	Representações Sociais dos alunos sobre “Cultura negra”	83
4.1.2.1	O provável Núcleo Central das representações sobre “Cultura negra”	84
4.1.2.2	Primeira Periferia das representações sociais sobre “Cultura negra”.....	88
4.1.2.3	Zona de Contraste das representações sociais sobre “Cultura negra”	90
4.1.2.4	Segunda Periferia das representações sociais sobre “Cultura negra”.....	93
4.1.2.5	Representações Sociais de alunos negros e brancos sobre “Cultura negra”.....	96
4.2	SEGUNDA ETAPA: UNIDADE DIDÁTICA “DANÇAS URBANAS” - DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGENS DISCENTES.....	100
4.2.1	Aplicação da Unidade Didática e potenciais estratégias identificadas	101
4.2.2	Conhecimentos agregados pelos alunos a partir da Unidade Didática danças urbanas	104
4.2.2.1	Cultura Negra	104
4.2.2.2	Racismo 109	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
REFERÊNCIAS		137
6	APÊNDICES	148
ANEXO		174
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		175

APRESENTAÇÃO

Sou docente da rede estadual do Rio de Janeiro desde fevereiro, de 2008 e da rede municipal de Barra do Piraí, desde fevereiro de 2012. Durante esses anos, muitas vezes situações de racismo no ambiente escolar e a falta de oportunidades e discriminações a que meus alunos negros eram e são submetidos sempre me incomodaram.

Eu, enquanto pessoa branca, não posso dizer o que é sofrer racismo e discriminação, porém, pude, enquanto professora, perceber situações de racismo que estruturam a nossa sociedade, além, também, de constatar diariamente que as oportunidades são desiguais, principalmente para as pessoas negras.

Nesses dezesseis anos de docência, presenciei alunas e alunos negros, crianças ainda, que não se achavam bonitos e que não queriam ser negros. Pude ouvir relatos de estudantes negros, jovens, que chegaram à escola atrasados porque haviam sido abordados pela Polícia sem motivo que o justificasse, e pude observar alunos negros acharem isso comum por não conseguirem identificar o racismo presente em nossa sociedade.

No Colégio em que a pesquisa foi desenvolvida, muitas vezes nos deparamos com discentes que precisam conciliar estudo e trabalho, e outros que acabam evadindo do Colégio, em sua maioria negros. Tomei conhecimento que nesse Colégio, no ano de 2022, jogaram banana para um aluno negro, contudo não foi descoberto o autor do ato, o caso não gerou um trabalho na escola e nem teve a importância que merecia. Permanece muito comum nesse Colégio, assim como nos outros em que já trabalhei, ouvir os alunos atribuindo o ser preto a algo ruim, porém em tom de “brincadeira”.

Embora me sinta incomodada com as situações mencionadas e sempre converse com os alunos sobre a importância do respeito a todas as pessoas, independente de raça, gênero, orientação sexual, religião, idade ou qualquer outro fator que possa gerar estereótipos e preconceitos, não tinha muito conhecimento sobre o tema. Sentia-me despreparada, já que em minha formação não tivera nenhuma disciplina que abordasse as relações étnico-raciais, ou a cultura Africana e Afro-brasileira. Mesmo sempre intervindo nas situações mencionadas quando estava presente, posicionando-me de forma antirracista, isso acontecia nos momentos em que elas surgiam. Apesar de procurar desenvolver trabalhos sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira, isso acontecia de forma pontual, ou por conta de eventos e solicitações por conta da Lei 10.639/03, ou em momentos em que o conteúdo da BNCC era relacionado ao tema. Foi somente após ingressar no programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede

Nacional, que passei a refletir mais sobre o tema e sobre o meu papel enquanto educadora no combate ao racismo.

No Novo Ensino Médio, no Estado do Rio de Janeiro, além de outras novas disciplinas, é ofertada a de Projeto de Vida nos três anos do Ensino Médio. Esse componente curricular, no primeiro ano, tem o objetivo de auxiliar o aluno a construir seu projeto de vida, se conhecer e se perceber como indivíduo e cidadão e assim definir metas, objetivos e estratégias. Pode ser ministrada por professores de diferentes áreas. No ano de 2023, para completar minha carga horária, pois a disciplina de Educação Física não era mais contemplada nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, eu assumi uma turma de Projeto de Vida.

Ao desenvolver uma aula de Projeto de Vida em uma turma de 1º ano do Ensino Médio, nesse mesmo Colégio, os alunos foram questionados sobre as causas com as quais se identificavam, sendo a causa antirracista a mais mencionada. Ao mesmo tempo, quando conversamos sobre o tema, foi possível identificar que alguns deles desconheciam a existência de racismo na sociedade, demonstrando um pensamento próximo ao mito da democracia racial; outros não conseguiam identificar os atos racistas que já sofreram. Essa aula e as discussões geradas me chamaram a atenção para a necessidade de uma educação antirracista nos ambientes escolares.

No final do primeiro bimestre do ano letivo de 2023, a professora de Língua Portuguesa e eu trabalhamos o Projeto Povos Indígenas, de forma interdisciplinar, com duas turmas de 1º ano do Ensino Médio. O projeto contou com uma boa adesão e participação dos alunos, o que nos trouxe o desejo de trabalharmos também sobre a História e a Cultura Afro-brasileira de forma interdisciplinar. A partir de então, eu não parei de pensar sobre o tema e decidi que precisava mudar o meu projeto de pesquisa, entender um pouco mais como os alunos percebem o racismo e encontrar alguma forma de desenvolver através da Educação Física uma educação antirracista.

Não tenho a pretensão de me colocar no lugar de pessoas negras na luta antirracista. A minha proposta é apenas somar. Entender os privilégios da branquitude e ser mais uma aliada na luta antirracista enquanto educadora.

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

É responsabilidade de cada educador socializar os conhecimentos historicamente produzidos, mas essa socialização não acontece de forma neutra ou sem intencionalidade. Além disso, a escola e cada professor precisam estar atentos aos acontecimentos que surgem e às necessidades educacionais que são apontadas pelos alunos e pela sociedade. É importante que cada proposta pedagógica esteja imbuída de uma intencionalidade, pois a partir dessa intencionalidade os planejamentos serão construídos, os objetivos serão traçados e as atividades serão elaboradas, assim como a forma de avaliá-las. A construção desse planejamento será fortemente influenciada pelo modelo de sociedade que cada educador e educadora entende como ideal, como aquele a ser alcançado (Pinheiro, 2023). Partindo dessa compreensão e do papel da instituição escolar na sociedade, é necessário que os profissionais da educação assumam as responsabilidades que possuem na construção de uma escola mais justa e democrática.

O racismo está presente em nossa sociedade desde o período colonial e se manifesta diariamente através da discriminação, mas não somente dessa forma. O racismo se manifesta também através da estrutura de nossa sociedade, que foi construída a partir da hierarquização das raças. Para Pinheiro (2023, p. 48): “A partir do processo de criação do mito de racialidade, ou seja, da construção da categoria de raça, como um marcador social de diferenciação, hierarquização e dominação de pessoas, surge o racismo como sistema social e estrutural de opressões pautado no dispositivo da raça”. Para Almeida (2018, p. 15) “A tese central é a de que *o racismo é sempre estrutural*, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade”.

O processo de escravização, que perdurou por quase 400 anos no Brasil, teve como base essa diferenciação, hierarquização e dominação de pessoas pautadas na raça. Todos nós, brancos e negros temos heranças do processo de escravização; existem os impactos negativos para as pessoas negras e os positivos para as pessoas brancas (Bento, 2022). Nossas vidas, nossas oportunidades e nossos caminhos são fortemente influenciados pelas heranças que a escravização deixou em nossa sociedade, e o racismo é uma delas.

Se por um lado as pessoas negras são oprimidas até hoje por conta da herança dos processos de escravização e colonialismo, as pessoas brancas têm como herança desses mesmos processos, privilégios que lhes garantem acesso aos direitos que deveriam ser de todos. “Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os

brancos têm, queiram eles ou não” (Bento, 2022, p. 63). É difícil reconhecer esses privilégios. Mas é preciso reconhecer que as pessoas brancas se beneficiam do modo como a sociedade se estrutura, lhes garantindo acesso a direitos que deveriam ser de todos. É necessário também pensar o racismo sobre a óptica da branquitude. É importante que as pessoas brancas também se engajem na luta antirracista. É necessário que todos estejamos dispostos a aprender sobre o racismo e enfrentar o racismo na nossa sociedade. Assumir os privilégios da branquitude faz parte do processo antirracista. Para Ribeiro, “uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanham a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio.” (2019, p. 32).

Ser contra os privilégios da branquitude não diz respeito a ser contra a pessoa branca, contudo entender que a nossa sociedade trata de forma desigual as pessoas negras e brancas. Compreender que a estrutura da sociedade privilegia pessoas brancas e as mantém nessas posições privilegiadas, não se trata de ser contra as pessoas brancas, porém contra o sistema de manutenção de pessoas brancas em situação de poder e privilégio, enquanto para isso, pessoas negras são mantidas afastadas dessas posições. Significa ser contra o sistema que não permite com que as pessoas negras tenham iguais oportunidades. Schucman (2014) identifica em sua pesquisa que pessoas brancas reconhecem seus privilégios, no entanto são contra ações afirmativas que visam reparar esses privilégios, sendo contraditórias em seus discursos. Ou seja, não basta reconhecer os privilégios da branquitude, conquanto é necessário apoiar políticas públicas de ações afirmativas e na prática, quando se tem tal poder, não reproduzir ações que mantenham esses privilégios.

A estrutura da sociedade brasileira, cuja forma privilegia a branquitude, faz parecer normal que a maioria das pessoas em situações de poder sejam brancas e que a maioria das pessoas em situações de subalternidades sejam negras. “Se a população negra é a maioria do país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante” (Ribeiro, 2019, p. 32). Observamos que, ao contrário disso, é muito comum a transmissão da ideia de meritocracia, sem considerar as diferenças de oportunidades impostas pela sociedade. Bento diz que “o conceito comum de meritocracia é o de conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida.” (2022, p.21).

Notamos também que a cada dia surgem discursos que nos responsabilizam sobre nosso sucesso ou fracasso, como se dependessem somente do esforço próprio, sem considerar os

fatores estruturais e sociais que influenciam nossa caminhada e obrigam pessoas negras a trabalharem muito mais do que as pessoas brancas para vencerem as barreiras raciais impostas pela sociedade. “Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos” (Almeida, 2018, p. 63).

O racismo é tão comum na sociedade brasileira, está tão enraizado, que acaba sendo normalizado e muitas vezes não conseguimos identificá-lo. Ribeiro (2019, p. 38) afirma que “[...] o racismo é algo tão presente em nossa sociedade que muitas vezes passa despercebido”. Temos dificuldades em perceber que o racismo não ocorre somente através de violência física ou verbal. A branquitude não consegue perceber, por exemplo, que é racismo confundir uma pessoa negra com um atendente, em uma loja. De acordo com Munanga, “[...] temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira [...]” (2010, p. 1). O mito da democracia racial, que ainda sonda a nossa sociedade, faz parecer que todas as pessoas, independente de raça, são tratados de forma igual e possuem as mesmas oportunidades em nossa sociedade. Acreditar nesse mito enfraquece a luta antirracista e desmobiliza os movimentos sociais e as políticas de ações afirmativas, sendo que, se não há racismo, não há o que mudar. Silvio Almeida (2018) afirma que a negação do racismo é sustentada pela meritocracia e pela ideologia da democracia racial. Segundo o autor, acreditar na meritocracia atrapalha o desenvolvimento de políticas contra a discriminação racial, apoia as desigualdades, miséria e violência.

Por este motivo, torna-se importante reconhecer a existência do racismo em todos os ambientes sociais. “O Brasil é um país estruturalmente racista e nesse cenário, não há como fugir do racismo na escola” (Pinheiro, 2023, p. 67). O ambiente educacional, enquanto instituição e espaço de interações sociais, acaba reproduzindo o racismo, seja através da sua estrutura, do currículo ou através de discriminações. A pesquisa “Percepções sobre racismo no Brasil” realizada em 2023 pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica, indica que 64% dos brasileiros com idade entre 16 e 24 anos percebem que o racismo começa nos ambientes escolares (IPEC, 2024). Alunos negros vivenciam situações de constrangimento devido a estereótipos e essas situações os prejudicam de diversas formas. Essas situações podem desenvolver nesses alunos timidez, baixa autoestima, falta de pertencimento racial, pouca participação nas aulas, gerando obstáculos na aprendizagem e até mesmo o afastamento dos espaços escolares (Silva; Santiago, 2016; Oliveira *et al.*, 2021). Bento afirma que “O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão

escolar, sempre maior para esse grupo [...]” (2019, p.105); e Careno e Abdalla (2011) afirmam que os alunos negros e afrodescendentes são os primeiros a evadirem das escolas.

É comum ainda observar em nossa sociedade e na escola o racismo reproduzido por crianças, jovens e adultos através das falas e brincadeiras que estereotipam e inferiorizam o ser negro. Crelier e Silva afirmam que, “A sutileza do nosso racismo fez e faz com que o imaginário, o vocabulário, as representações, as escolhas, sejam “poluídos” por uma ideologia instituída. A naturalização de ações e falas decorrentes dessa ideologia vai se perpetrando nas relações sociais e se estabelecendo como “verdade”” (2018, p. 1308).

Naturalizar as falas e brincadeiras favorece a reprodução do racismo e dessa forma a ideia de inferioridade passa a circular nesse grupo social, podendo afastar crianças, adolescentes e jovens do reconhecimento e valorização da sua identidade. No ambiente escolar, é possível identificar uma carência de identidade entre os alunos negros. Diversos estudantes enfrentam dificuldades em reconhecer e afirmar sua negritude, enquanto alguns alunos de pele parda podem não se identificar como negros devido à tonalidade ligeiramente mais clara de sua pele. Nobrega (2020) afirma que, por conta do status que a pele branca traz ao indivíduo, há a tentativa de evitar a autodeclaração negra/preta, por serem consideradas ofensas, e no lugar, utilizam termos como moreno, marrom bombom, de cor, entre outros. Não é incomum perceber fatos que corroboram com a afirmação de Nobrega. Pinto, Macamo e Azevedo (2016), em sua pesquisa identificaram que a falta de reconhecimento da identidade negra, levaram alguns alunos a se declararem brancos.

É importante pontuar que não pretendemos generalizar e afirmar que todos os alunos negros não se identificam, não se reconhecem ou não tem orgulho de sua cor e sua ancestralidade, sua cultura. Mas deixar de pontuar que as pessoas negras são prejudicadas pela reprodução do racismo em nossa sociedade e nos espaços escolares pode contribuir para reproduzir o mito da democracia racial e pode ainda contribuir para que se mantenham os pensamentos de que todos vivem em harmonia, sem discriminação e sem as consequências do racismo.

Se a sociedade que almejamos é uma sociedade mais justa e democrática, se a sociedade que consideramos ideal é uma sociedade livre de preconceito e discriminação, não será fechando os olhos para o racismo e pregando a existência de uma democracia racial que caminharemos para tal. Oliveira *et al.* (2022) afirmam que as violências produzidas pelo racismo acontecem diariamente, portanto as reflexões e discussões para superar o racismo e as discriminações também devem ser diárias, visto que o silêncio também contribui para a

reprodução do racismo. Este está presente em nossa sociedade e reconhecer e denunciar o racismo cotidiano permite que se perceba a sua gravidade e a necessidade de ações para superá-lo. A escola, enquanto espaço de reprodução das estruturas de opressão, precisa pensar formas de superar essas mazelas (Pinheiro, 2023).

As autoras Ribeiro (2019), Bento (2022) e Pinheiro (2023) afirmam que nascemos e crescemos em uma sociedade racista, logo aprendemos a ser racistas e acabamos, mesmo que sem intenção, reproduzindo o racismo. Vivemos em uma sociedade que reproduz o racismo diariamente, mas temos dificuldades de nos identificarmos e assumirmos como racistas. Para as autoras, assumir o racismo e lutar diariamente para não sermos racistas, faz parte do processo antirracista. É necessário reconhecer o racismo e identificá-lo no dia a dia: nas falas, nas brincadeiras, nas exclusões, nas oportunidades desiguais, nas moradias, na falta de estrutura, nas profissões, na evasão escolar, na falta de perspectiva de vida, na criminalidade e na criminalização. Djamila Ribeiro, em seu livro intitulado como Pequeno manual antirracista afirma que “[...] reconhecer o racismo é a melhor forma de combatê-lo” (Ribeiro, 2019, p. 21).

1.1 O Problema

O racismo está intimamente interligado com as representações sociais que foram construídas sobre o ser negro e sobre a cultura negra desde a época da escravização, visto que tais representações o alimentam em nossa sociedade. Essas representações sociais podem definir nossas ideias e comportamentos, que são observáveis em nossas interações sociais nos grupos dos quais fazemos parte. Moscovici (2003, p. 183) esclarece que “É, pois, a representação que une as ideias e o comportamento de um coletivo, representações que são formadas no decurso do tempo e às quais as pessoas aderem de maneira pública.” Para Crelier e Silva, “Esse processo abolicionista tardio deixou o ex-escravizado e sua descendência entregues à própria sorte. Esse fato histórico e os decorrentes dele carregam em seu bojo inúmeras consequências negativas que se perpetuam nas representações sociais da sociedade sobre a população afro-brasileira (2018, p. 1308)”.

Desse modo, hoje vivemos numa sociedade em que as representações sociais sobre o ser negro e sobre a cultura negra foram construídas e forjadas historicamente por uma sociedade escravocrata e colonial, onde o ser branco e a cultura branca eram, e ainda são, muito mais valorizadas em detrimento das demais. Ser branco se tornou o padrão, e os que não são brancos passaram e passam por esse processo de desvalorização. Essas representações estão intimamente ligadas ao resultado de uma sociedade racista e preconceituosa e de um

apagamento da história e inferiorização da cultura de todos os que estão fora do “padrão” criado pelos brancos como forma de dominação.

A escola, durante muito tempo, contribuiu com apagamento da história negra, valorizando os conteúdos de origem europeia e ensinando a história contada apenas pelo ponto de vista europeu (Munanga, 2015; Felipe; Teruya, 2014; Gomes, 2012). Percebe-se então, que ao longo do tempo o negro, sua história, sua cultura e seus conhecimentos foram menosprezados e até criminalizados no Brasil. Portanto, é necessário implementar políticas que promovam o respeito e o reconhecimento das diferenças. Além disso, é essencial resgatar e narrar a história a partir de diversas perspectivas e valorizar as diferentes culturas.

A valorização da dignidade humana (que busca erradicar a intolerância, o desrespeito, as discriminações e a manutenção das desigualdades, suas consequências e formas que sustentam e propagam as violências) nos alerta para a carência e urgência da educação em e para os direitos humanos *negros* para todas as gerações, desenvolvendo, nessa perspectiva, o pertencimento étnico-racial e a reeducação contra os processos de colonização e dominação. (Nobrega, 2020, p. 52)

As políticas de ações afirmativas são exemplos de conquistas de reparação após muita luta e reconhecimento das mazelas geradas por anos de escravização e consequências do racismo, além de possuírem um papel transformador nessa caminhada de superação ao racismo. No âmbito educacional, as Leis 10.639 (Brasil, 2003) e 11.645 (Brasil, 2008), que alteram a Lei de Diretrizes e Bases 9394 (Brasil, 1996) e tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo currículo da educação básica, têm o intuito de reparar o apagamento da história, da cultura e contribuição desses povos, que ocorria e, infelizmente, ainda acontece nas escolas. Munanga (2015, p. 29) afirma que “[...] as leis 10.639/03 e 11.645/08 se configuraram como uma correção do esquecimento da memória positiva da escravidão na história do Brasil”.

Porém, apesar de a Lei 10.693/03 tornar obrigatório o ensino sobre a história e a Cultura Afro-Brasileira, o ensino e a valorização da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Ensino Médio, a sua implementação integral ainda é uma realidade distante em muitas escolas. Na área da Educação Física escolar não é diferente. São 20 anos desde a data da promulgação da lei, contudo estudos indicam que alguns professores de Educação Física, sequer a conhecem (Crelier; Silva, 2022; Oliveira et. al. 2021; Pires; Souza, 2015). A disciplina de Educação Física tem a oportunidade de tematizar e valorizar as diferentes culturas corporais, no entanto historicamente tem priorizado a cultura europeia e esportiva, deixando a Cultura Afro-brasileira de lado. “Na Educação Física escolar ou nos cursos de

licenciatura em Educação Física o conteúdo relacionado às práticas corporais de origem afrobrasileira e africana são quase inexistentes” (Pinto; Macamo; Azevedo, 2016, p. S371).

Sendo assim, a exemplo das demais disciplinas, é urgente que a Educação Física escolar cumpra a Lei 10.693/03 e rompa com a hegemonia de conteúdos eurocêntricos, a fim de contribuir com a construção e desconstrução de representações sociais em relação ao negro e à sua cultura.

[...] se faz necessário romper com o pensamento racista e discriminatório que existe em nossa sociedade, para que possamos transpor obstáculos em prol de mudanças positivas e significativas no cenário educacional. E entender, que a sociedade é formada por pessoas diferentes que possuem história e cultura própria, onde o povo negro muito contribuiu nas áreas social, econômica e política para a História do Brasil (Climaco; Santos; Taffarel, 2018, p. 681).

Identificar quais as representações sociais sobre ser negro e sobre a cultura negra estão presentes em nosso cotidiano, em nossa sociedade, e mais especificamente, em nossa escola, se torna importante pois,

[...] através dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, poderemos delimitar o significado atribuído pelos sujeitos a um determinado conhecimento e compreender a partir da Teoria do Núcleo Central como esses significados se organizam num determinado grupo e verificar até que ponto essas representações norteiam a ação dos indivíduos, o que se constitui, no nosso entendimento, uma possibilidade de leitura de questões que envolvem a realidade educacional (Crusoé, 2004 p. 112).

Assim, o levantamento das representações sociais dos alunos de Ensino Médio sobre o negro e sobre a cultura negra, promovem o ponto de partida acerca de como os alunos pensam e representam o negro e sua cultura em nossa sociedade, visando dar suporte inclusive nas formas de intervenção pedagógicas. Desenvolver uma prática pedagógica que valorize a cultura negra e tensione o racismo, pode estender conhecimentos à cerca do tema e gerar valorização da cultura negra e desse modo colaborar na formação de sujeitos críticos e autônomos para que possam intervir de maneira justa e democrática na sociedade em que vivem.

Sendo assim, alguns questionamentos surgem ao pensar em um estudo dessa natureza:

- 1- Quais as representações sociais que os alunos de Ensino Médio possuem sobre o negro e sobre a cultura negra?
- 2- É possível desenvolver uma intervenção pedagógica que valorize a cultura negra e contribua para a desconstrução do racismo, estando de acordo com o Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro?
- 3- Quais contribuições a intervenção pedagógica que trata da valorização da cultura negra pode trazer para os alunos?

1.2 Objetivo

1.2.1 Geral:

Compreender as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre o ser negro e sobre a cultura negra, assim como identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a cultura negra, contribuindo para valores antirracistas no âmbito das aulas de Educação Física do Ensino Médio.

1.2.2 Objetivos específicos:

- 1- Identificar e analisar as representações sociais de alunos de Ensino Médio sobre “ser negro” e sobre a “cultura negra”.
- 2- Identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a Cultura negra e a construção de valores antirracistas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir de intervenção na Educação Física escolar, utilizando o conteúdo danças urbanas.
- 3- Discutir conceitos associados aos conhecimentos agregados pelos alunos sobre a cultura negra e sobre valores antirracistas a partir das intervenções pedagógicas intencionalmente promovidas nas aulas de Educação Física escolar.

1.3 Justificativa

A identificação das representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre a cultura negra e sobre o ser negro iluminará as suas concepções psicossociais sobre o tema e, portanto, poderá explicar os modos de agir e pensar nas interações que acontecem no ambiente educacional. O estudo das representações discentes neste campo constitui-se em um diagnóstico na realidade investigada, e pode nortear a estruturação de projetos e propostas pedagógicas contextualizadas que, quiçá, podem ser adaptadas em diversos ambientes educacionais, ao buscar uma educação multirracial e a desconstrução de estereótipos acerca da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e, dessa forma, contribuir para que o aluno se reconheça na sua essência e possa intervir de forma crítica e autônoma na sociedade em que vive.

Esta pesquisa permitirá identificar e analisar se as representações sociais dos alunos são ainda influenciadas por uma educação eurocêntrica e de uma sociedade racista e discriminadora, ou se já é possível perceber um pensamento menos estereotipado sobre a Cultura Africana e Afro-brasileira resultante da vigência da Lei 10.639, que há vinte e um anos instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, contribuindo para novos estudos e proposições sobre o tema proposto.

Realizar uma intervenção pedagógica, a partir do conteúdo danças urbanas, pode favorecer a valorização do negro e da cultura negra, problematizar os estereótipos veiculados

em nossa sociedade e estimular o pensamento crítico dos alunos quanto ao racismo e discriminações presentes em nossa sociedade. Esta intervenção, por se tratar de um conteúdo presente no Currículo Referencial do estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 2022), poderá ser adaptada e utilizada em outras instituições Estaduais de Ensino Médio do mesmo Estado.

1.4 Recurso Educacional

A partir do desenvolvimento da intervenção pedagógica, foi elaborado um material de consulta para professores e professoras de Educação Física da educação básica, que buscam possibilidades pedagógicas que valorizem a cultura negra. O material “Danças Urbanas: em busca de uma Educação Física antirracista”, conta com uma breve contextualização do tema, a descrição de cada plano de aula e possíveis formas de avaliar o desenvolvimento da unidade didática. Essa produção tem o intuito de oferecer um auxílio pedagógico que pode e deve ser adaptado aos diferentes contextos escolares e conhecimentos docentes e se configura como Recurso Educacional, requisito obrigatório para a conclusão do Mestrado Profissional em Educação Física.

1.5 Questões a investigar

Para orientar a investigação do problema abordado nessa pesquisa, as questões que a norteiam são:

1- Como se configuram as representações sociais dos alunos de Ensino Médio acerca da identidade negra e da cultura negra?

2- É possível, através do objeto de conhecimento “danças urbanas” planejar uma intervenção pedagógica que valorize a cultura negra e problematize o racismo?

3- Quais conhecimentos sobre cultura negra e racismo os alunos demonstraram adquirir a partir da tematização das danças urbanas?

CAPÍTULO II

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Representações Sociais

A Teoria das Representações Sociais (TRS) foi proposta por Moscovici em 1961 como um novo objeto da psicologia social. Moscovici se sentia incomodado com o posicionamento de diversas disciplinas, pelas quais acreditava-se que deveria eliminar o pensamento espontâneo ou transformá-lo em um pensamento científico, por acreditar na incapacidade de raciocínio das pessoas comuns, atribuindo esse valor somente aos intelectuais. Moscovici concentrou então suas atenções nas relações entre a ciência e o pensamento comum que era fundamentado nas experiências e práticas cotidianas, assim como também na linguagem (Wolter, 2014). O pensamento comum, diferente do pensamento científico, parte de um universo consensual que não tem como base a verdade científica, mas é compartilhado por grupos sociais que buscam através da linguagem e comunicação, tratar os objetos da realidade, e as representações sociais referem-se aos conhecimentos desse universo (Wachelke, 2005).

As representações sociais têm sua origem no senso comum e discorrem sobre um determinado objeto que é relevante para um determinado grupo. Enquanto situações reais e comprovadas geram teorias científicas, as representações sociais são geradas pelo consenso, ou seja, pela uniformidade de opiniões, pensamentos, crenças e sentimentos da maioria de um grupo social (Peixoto; Wolter, 2023). Para Alves-Mazzotti (2008), através das interações sociais, surgem consensos em que novas representações são produzidas e dessa forma deixam de ser opiniões e passam a ser teorias que terminam por orientar condutas e facilitar a comunicação. Wachelke, Wolter e Matos afirmam que “A teoria das representações sociais (Moscovici, 1976) propõe que as representações sociais são formas de conhecimento compartilhado por grupos acerca de objetos da vida cotidiana” (2016, p. 154).

Nossos pensamentos, ideias, crenças e percepções são elaboradas a partir das interações sociais nos diversos ambientes que frequentamos, do acesso que temos ao conhecimento e dos aprendizados que obtemos em nossa caminhada. A escola, sendo um espaço de interações sociais e aprendizados, colabora tanto para as construções quanto para as desconstruções das representações sociais. “Devido às diversas relações sociais formadas na escola, esse ambiente pode ser considerado um meio capaz de construir positivamente ou negativamente a identidade dos alunos que ali frequentam” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 5).

O meio em que vivemos e que frequentamos, e a cultura na qual estamos inseridos vão influenciar as nossas ideias e percepções sobre tudo o que está a nossa volta. Moscovici (2003,

p. 31) afirma que “[...] nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas a determinada definição comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos.” Ou seja, as representações sociais que os grupos sociais possuem podem determinar suas percepções e ações. Mello et. al. corrobora esse pensamento ao afirmar que “As representações sociais possibilitam ao indivíduo se situar no mundo e agir nele, construir sua identidade, expressar suas opiniões e percepções, sendo assim fontes de referência do pensamento e da prática” (2012, p. 446).

Para entendermos um pouco mais o que seriam as práticas sociais e sua relação com as representações sociais, recorremos ao seguinte trecho de Peixoto e Wolter (2023, p. 3):

As práticas sociais são sistemas estruturados de ações, compartilhados e executados por grupos sociais. São um conceito histórico e social, mantendo consistência ao longo do tempo. As práticas operam como interface entre a realidade tangível e as representações sociais, validando-as ou transformando-as.

Dessa forma, defendemos a ideia de que as representações sociais partem do senso comum e antecedem o pensamento e a prática que se relacionam por terem como base as mesmas representações sociais.

É possível notar que determinados grupos possuem pensamentos parecidos e se comportam de maneiras parecidas, e isso se dá, porque possuem representações sociais em comum. Seus comportamentos e ideias são marcados pelo senso comum presentes nos grupos em que estão inseridos. Para Gebran e Trevizan (2018), representação social trata-se do conhecimento construído e compartilhado social e culturalmente. Mesmo que as pessoas mantenham suas individualidades, suas formas de comunicação e seus comportamentos são determinados e influenciados a partir do senso comum do grupo em que está inserido. “Em outras palavras, nós percebemos o mundo tal como é e todas nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase-físico em que nós vivemos.” (Moscovici, 2003, p. 30).

As representações sociais, portanto, não existem individualmente, elas só existem através das interações humanas. “Todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou dois grupos, pressupõe representações. Na realidade é isso que as caracteriza.” (Moscovici, 2003, p. 40). Moscovici (2003) traz a característica social das representações afirmando que não são criadas individualmente, mas que após criadas é como se ganhassem vida própria. Para o autor nós estamos cercados, tanto coletivamente quanto individualmente, por diversos tipos de linguagens que nos tocam profundamente, atingindo-nos sem que percebamos. “Impressionisticamente, cada um de nós está obviamente cercado, tanto individualmente como

coletivamente, por palavras, ideias e imagens que penetram nossos olhos, nossos ouvidos e nossa mente, quer queiramos, quer não e que nos atingem, sem que o saibamos [...]” (Moscovici 2003, p. 33). Quando convivemos em um espaço no qual ouvimos sempre as mesmas coisas, somos atingidos de tal forma que essas coisas penetram nosso imaginário e se tornam verdade. Chimamanda Ngozi Adichie em sua palestra, mesmo não se referindo diretamente às representações sociais, diz a seguinte frase: “Mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão” (TED, 2009, 9 min 28 s).

Para Moscovici (2003), as representações penetram e influenciam a mente de cada um, e não são criadas ou pensadas pelos indivíduos, mas sim “[...] re-pensadas, re-citadas e re-apresentadas” (p. 37). A partir das representações já existentes, pensamos nossa maneira de nos situarmos no mundo e muitas vezes acabamos re-produzindo comportamentos, falas e atitudes. O autor ainda afirma que as representações sociais são resultado de sucessivas gerações e que nossas experiências e ideias passadas continuam vivas e infiltrando nossas ideias atuais. “Sob muitos aspectos o passado é mais real que o presente” (Moscovici 2003, p. 38).

Sendo assim, nossos modos de pensar e agir podem ser justificados ou analisados a partir do que vemos, ouvimos e aprendemos nas interações sociais que estabelecemos nos grupos ou comunidades das quais fazemos parte, assim como nosso passado e nossa história estão vivos ainda em nossas representações e consequentemente em nossa sociedade. Diante dessa afirmação, torna-se evidente a necessidade de estudar e compreender nosso passado de forma abrangente, e não apenas a partir de um único ponto de vista. Como destaca Chimamanda Ngozi Adichie em sua palestra, “A única história cria estereótipos” (TED, 2009, 13 min 11 s).

Como herança de uma sociedade colonialista e escravocrata, nosso passado persiste através de uma estrutura social ainda marcada pelo racismo e pela desigualdade. A Lei 10.639/03 é uma tentativa de corrigir o apagamento da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares. Essa lei é fundamental para que, no futuro, essa reparação se concretize como uma memória viva, refletida nas representações e, consequentemente, em nossa sociedade. Chimamanda Ngozi Adichie afirma que “Histórias podem quebrar a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida” (TED, 2009, 17 min 48 s).

Analizar, pois, as representações sociais de um grupo em relação a um determinado objeto é uma ferramenta essencial para entender os pensamentos e comportamentos desse grupo. Isso ocorre porque há uma interdependência entre esses pensamentos, comportamentos e as representações sociais. No campo escolar, estudar as representações sociais também se

torna importante para a compreensão das nossas falhas e/ou dos nossos sucessos, permitindo-nos planejar intervenções alinhadas às necessidades dos grupos considerados. Pimentel (2003, p.125-126) afirma que “Alguns estudos desenvolvidos no campo educativo tem encontrado nas representações sociais o paradigma de orientação para a compreensão dos fenômenos educacionais”.

Atualmente, o universo educacional tem sido um importante foco de pesquisa nas áreas da educação e da psicologia, e no Brasil, a teoria das representações sociais é bastante utilizada para compreender esse universo. Isso se deve ao fato de as representações sociais relacionarem-se às práticas educacionais e à formação das identidades, além de possibilitarem a antecipação de hipóteses sobre comportamentos e trajetórias, e ainda identificarem conflitos nas diferentes interpretações atribuídas ao mesmo objeto pelos diversos indivíduos envolvidos (Naiff; Naiff; Souza, 2009).

2.1.1 Funções das representações sociais

Para Abric (2001), as representações sociais desempenham quatro funções básicas: de conhecimento, de identidade, de orientação e de justificativas; e por conta dessas funções básicas, desempenham um papel essencial nas relações sociais e na prática. Baseados no autor, nos próximos parágrafos, apresentaremos um resumo dessas funções.

As funções de conhecimento vão permitir que os indivíduos entendam e expliquem a realidade, adquiram conhecimento dentro de suas possibilidades de compreensão, em concordância com os valores que aderem. Essa função permite, através da comunicação e interações sociais, que estes conhecimentos circulem.

As funções de identidade das representações permitem que os indivíduos construam e compartilhem uma identidade social e pessoal que esteja de acordo com normas e valores sociais. Além disso, essa função tem como objetivo resguardar a imagem positiva de seu grupo pertencente.

As funções de orientação são como um guia de ação, orientando comportamentos e práticas. A partir das representações, os grupos sociais definirão os tipos de relações importantes para os indivíduos, assim como as decisões cognitivas adotadas para suas ações. Essa função da representação social permite ao indivíduo agir sobre a realidade. Em outras palavras, as representações antecedem uma interação, adequando a realidade à representação através de interpretações e filtros de informações. Ou seja, nas interações sociais, os indivíduos já levam consigo suas convicções baseadas nas representações que possuem. Além disso, a

função de orientação das práticas e comportamentos define o que é aceitável ou não em um contexto social.

As funções justificativas permitem justificar posteriormente os comportamentos. Se na função de orientação as representações são essenciais anteriormente à ação, as funções justificativas permitem que sejam elaborados argumentos para defender ações que já aconteceram. Para o autor, essas funções ocorrem muito nas relações intergrupais.

Diante dessas funções, podemos afirmar que as representações sociais possuem um importante valor investigativo nas relações sociais, sejam elas entre indivíduos que pertencem ao mesmo grupo ou à grupos diferentes, pois permitirão compreender os comportamentos e práticas sociais (Abric, 2001), assim como pensamentos e posicionamentos.

Por esta razão, as representações sociais (RS) podem servir de base ou ponto de partida para identificar o conhecimento, ideias ou percepções que um determinado grupo possui sobre um determinado objeto, além de justificar as práticas e os comportamentos que surgem nos ambientes sociais.

2.1.2 Abordagem estrutural das representações sociais

As representações sociais são compostas por um conjunto organizado e hierarquizado de informações, atitudes, crenças, opiniões a despeito de um determinado objeto. Para analisar uma representação social é necessário identificar seu conteúdo e sua estrutura (Abric, 2001). A abordagem estrutural é uma das diversas formas existentes para a análise das representações sociais. Para Wachelke e Wolter (2011, p. 521) “Trata-se de uma perspectiva que concebe representações sociais como estruturas de conhecimento sobre temas da vida social, compartilhadas por grupos e formadas por elementos cognitivos ligados entre si.”

A Teoria do Núcleo Central é a principal teoria da abordagem estrutural e sustenta que as representações sociais se organizam em elementos centrais e periféricos. O conjunto de elementos fortemente compartilhados pelo grupo social define e organiza a representação social, constituindo dessa forma o núcleo central. Já os elementos que possuem natureza condicional, que são mais flexíveis, abarcam a maior parte dos elementos, constituindo assim os elementos periféricos (Wachelke; Wolter, 2011). Para Abric (2001) a organização e o funcionamento das representações sociais são regidos por um duplo sistema: o central e o periférico.

As pessoas, ao buscarem a percepção do seu ambiente social, se esforçarão para darem sentidos aos estímulos, o que resultará em elementos centrais que os permitam compreender a realidade vivida. Esses elementos trazem os efeitos da cultura e das normas do ambiente social

e compõem o núcleo central. O núcleo central é o elemento fundamental da representação, visto que determina o significado e a organização da representação e apresenta duas funções: geradora e organizadora. Geradora, porque através dos elementos centrais em que os demais elementos ganham um significado e valor, e organizadora, posto que identificam a origem da união entre os elementos da representação. O núcleo central, como o nome propõe, é o centro, é o elemento mais estável de toda representação, ou seja, mais resistente à mudanças (Abric, 2001).

Wolter, Wachelke e Naiff (2016), afirmam que os elementos cognitivos básicos fundamentais para o levantamento e a compreensão do objeto são estáveis e pouco maleáveis e se conectam a muitos outros elementos cognitivos. Esses elementos centrais só se alteram a partir de grandes mudanças sociais no grupo e na sociedade de uma maneira geral.

Os elementos periféricos se relacionam diretamente ao núcleo central. Nesse sistema são encontrados informações, ideias, crenças, julgamentos, estereótipos sobre determinado objeto que poderão se aproximar ou se distanciar mais do núcleo central. Os elementos periféricos também são essenciais na estrutura de uma representação, desempenhando algumas funções dentro dessa representação. A função de concretização, permite que a realidade seja compreendida e transmitida, dependendo diretamente do contexto. Trata-se do momento presente que é vivenciado pelo sujeito. Dentro da função reguladora, os elementos periféricos, que são mais flexíveis que os do núcleo central, desempenham o importante papel na adaptação da representação. Podem fazer parte desses elementos: informações novas e transformações do ambiente. O sistema periférico também apresenta a função de defesa do núcleo central, já que sua mudança causaria uma grande desordem. Então, é nos elementos periféricos que surgem novas interpretações, contradições e contestações, e é a partir de então que pode haver mudanças nas representações sociais, na sua maioria das vezes (Abric, 2001).

Para Wolter, Wachelke e Naiff (2016), os elementos cognitivos básicos mais maleáveis e menos conectados a outros elementos quando comparados aos elementos do núcleo central, compõem o sistema periférico. Esses elementos são negociáveis, ou seja, o grupo suporta pensar no objeto, sem que esses elementos estejam presentes, diferente do que acontece com os do núcleo central.

2.1.2.1 Análise prototípica das representações sociais

A análise prototípica é uma das formas existentes para identificar e estudar a estrutura de uma representação social. Esta análise foi proposta por Vergès (1992) a partir da técnica de evocação livre de palavras (TELP). Para realizar a análise prototípica e identificar o núcleo

central e o sistema periférico, Vergès (1992) se baseou na frequência das palavras evocadas, considerando-a como o critério mais clássico, questionando-se também se a ordem em que as palavras eram evocadas não seria relevante, dado que uma palavra poderia ser bastante evocada, embora quase sempre por último, enquanto outras poderiam ser menos evocadas, mas quase sempre nas primeiras posições. Posto isso, Vergès considerou como critérios para a realização da análise prototípica a frequência e a ordem das palavras evocadas.

Para Wachelke e Wolter, a “análise prototípica tornou-se uma das estratégias mais populares para estudar representações sociais” (2011, p. 521) em pesquisas que tenham como objetivo compreender objetos sociais, de modo a capacitar intervenções profissionais. Esta análise permite uma facilidade para coletar os dados de um número grande de participantes.

A análise prototípica, considera que os elementos mais disponíveis à consciência são os mais importantes na estrutura da representação social, ou seja, o quanto antes uma pessoa se lembra de uma palavra, mais importância ela tem para essa pessoa. Esse princípio associado ao fato de a palavra ou expressão ser lembrada por grande parte de um grupo social, indica que esse vocábulo apresenta grande representatividade para esse grupo (Wachelke; Wolter, 2011).

Assim, os termos evocados são tratados a partir dos critérios de frequência e ordem média de evocação (OME) que se complementam (Wachelke; Wolter, 2011). O cruzamento destes dados fornece um quadro de quatro casas (Quadro 1), identificando o núcleo central e o sistema periférico.

Quadro 1: Quadro de quatro casas.

NÚCLEO CENTRAL	PRIMEIRA PERIFERIA
<ul style="list-style-type: none"> • Alta frequência • Baixa OME 	<ul style="list-style-type: none"> • Alta frequência • Alta OME
ZONA DE CONTRASTE	SEGUNDA PERIFERIA
<ul style="list-style-type: none"> • Baixa frequência • Baixa OME 	<ul style="list-style-type: none"> • Baixa frequência • Alta OME

No núcleo central se encontram os elementos que possuem alta frequência, ou seja, que foram evocados muitas vezes e baixa ordem média de evocação, ou seja, que foram evocadas prontamente. As palavras presentes nessa casa possuem grande probabilidade de serem elementos do núcleo central das representações sociais.

Os vocábulos que aparecem na primeira periferia, são aqueles que possuem alta frequência, porém não foram evocados primeiramente. Esses elementos são importantes dentro da representação social, pois se aproximam dos prováveis elementos do núcleo central e agem para que as representações tenham significados e sejam compreendidas pelos sujeitos (Polati, 2019).

Na Zona de contraste, encontram-se as palavras com baixa frequência e baixa ordem média de evocação, ou seja, não foram muitas vezes evocadas, mas quando evocadas, foram prontamente, demonstrando grande representatividade para os sujeitos que as evocaram, podendo indicar representações de pequenos grupos ou a complementação de elementos constituintes da Primeira Periferia. (Polati, 2019).

Já as palavras na segunda periferia são as mais distantes do núcleo central, localizando-se nesta zona aquelas com baixa frequência e alta ordem média de evocação. Isso significa que elas foram pouco evocadas e, quando o foram, ocorreu apenas após outras palavras. Isso significa que esses elementos não são tão representativos para o grupo social em questão.

Vergès (1992) sugere que após a análise prototípica, seja realizada a análise de categorias, e que deve ser a partir dos dados obtidos na análise citada anteriormente, considerando que os elementos centrais e periféricos se conectam e dão significados às representações.

Neste ponto é importante sinalizar que a análise prototípica apresenta algumas limitações. Wachelke e Wolter (2011) apontam, que por ser aplicada geralmente através da TELP, os dados coletados restringem-se ao material recolhido através de evocações; quando existem pressões normativas contrárias, noções importantes de representações podem deixar de ser evocadas. Além disso, podem existir elementos que não sejam compartilhados de modo consensual. Porém, os mesmos autores afirmam que a técnica desenvolvida por Vergès traz prováveis indicações de centralidade para estudos exploratórios.

2.2 Representações sociais do negro

As representações sociais sobre o negro foram construídas antagonicamente às representações sociais sobre o branco, que era e ainda é o padrão de humanidade. O negro ao contrário, foi desumanizado para que fosse aceitável a sua escravização. Essas representações sociais são compartilhadas e afetam o cotidiano e a vida das pessoas. “As relações étnico-raciais são formadas historicamente mediante a construção de imagens e representações sociais” (Fernandes; Souza, 2016, p. 104).

Santos, Schucman e Martins (2012), em um estudo realizado sobre o histórico do pensamento psicológico brasileiro acerca das relações étnico-raciais, apontam três momentos importantes. O primeiro momento, identificado pelos autores, foi no período do século XIX e início do século XX, quando a Escola Nino Rodrigues difundiu a ideia de que os negros e mestiços eram inferiores e por isso a Bahia não progredia economicamente, já que era e ainda é composta por maioria negra. Santos e Scopinho discorrem que o grupo branco, desde a chegada dos primeiros negros ao Brasil, produz e veicula representações pejorativas em relação ao negro e afirma que “As crenças apontavam para uma suposta inferioridade intelectual, emocional e social; ao passo que o negro representaria falta de moralidade, corrupção e morte, o branco seria signo de pureza, vida e moral” (2015, p. 175).

Gouvêa (2005), em sua pesquisa sobre a imagem do negro na literatura infantil nas três primeiras décadas do século XX, identifica que o negro não aparece entre os anos 1900 e 1920. Para a autora, essa ausência se justifica pelo processo de marginalização do negro no período pós abolição. A partir do momento em que se passou do processo de negação e apagamento do negro para a aceitação, constituindo assim uma brasilidade, o negro começa a aparecer na literatura infantil. A partir da década de 1920, o negro e a negra aparecem nas histórias em lugares de servidão, dando continuidade ao modelo escravocrata. A autora afirma que a imagem do negro aparece carregada de estereótipos e eram relacionadas ao passado, ignorância, universo rural e tradição, totalmente contrária a imagem do homem branco, associada ao progresso, ao que era moderno, técnico e urbano. A partir da década de 1930, os negros aparecem mais nas histórias infantis, ligados às tradições como contadores de histórias, porém de forma estereotipada, desprovida de conhecimento. Como exemplo, a autora analisa a obra “Histórias de tia Anastácia” de Monteiro Lobato e conclui que “se por um lado a publicação de histórias africanas revela uma suposta valorização daquela cultura, por outro, na história analisada, o saber do negro foi negado e atribuído a um personagem branco” (Gouvêa, 2005, p. 85).

Santos e Scopinho (2015) apontam que aqui no Brasil difundia-se a ideia de uma democracia racial, porém os estudos indicavam o abismo existente entre brancos e negros semelhantes aos de países com segregação racial. Diante de tal fato, o movimento negro rompe com esse mito, buscando ações afirmativas que diminuíssem essas desigualdades. Foi neste momento que “O sistema relativamente estável de representações sobre raça, discriminações e privilégios é colocado em causa” (Santos; Scopinho, 2015, p. 170). Naiff, Naiff e Souza (2009) afirmam que as representações sociais sobre os negros compartilhadas pela população geral são

contestadas pelas representações sociais elaboradas e defendidas pelos grupos que militam a favor dos direitos das pessoas negras. Porém, mesmo diante de tais circunstâncias e da importância das representações sociais no pensamento e na prática cotidiana, Santos e Scopinho (2015) afirmam que pouco se tem estudado sobre as relações raciais na sociedade brasileira sob a perspectiva da teoria das representações sociais.

Silvio de Almeida (2018) afirma que racismo está relacionado à dominação. Para Santos e Scopinho (2015), as pessoas brancas, que constituem o grupo dominante, estabelecem-se como padrão e nesse contexto as características físicas e culturais das pessoas negras se distanciam do que é considerado norma, e desse modo, as pessoas que se encontram fora dos padrões estabelecidos são vistas como desprezíveis e socialmente excluídas. As representações que predominam na sociedade brasileira, foram construídas por narrativas hegemônicas e eurocêntricas, valorizando um grupo social e inferiorizando o outro (Fernandes; Souza, 2016). Dito isto, é plausível afirmar que o grupo branco elabora representações sociais que inferiorizam o negro de um lado e buscam absorvê-lo de outro, o que pode levar as pessoas negras a se identificarem como brancas para serem socialmente aceitas. Santos, Schucman e Martins (2012) corroboram com a ideia de que as pessoas negras buscam se aproximar do padrão branco para serem aceitas, pois encontram em Costa (2007) sobre a noção de branqueamento dentro do pensamento psicológico, noção esta que discorre acerca da diminuição da discriminação conforme os negros passam a se comportar como os brancos.

O racismo estabelece o binarismo entre o que é “ser negro” e o que é “ser branco”, estabelecendo uma separação entre os grupos raciais. “É, portanto, imprescindível à Psicologia Social e às demais disciplinas que compõem as Ciências Sociais desvelarem o fato de que tanto brancos quanto negros têm suas subjetividades e identidades atravessadas pelo racismo” (Santos; Scopinho, 2015, p. 174). Sendo a identidade, uma das funções das representações sociais, entendemos que o racismo é um elemento presente na construção dessas representações referentes ao seu grupo de pertencimento, assim como ao grupo de pertencimento do outro. Santos e Scopinho pontuam a dificuldade para o negro construir identidade negra positiva, pois ele é “socialmente construído como o *outro*, no qual são projetados elementos negativos” (2015, p. 173). Fernandes e Souza (2016) afirmam que a categorização do negro tenta aprisioná-lo em uma condição inventada, impedindo que ele seja reconhecido por suas qualidades e como indivíduo, sendo sua identidade sempre social e nunca pessoal, onde são atribuídas a ele uma identidade coletiva, baseadas em estereótipos. “Quando falamos em uma identidade

estereotipada, e atribuída ao negro, estamos nos referindo a algo forjado socialmente com intuito de inferiorizá-lo” (Fernandes; Souza, 2016, p.108).

Atualmente, as representações dos corpos negros continuam sendo reproduzidas de forma tipificada. Os homens negros são imaginados como malandros, beberões, preguiçosos ou associados à pobreza e a violência, sendo vistos como marginais, incapazes de viver sob as regras da sociedade. Enquanto as mulheres continuam sendo imaginadas como serventes seja por suas qualidades domésticas ou físicas, sempre à disposição das pessoas brancas (Assis, 2017).

Entretanto é importante salientar que existem duas dimensões da identidade, a identidade atribuída e a autoidentidade e estas podem ser diferentes. Para Fernandes e Souza (2016), as duas dimensões da identidade são construídas coletivamente e mudam de acordo com o contexto social, cultural e político. Quanto a isso, Kabengele Munanga afirma que a identidade negra é construída a partir da “[...] tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros” (2024, p.11), e que essa tomada de consciência não é igual em todos as pessoas negras, pois vivem em contexto sociocultural diversos. Exemplificando a diversidade de contextos sociais, o autor cita comunidades negras de diferentes religiões, comunidades quilombolas e a comunidade negra militante, afirmando não ser possível confirmar uma identidade igual entre esses diferentes grupos.

Por conseguinte, com frequência a identidade negra pode ser construída de forma equivocada por conta de humilhações cotidianas, levando a construção de uma identidade desvalorizada ou pode ser construída baseada na valorização de suas características, sua história e suas raízes. No entanto, Santos e Chaves (2007) afirmam que poucos são os estudos que buscam como o próprio negro se identifica, imagina ou se percebe.

Em seu estudo sobre as representações sociais de uma comunidade quilombola sobre o que é ser quilombola, Santos e Chaves (2007) encontram representações positivas referentes à comunidade. Dessa forma, podemos afirmar que a autoidentidade da comunidade quilombola se baseia na valorização de suas raízes, histórias e qualidades positivas. Os resultados da pesquisa dos autores indicam que as mulheres dessa comunidade são representadas como alegres, elegantes, legais e trabalhadoras e os homens foram representados como trabalhadores, responsáveis e esforçados, embora uma parcela os tenha representado como aqueles que fogem do trabalho. Na mesma pesquisa, os mais velhos foram representados como sábios, experientes, conhecedores da história e são respeitados. Os jovens, embora tenham sido representados como rebeldes ou pouco responsáveis por alguns, foram representados de uma maneira geral como

estudiosos, inteligentes, preocupados com o futuro, porém carentes de oportunidades de emprego. Dando continuidade aos resultados, os autores concluem que as crianças da comunidade são vistas como alegres, que gostam de brincar e se interessam sobre a raça, embora uma parcela da comunidade as perceba como mal-educadas e rebeldes. Os resultados da pesquisa também apresentam que ser quilombola para a comunidade, é fazer parte de uma comunidade negra, ter orgulho e assumir sua cor, é também lutar contra o racismo e pelos seus direitos. Ser negro, para o grupo, é motivo orgulho, é ser igual a qualquer outra pessoa e o futuro se relaciona a acabar ou diminuir o racismo.

Diante do que foi apresentado até o momento, é possível destacar que a construção, reconstrução do “ser negro” passa pela forma como o grupo étnico-racial negro foi e é representado socialmente, pois as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificações das identidades individuais ou de grupo. (Fernandes; Souza, 2016, p. 112).

Para Santos e Chaves, as representações sociais identificadas na comunidade quilombola, expressam uma resistência às representações baseadas no preconceito étnico e enfatizam as qualidades do grupo. “Essa ênfase sugere um movimento histórico que vai de ser desprezado a ser valorizado, de ser ignorante a ser bem-informado, de ser feio a ser bonito, de ser incapaz a ser capaz, de ter vergonha a ter orgulho” (2007, p. 360). Essas representações sociais expressam a modificação e reconstrução das representações sociais em um contexto social específico, corroborando com as ideias de Fernandes e Souza (2016) e Munanga (2024).

A maneira como os indivíduos se identificam podem mudar mediante as transformações das representações sociais. Baseado nessa possibilidade de transformação, o Movimento Negro brasileiro tem lutado para que a representação social do negro seja examinada cuidadosamente, com a intenção de melhorar em todos os contextos sociais, mas principalmente na escola (Fernandes; Souza, 2016). Diante disto, é necessário que nos ambientes escolares sejam promovidas práticas pedagógicas que possibilitem essa transformação.

2.3 Escola, Cultura e Representações Sociais

A Escola é um espaço de cultura. Na escola, crianças, adolescentes e jovens têm a possibilidade de se relacionar, apreender, problematizar e usufruir os diversos saberes tratados e assim produzirem seu modo de ser e estar, de expressar e compartilhar sentimentos e experiências (Vago, 2009). Fernandes e Souza, afirmam que a escola é um “ambiente privilegiado de trocas culturais e de vivências entre indivíduos oriundos de diferentes grupos étnico-raciais. Portanto, lugar onde compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores e crenças relativos à raça, gênero e classe social” (2016, p. 112-11).

As culturas presentes na sociedade e dentro da escola circulam através das interações sociais, portanto, participam da construção e desconstrução das Representações Sociais de um determinado grupo, no caso, da comunidade escolar. “A escola, nesse contexto, mais que a transmissora da cultura, da “verdadeira cultura”, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

É importante que na escola os alunos e alunas tenham a liberdade de expressar sua cultura, a oportunidade de conhecer mais sobre as diversas e de refletir acerca da importância do respeito e da valorização das diferentes outras produzidas e vivenciadas. Só assim, a escola será um espaço de democratização das múltiplas culturas presentes em nossa sociedade.

Entendemos então que “A escola é um lugar de circulação das culturas porque tem como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos” (Vago, 2009, p. 27). Dessa forma, o estabelecimento escolar precisa proporcionar a circulação das múltiplas e diferentes culturas que fazem parte dos povos que compõem a nossa sociedade.

A cultura de um povo está relacionada a sua história, identidade, herança de valores, hábitos e costumes. Dayrell (1996) destaca a importância de compreender os estudantes enquanto sujeitos socioculturais que possuem sua própria história, suas visões de mundo, valores, emoções, desejos, projetos e comportamentos. Portanto, também é um sujeito que constrói, reconstrói e compartilha as representações sociais.

Nossa sociedade brasileira é constituída por uma população diversa. Os indígenas, primeiros habitantes de nossa terra, europeus, que aqui invadiram e os africanos por eles trazidos, foram os três primeiros povos a habitarem o Brasil, logo, as culturas desses povos trouxeram grandes contribuições para a formação da brasileira. Contudo, apesar da diversidade cultural existente em nosso país, a cultura europeia vem sendo supervalorizada em detrimento das demais, gerando preconceitos e contribuindo para a marginalização dos povos indígenas e dos negros (Oliveira et. al. 2021).

O que está em questão, portanto, é a visão monocultural da educação. Os “outros”, os “diferentes” – os de origem popular, os afrodescendentes, os pertencentes aos povos originários, os rappers, os funkeiros etc. –, mesmo quando fracassam e são excluídos, ao penetrarem no universo escolar desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural (Moreira; Candau, 2003, p. 160).

Ora, se somente oportunizarmos aos alunos o conhecimento de uma determinada cultura e apagarmos o conhecimento sobre outras, ou até mesmo tratarmos essas outras como inferiores, estaremos contribuindo para a construção de representações sociais baseadas no “desconhecimento” e hierarquização de culturas e, dessa forma, o modo de ser e estar no espaço

escolar e na sociedade, e os pensamentos e comportamentos serão baseados nessas representações sociais, chegando a gerar preconceito e discriminação. Mas se ao contrário, oportunizarmos a circulação e valorização de diferentes culturas, essas representações sociais serão contestadas, podendo então ser transformadas e, dessa maneira, modificar os pensamentos e as práticas sociais que nelas se baseiam, estabelecendo relações étnico-raciais respeitosas. Para Fernandes e Souza (2016), a escola é um espaço importante para o combate e o confronto ao racismo.

Moreira e Candau (2003), ao refletirem sobre a importância de a cultura experencial ser igualmente valorizada em relação às culturas crítica, acadêmica, social e institucional, afirmam que:

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hojeposta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (Moreira; Candau, 2003, p. 161).

O ambiente escolar, então, enquanto espaço de circulação de culturas, possibilita aos estudantes se relacionarem, problematizarem, apreenderem e usufruírem os diversos saberes tratados nela e as diversas culturas produzidas pelos homens e assim os estudantes podem produzir seu modo de ser e estar, de expressar e compartilhar sentimentos e experiências (Vago, 2009). Daryell (1996, p. 6) afirma que “[...] os alunos já chegam à escola com um acúmulo de experiências vivenciadas em múltiplos espaços, através das quais podem elaborar uma cultura própria, uns “óculos” pelo qual vêm, sentem e atribuem sentido e significado ao mundo, à realidade onde se inserem”. Em vista disso, é importante que no espaço escolar os educandos tenham a liberdade de expressar sua cultura e se orgulhar dela, sem serem discriminados, e que tenham também a oportunidade de conhecer mais sobre as diferentes culturas, e de refletir sobre a importância do respeito e da valorização dos diversos saberes produzidos e vivenciados. “No processo de afirmação identitária, a revalorização das culturas africanas constitui-se em pilar para a identidade negra, pois pode servir para desconstruir representações que alienam a pessoa negra de seu próprio corpo e suas raízes étnico-raciais” (Fernandes; Souza, 2016, p. 114). Uma escola disposta a dialogar sobre as diferenças e as relações étnico-raciais, permite aos estudantes negros a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação à sua história e sua origem, proporcionando conscientização, valorização e a consequente reconstrução do que é ser negro.

Podemos dizer então que a circulação de diferentes culturas dentro da escola favorece a construção e desconstrução de representações sociais e a educação para as relações étnico-raciais dentro desse espaço.

2.4 Do apagamento da Cultura Afro-brasileira até a Lei 10.639/03

Para entendermos um pouco mais sobre a necessidade de se trabalhar a Cultura Africana e Afro-brasileira na escola, de se problematizar as relações étnico-raciais e de se ter um posicionamento antirracista, é necessário refletir sobre a história dos afrodescendentes no Brasil.

Como já foi citado anteriormente, o Brasil, desde a colonização até os dias atuais, viveu mais tempo sobre o processo de escravização do que de liberdade da população negra. Durante 388 anos pessoas negras foram escravizadas, exploradas, desumanizadas e inferiorizadas. O Brasil foi o último país da América latina a abolir a escravidão. Desde então, passaram-se pouco mais de 130 anos. Além de perderem a sua liberdade, sua identidade também foi negada e apagada em nossa história. Por conta do processo de escravização e toda a opressão e repressão que os negros viveram, houve uma inferiorização da cultura e religião, assim como também dos valores políticos que são procedentes da etnia africana (Citta, et. al., 2014).

O apagamento da identidade e cultura dos africanos escravizados, de diferentes países, culturas, línguas e etnias, se iniciava quando eram separados de seus grupos étnicos para que tivessem dificuldades de se comunicar e manter suas raízes.

Após tantos anos de escravização e das lutas dos escravizados, com ajuda de abolicionistas pela liberdade e dignidade humana, a abolição da escravatura aconteceu (todo o restante está no passado) como um ato jurídico tardio. Jurídico, mas não material, pois foi incapaz de transformar as desigualdades sociais impostas à população negra. A relação anterior entre mestre e escravizado, agora se configurava na relação entre o branco e o negro, mantendo assim a ideia de superioridade daqueles em relação a estes. Apesar de um ato jurídico importante, não podemos deixar de refletir sobre a realidade social dos negros após a lei Áurea, pois o problema estava e ainda está longe de ser resolvido (Munanga, 2015).

A assinatura da lei Áurea apenas libertou os negros escravizados, mas não trouxe dignidade a essas pessoas. Não houve a implementação de políticas públicas para que eles tivessem acesso ao trabalho e à moradia e os negros ficaram a margem da sociedade. Muniz Sodré, afirma que os ex-escravizados, pela falta de reforma agrária, direito ao trabalho e estrutura política que reconduzisse as relações entre as classes dirigentes e os ex-escravizados,

foram destinados de forma natural a “posições subordinadas na reprodução das classes sociais e na distribuição espacial dos agentes reprodutivos” (2023, p. 55).

Tudo que era relacionado aos negros e à sua cultura era visto como algo inferior e até ilegal. A fim de manter as relações de poder entre brancos e negros e de manter o povo negro marginalizado, apenas dois anos após a Princesa Isabel assinar a Lei Áurea, foi sancionado o Decreto nº 847, de outubro de 1890, que tinha como intenção reformar o código penal. Nesse decreto, o Capítulo XIII, intitulado como DOS VADIOS E CAPOEIRAS, criminalizava as pessoas que não tinham profissão, ou qualquer outro modo de ganhar a vida e que não tivessem moradia, como podemos observar abaixo:

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio certo em que habite; prover a subsistência por meio de ocupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Pena - de prisão celular por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condenar o infrator como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar ocupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos.

Art. 400. Si o termo for quebrado, o que importará reincidencia, o infractor será recolhido, por um a tres annos, a colonias penas que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras do territorio nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presídios militares existentes.

Paragrapho unico. Si o infractor for estrangeiro será deportado (Brasil, 1890, cap. XIII, art. 399).

Em um cenário onde não houve nenhuma política pública de moradia e emprego para a população negra agora livre, é possível imaginar a quantidade de negros que se encontravam sem emprego e sem moradia, intitulados e vistos como VADIOS, criminosos. Não bastasse criminalizar a existência da população negra, no mesmo decreto uma das principais formas de expressão da Cultura Afro-brasileira foi criminalizada, dando continuidade à tentativa do apagamento da cultura africana e afro-brasileira em nossa sociedade.

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

Pena - de prisão celular por dous a seis meses.

Paragrapho unico. E' considerado circunstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

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

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

Art. 404. Si nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor publico e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança publica, ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas comminadas para tales crimes (Brasil, 1890, cap. XVIII, art. 402).

Sobre a criminalização da capoeira, Corrêa afirma: “Enquanto que a prática da ginástica de origem europeia era disseminada em todo o Brasil, práticas da cultura corporal afro-brasileira eram proibidas e criminalizadas.” (2012, p. 86).

Com a falta de emprego nos campos, ora por conta da oferta de empregos para os imigrantes europeus, ora por conta da implantação da agropecuária, que demandava menos mão-de-obra comparada a economia cafeeira, e sem políticas de acesso a terras, muitos negros libertos seguiam para os centros urbanos em busca de trabalhos (Rios; Mattos, 2004).

“De acordo com fatos descritos ao longo da história brasileira, aos negros restaram os trabalhos informais da época, passando de escravizados a subempregados, explorados e expropriados das promessas da república” (Campos; Pereira; Souza, 2018, p. 150). Sendo assim, muitos negros que foram libertos pela Lei Áurea, dois anos após a abolição, não tinham como comprovar a ocupação de trabalho e nem moradia e acabavam sendo enquadrados nos artigos anteriormente explicitados.

Ao se tratar de educação, o estudo de Barros (2016) indica que muitas leis e regulamentos da instrução foram criados a partir de 1830, e a maioria destas proibiam de maneira explícita, o acesso dos escravizados às escolas. Um dos regulamentos estudados pela autora revela que em São Pedro do Rio Grande do Sul proibia não só os escravizados, mas também pretos, mesmo que livres ou libertos, de frequentar às escolas. Mesmo após a criação do ensino noturno para pessoas desfavorecidas socialmente, muitas leis e regulamentos só permitiam o acesso de pessoas livres.

Sem direito anteriormente aos estudos, sem condições de comprovar emprego, que muitas vezes eram informais, e impossibilitados de comprovar moradia, os negros eram vistos como vadios, e esse rótulo os acompanhou durante muito tempo. Ainda hoje, pessoas desempregadas são intituladas como vadias, sem a reflexão da falta de oportunidades de emprego existente em nossa sociedade.

Os europeus e seus descendentes, brancos, que possuíam a relação de poder e domínio na sociedade brasileira continuaram, mesmo após a abolição, impondo a sua cultura, religião e práticas corporais como certas, adequadas e superiores, criando e alimentando preconceitos étnicos e culturais presentes em nossa sociedade até os dias atuais. Munanga afirma que: “Colocando-se numa posição etnocêntrica, seus membros desenvolvem preconceitos étnicos ou culturais quando manifestam tendência em valorizar sua cultura, visão do mundo, religião, etc. e em menosprezar as de outras etnias que consideram inferiores” (2010, p. 5). Dessa maneira, o autor nos elucida a forma que os preconceitos étnicos e culturais são desenvolvidos em nossa

sociedade e nos provoca à reflexão sobre como esse desenvolvimento vem acontecendo cada dia mais.

As estratégias adotadas socialmente e politicamente tendem a marcar a inexistência da cidadania da população negra. Campos, Pereira e Souza destacam algumas dessas estratégias em seus estudos:

Diante do exposto, negar a escolarização, impossibilitar o crescimento econômico por vias laborais em terras próprias e embranquecer o país com a intensa entrada de europeus foram estratégias adotadas nos períodos Imperial e Republicano no Brasil como forma de marcar a inexistência da cidadania ao negro. (2018, p. 151)

Na posição de dominação e poder, seja econômico, político ou social, e também ocupando posições de detentores do saber, os brancos foram forjando uma sociedade preconceituosa e racista, mantendo o negro marginalizado e contribuindo para o apagamento de sua cultura, de sua história e de sua identidade, sendo que esse apagamento seguiu durante muito tempo. Munanga em seus estudos sobre a importância da identidade negra e negritude afirma sobre os negros que:

Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é, como parece indicar o termo negritude, a cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas do que isso, ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (2012, p. 12).

Durante muito tempo, a única menção que se fazia aos negros nos livros e na escola, era de um povo escravizado que trabalhava (forçadamente) para pessoas que possibilitaram o crescimento do país, como se escravização fosse justificada por este fato. As fotos e pinturas retratavam o povo negro de forma desumana, sem roupas, inferiorizado e castigado. Essas imagens estavam presentes na escola e nos livros, constituindo a representação do povo negro que meninos e meninas, tanto negros quanto brancos, tinham como referência. Oliveira *et al.* (2021, p. 2) afirmam que “[...] normalmente o conteúdo proposto nas escolas continua seguindo a educação tradicional, isto é, a transmissão da imagem do negro reduzida ao escravizado, marginal, pobre e inferior”.

Os conhecimentos e as contribuições culturais, econômicas e sociais dos africanos e afro-brasileiros não eram citadas nos livros e nas escolas, tampouco havia imagens de negros livres, poderosos, importantes, felizes, com o mínimo de dignidade humana. Munanga (2015), afirma que a História da África antes do tráfico e o desenvolvimento de grandes civilizações que tiveram seu berço na África foi silenciada. Esse licenciamento gerou preconceitos e discriminação racial. Quanto a isso, Gomes (2012) argumenta que a discriminação racial é expressa através do silenciamento que acontece nas instituições educacionais.

A história do Brasil, aprendida e contada nas escolas, muitas vezes até hoje, privilegia a visão europeia, deixando de contemplar e valorizar outros conhecimentos e culturas importantes na formação do povo brasileiro, como é o caso das matrizes africanas e indígenas. Os conhecimentos e contribuições africanas e afro-brasileiras foram ignorados ou tipificadas, reproduzindo somente a dominação e a opressão que a população negra vivenciou (Felipe; Teruya, 2014).

Negar outras culturas e outros conhecimentos produzidos pelos povos originários, valorizando somente uma cultura, ou distorcer a história e contá-la apenas do ponto de vista europeu, contribuíram para práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias. “Por isso, tornaram-se necessárias políticas públicas que reparassem as desigualdades e o desrespeito, visando garantir a todos os brasileiros igualdade de direito, história e cultura” (Oliveira et. al. 2021, p. 2).

Não obstante, durante muitos anos a necessidade de políticas públicas não eram reconhecidas aqui no Brasil. De acordo com Munanga (2015), o mito da democracia racial, fazia com que não fossem necessárias políticas e leis de proteção aos direitos dos não brancos, e somente após o Brasil participar da III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, em 2001, e assinar a Declaração dessa conferência, que se passou a pensar política e juridicamente na implementação de políticas públicas de ações afirmativas em benefício dos negros, índios e outras chamadas minorias.

A Declaração de Durban e Plano de Ação (ONU, 2001) oriundos da III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, reconhece entre tantas coisas, que todos os indivíduos nascem iguais em dignidade e direitos; reconhece que o processo de escravização e o tráfico de escravizado como terríveis tragédias da humanidade e uma das maiores fontes de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata; reconhece igualmente o colonialismo como maior fonte igualmente o colonialismo como fontes das mesmas mazelas; enfatiza, enfatizam que a pobreza, o subdesenvolvimento, a marginalização, a exclusão social e as disparidades econômicas estão intimamente associadas aos processos de escravização e colonialismo e suas consequências. O mesmo documento, prevê, entre muitas outras medidas, a implementação de políticas públicas de ações afirmativas em benefícios das pessoas discriminadas.

Assim sendo, entendemos a participação do Brasil na III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, importantíssima

para o surgimento de políticas públicas voltadas ao combate ao racismo e discriminação racial e para a promulgação da Lei 10.639/03 e a consequente elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004).

Apesar disso, não podemos deixar de aqui mencionar, mesmo de maneira breve, a importância do Movimento Negro Unificado para as conquistas das políticas de ações afirmativas em favor da população negra.

Sobre a ação das pessoas negras no Brasil, Domingues (2007) e Gomes (2011) nos trazem à luz que desde a Proclamação da República, em 1889, surgiram movimentos de mobilização negra no Brasil, com um importantíssimo papel na luta contra o racismo em nossa sociedade. Nada obstante, antes disso, durante o período de escravização, os negros já demonstravam sua força política e social em busca dos seus direitos. Gomes (2011) cita como exemplos, os quilombos e as revoltas que aconteceram ainda nesse período, tiveram como protagonistas negros na luta pela liberdade e dignidade do seu povo.

Vários movimentos negros foram importantes na história do Brasil. Surgiram clubes, associações, diversas organizações e jornais voltados para a luta contra o racismo e discriminação, além de proposições para superar os problemas e garantir os direitos humanos dessa parcela da população. Essas organizações, não somente políticas, fomentavam também a educação, cultura, arte e entretenimento e a valorização de suas origens.

O Movimento Negro Unificado, fundado em 1978, é a maior organização entre as ações negras da contemporaneidade, e assumiu um discurso radicalizado contra a discriminação racial trazendo novamente, após o período de ditadura e repressão, o movimento negro organizado ao cenário político do país (Domingues, 2007). O Movimento Negro Unificado vem então representar uma parcela da população buscando o reconhecimento e a valorização da cultura negra. Na luta pelos direitos da população afro-brasileira e combate ao racismo e a discriminação, o resgate da história e cultura que foram apagadas e silenciadas, apresenta-se como uma importante ferramenta (Felipe; Teruya, 2014).

O Movimento Negro Unificado, assim como as outras organizações anteriores e atuais, tiveram importante papel nas conquistas da população afro-brasileira. Para Munanga (2015, p. 25), o Movimento Negro Unificado, “[...] mesmo sem utilizar as palavras cota e ação afirmativa, sempre reivindicou as políticas específicas que pudesse reduzir as desigualdades e colocar o negro no mesmo pé de igualdade que o branco”.

É importante reconhecer que as conquistas de direitos das chamadas minorias sociais somente tornam-se possíveis através de constantes lutas das diversas organizações presentes em nossa sociedade. Dificilmente, as pessoas em situações de privilégios, dominação e poder irão se mobilizar a favor dos direitos das minorias. Posto que as lutas e pressões dessas organizações sociais, assim como a representatividade dessas minorias no campo político, econômico e social, são de fundamental importância para toda e qualquer conquista por direito de igualdade e ou reparação.

Tornar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira obrigatório em toda a educação básica é uma forma de reparação pelo silenciamento e apagamento da história e cultura africana e afro-brasileira que aconteceu durante muitos anos nas escolas brasileiras. Para Gomes (2013a, p. 22), a Lei 10.639/03 “[...] é fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro [...]”, confirmando, a importância dos movimentos sociais para as conquistas das minorias sociais.

Entendemos então que tanto o Movimento Negro Unificado, como a participação do Brasil na III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, contribuíram de maneira significativa para a sanção da Lei 10.639, no ano de 2003.

2.5 Lei 10.693/03

A Lei 10.693/03 (Brasil 2003), altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996) e torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, e diz que os conteúdos referentes a esse ensino devem estar presentes em todo o currículo escolar. Mais tarde, em 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei 11.645 (Brasil, 2008), incluindo no texto o ensino da história e da cultura indígena como obrigatórios.

Entendemos que o ensino da Cultura e da História dos povos indígenas, assim como suas lutas e contribuições são tão importantes quanto o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, porém nesta pesquisa optamos por nos ater ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira e por este motivo nos referimos quase que exclusivamente à Lei 10.639/03. Acreditamos ainda que o ensino da História e Cultura Indígena mereçam e careçam de estudos específicos na área de Educação Física Escolar. Dito isto, daremos prosseguimento às reflexões à cerca da Lei 10.639/03.

Podemos então entender a Lei 10.639/03 como uma política de ação afirmativa que tem como objetivo romper todo silenciamento imposto a uma parcela da população. É uma tentativa

de reparar um erro e corrigir o apagamento da História e Cultura Afro-brasileira. A referida Lei vem reconhecer a existência do afro-brasileiro com toda sua ancestralidade, cultura, religião, assim como reconhecer também as suas contribuições na construção da sociedade brasileira.

Para que o objetivo da Lei seja alcançado, há de se repensar todo conteúdo que fora veiculado nas escolas até então. A História e Cultura Afro-brasileira silenciada ou contada do ponto de vista europeu, não é compatível com a proposta da Lei 10.639/03 e por isso o currículo escolar precisa ser repensado. Para Gomes, o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira,

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (2012, p. 100).

Dessa maneira, temos grandes desafios educacionais ainda não superados. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira em todo o currículo escolar, traz o desafio, para todas as disciplinas escolares, de desconstruir narrativas pejorativas sobre o negro e sua cultura, assim como também elaborar propostas de inserir a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a luta e resistência dos negros, e todas as suas contribuições sociais, econômicas e políticas. Ela traz assim o desafio de romper com os conteúdos eurocêntricos, em busca de uma educação multicultural que respeite e valorize as diferentes culturas.

O desafio é grande, porque muitos professores não tiveram formação em conteúdos que favorecessem esse rompimento; não aprenderam a valorizar de maneira igual, as diferentes culturas; não aprenderam sobre as contribuições dos diferentes povos; foram educados pelos mesmos conteúdos eurocêntricos que desejamos, ou deveríamos desejar romper, ou seja, por um currículo colonizado e colonizador. Para Gomes (2013a), a implementação da Lei 10.639/03, reconhece a necessidade de mudanças nas representações sociais, já ultrapassadas na educação escolar.

Professores e professoras de toda a Educação Básica são peças importantíssimas para superar estes desafios e precisamos nos reconhecer como tal, pois somos nós que estamos no chão da escola, onde de fato acontecem ou acontecerão as mudanças necessárias.

Torna-se necessário desse modo, que professores e professoras elaborarem propostas pedagógicas que venham ao encontro do objetivo da Lei 10.639/03. A valorização da cultura negra e o combate ao mito da democracia racial são ferramentas que podem ser utilizadas para isso. Para valorizar a cultura negra como importante elemento formador da cultura brasileira, é necessário refletir sobre e como a cultura do povo negro foi inferiorizada e prejudicada pelo processo de escravização. Combater o mito da democracia racial também é outra ferramenta

para se repensar as relações de dominação e poder e as consequências por elas impostas à população afro-brasileira que até hoje, por conta de todo processo de escravização e branqueamento possuem dificuldades de acesso aos benefícios da educação, moradia, saúde e trabalho (Felipe; Teruya, 2014).

Para Gomes (2012, p. 105),

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. Não há nenhuma “harmonia” e nem “quietude” e tampouco “passividade” quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas e os sujeitos que as produzem devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade. Tudo isso diz respeito ao reconhecimento da nossa igualdade enquanto seres humanos e sujeitos de direitos e da nossa diferença como sujeitos singulares em gênero, raça, idade, nível socioeconômico e tantos outros.

Entendemos, por conseguinte, que propostas pedagógicas tendo o intuito de serem emancipatórias, deverão ser aquelas que promovam o diálogo, a reflexão e a criticidade; aquelas que deem voz a todos; aquelas em que busquem o respeito às diferenças e às singularidades, mas que juntamente promovam a igualdade de direitos. É preciso reconhecer que direitos foram negados por muito tempo e que até hoje temos uma sociedade injusta e desigual; é preciso reconhecer os privilégios; é preciso discutir caminhos e soluções para que as injustiças sejam minimizadas. Contudo nem sempre as opiniões serão convergentes, nem sempre esse processo se fará sem embates ou tensões, no entanto é preciso e urgente que busquemos de alguma forma cumprir com a legislação, não somente porque é uma lei, mas porque é uma questão de justiça. Porque a Escola, principalmente pública, deverá ser de qualidade para todos, e deverá lutar por uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática.

Apesar de importante, construir novas propostas pedagógicas pautadas na Lei é uma tarefa muito difícil. Além da responsabilidade dos professores da Educação Básica e da necessária descolonização do currículo, é necessário pensar na formação de professores, assim como na formação continuada. Um profissional que tenha em sua formação um currículo descolonizado, será mais capacitado e terá mais facilidade para elaborar novas propostas que também o sejam. Para Crelier e Silva (2018), o primeiro passo para uma formação voltada para a diversidade cultural é a reformulação das abordagens, métodos e conteúdos utilizados no nível superior. Também se torna necessária a formação continuada de professores que já atuam nas redes públicas ou privadas, mas que não tiveram em sua formação elementos e discussões que

favorecessem a implantação da Lei. Nobrega (2020) identificou no relato dos professores de Educação Física entrevistados a lacuna que a formação deixou em relação a educação para as relações étnico-raciais, o que fez com que esses professores buscassem a pós-graduação, tanto stricto sensu, quanto lato sensu, para pensar as relações étnico-raciais na Educação Física. Além disso, é essencial que nossas escolas disponham de estruturas físicas e materiais adequados, bem como ofereçam condições dignas de trabalho para os profissionais da educação.

Todavia, não podemos sentar e esperar que tudo se resolva primeiro para depois agirmos em busca de uma educação antirracista. Vinte anos se passaram e a Lei 10.639/03 ainda não é uma realidade em muitas das nossas escolas ou se faz presente somente através de algumas disciplinas. Apesar de a legislação requerer que os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira devam ser ministrados especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e Histórias Brasileiras, ela busca garantir que serão ministrados em âmbito de todo o currículo escolar (Brasil, 2003), ou seja, a tarefa é para todos e para todas as disciplinas.

2.6 Educação Física e a educação para as Relações Étnico-Raciais.

A Educação Física durante muitos anos foi pautada em princípios eugênicos e higienistas (Corrêa, 2012; Climaco; Santos; Tafarel, 2018; Oliveira *et al.*, 2021). Para Maciel (1999, p. 121), a eugenia pretendia o melhoramento da raça humana, e “[...] se manteve por longo tempo como justificativa para práticas discriminatórias e racistas.”

É importante pontuar que as ideias eugenistas não eram exclusivas da Educação Física, sendo esta influenciada pelo pensamento da época. Tinha como pilar em suas aulas a prática da ginástica, de origem europeia, para fortalecer os corpos. Assim como a eugenia era discriminatória e acreditava em uma hierarquia racial que pretendia eliminar todas as características que consideravam indesejáveis, a Educação Física pretendia fortalecer e moldar corpos que representassem a classe dominante (Maranhão, 2009). Houve também, através da Educação Física, uma educação sexual em que pretendia que os homens e as mulheres mantivessem a pureza da raça branca (Brasil, 1997).

A Educação Física também foi influenciada pela área militar com o intuito de treinar indivíduos fortes e saudáveis para defender a pátria. Com pilares eugenistas, higienistas e militares, a Educação Física, durante muito tempo pretendia a educação de corpos fortes e saudáveis, através de métodos europeus.

É importante destacar, que houve um momento na história da Educação Física, que a capoeira foi defendida como uma prática nacional. Com o intuito de promover um sentimento

nacionalista, indo ao encontro às propostas do governo varguista (Dalben, 2011), Inizeu Marinho (1945), em seu trabalho, defendeu a capoeira como um método nacional de ginástica. De acordo com Assis (2017), a partir de 1920, difundiu-se a ideia de que os problemas decorrentes do sistema escravista do Brasil, estaria resolvido incorporando manifestações culturais de origem negra. Para Assis,

O momento político em que tal mito da democracia racial surgiu no Brasil de forma mais expressiva é o Estado Novo, com Getúlio Vargas e este caracterizou-se, sobretudo por “negar o negro” e por promover a inserção desses sujeitos por meio de políticas de cunho nacionalista e populista, que não buscavam medidas compensatórias ou de redistribuição para atender às suas demandas, não levando-se em conta, assim, a posição de marginalidade na qual, infelizmente, parte significativa dos/as negros/as já se encontrava no país. (2017, p. 126)

Apesar da proposta de Inizeu Marinho considerar uma prática corporal de origem Afro-brasileira, indo na contramão dos métodos europeus utilizados e valorizados, a ideia continuava sendo a mesma dos métodos até então utilizados, fortalecer os corpos e os mantê-los saudáveis ainda sob influência militar, corroborando com as ideias de cunho nacionalista do governo de Vargas. Inizeu procura afastar o pensamento pejorativo da capoeira associado a vadiagem, trazendo-a para integrar o quadro de exercícios de preparação da Polícia Especial de Getúlio Vargas, que era a responsável pela repressão das pessoas e instituições contrárias ao governo de Vargas (Dalben, 2011).

É interessante observar que Inizeu Marinho destaca a destreza do mulato fazendo a seguinte afirmação: “[...] mais inteligente que o negro e mais destro que o branco, o mulato se tornaria o tipo ideal do capoeira, arrogante no excesso de sua preocupação de demonstrar que nada possuía da submissão do negro escravo” (Marinho, 1945, p. 18). Apesar de trazer uma nova perspectiva à capoeira, Inizeu valoriza a mestiçagem, corroborando com o pensamento eugenista vigente na época. De acordo com Sodré (2023), a eugenia brasileira acreditava que negros e mestiços poderiam ser aperfeiçoados através de políticas adequadas de saúde e educação, e também tinha como princípio uma miscigenação positiva e branqueamento sistemático, que pretendia o desaparecimento progressivo do negro.

Corrêa (2012) afirma que essas concepções (higienistas, eugenistas e militaristas) predominaram até a segunda guerra mundial e que a partir da década de 50, o caráter esportivista entrou em ascensão, sendo os esportes coletivos de origem europeia (futebol e handebol) e origem americana (basquetebol e voleibol) os mais comuns, e afirma que a supremacia desses esportes existe até os dias atuais. Importante afirmar também, que nessa época o esporte na escola valorizava a aptidão física e o alto rendimento e dessa forma a Educação Física continuava sendo excludente.

Percebemos destarte, que a Educação Física, acompanhando também a educação de um modo geral, tinha um currículo hegemonicamente europeu e colonizado, em que outras culturas eram desconsideradas e marginalizadas. Somente a partir do final da década de 70 e início da década de 80, buscou-se romper com o conteúdo esportivista e tecnicista tão presente na Educação Física e passou-se a pensar em uma Educação Física para todos (Citta *et al.*, 2014).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física (Brasil, 1997), a partir dos anos 80, os modelos previamente estabelecidos na Educação Física foram contestados. Sob a influência das teorias críticas da educação, começou-se a explorar as relações entre a Educação Física e a sociedade. A Educação Física deixa então de ter um enfoque somente biologicista e passa a se preocupar com a formação integral do aluno, considerando também as dimensões, culturais, sociais, políticas e afetivas.

Para Corrêa (2012), foi a partir de então que a Educação Física passou a pensar na Cultura Afro-Brasileira. Através de reflexões do campo crítico da Educação Física escolar, buscou-se incorporar a prática da Cultura Afro-brasileira na escola, como um dos conteúdos que fazem parte da Cultura Corporal.

O termo Cultura Corporal, presente no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Soares *et al.*, 1992), é fruto das reflexões que foram iniciadas na década de 1980. Soares *et al.* (1992) trazem a capoeira como um dos conteúdos que fazem parte da Cultura Corporal, e afirmam que ela representa a luta de emancipação do negro, representa uma cultura e uma história que precisa ser resgatada e que não deve ser trabalhada apenas através de sua técnica. Podemos observar, dessa maneira, a preocupação da Educação Física no resgate da História e da Cultura Afro-brasileira, antes mesmo da Lei 10.639/03. Isso não significa que a teoria e a prática caminharam juntas desde então, mas podemos afirmar uma preocupação dos estudiosos da área em relação ao tema.

Podemos também observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (Brasil, 1997), compreendem a Educação Física como Cultura Corporal e que possui um importante papel para o desenvolvimento integral do aluno. Através de conteúdos que fazem parte da Cultura Corporal, a Educação Física tem a possibilidade de ir além de movimentos técnicos e repetitivos, contribuindo para a análise crítica e para o desenvolvimento social do aluno, respeitando as diferenças físicas, sociais, étnicas e de gênero. Enquanto para Soares *et al.* (1992), a Cultura Corporal compreende os conteúdos Jogo, Esporte, Capoeira, Ginástica e Dança, entre outros, os PCNs, trazem o termo lutas no lugar de capoeira. Mesmo com essa

mudança, observamos a preocupação da valorização e do respeito das diferentes culturas, além de uma postura antirracista.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (Brasil, 1997, p. 24).

Apesar de afirmar que a Educação Física vem pensando na Cultura Afro-Brasileira desde as discussões que se iniciaram nos anos 1980, Corrêa (2012) pontua o descaso da Cultura Afro-Brasileira nos cursos de formação de professores de Educação Física e ressalta a valorização da cultura europeia e norte americana em detrimento da cultura brasileira e que, somente após a reestruturação curricular no início do século XXI, houve uma discussão sólida sobre a Cultura Corporal. Vislumbramos que as mudanças necessárias para educação das relações étnico-raciais na Educação Física, assim como na educação de uma maneira geral, acontecem de forma tímida e lenta. Lima e Brasileiro (2020) realizaram uma pesquisa bibliográfica em que o objetivo era analisar os artigos científicos da área de Educação Física que tematizem a Cultura Afro-Brasileira, no período de 2001 à 2017. Nessa pesquisa os autores constataram que a discussão existe, porém de forma tímida, pois em dezenas de anos foram encontrados 92 artigos. O autor ainda constata que a maior parte dos estudos é sobre a capoeira, seguido pelo racismo no futebol.

É interessante observar nos estudos de Lima e Brasileiro (2020) que a capoeira foi o tema mais abordado nos artigos. Vimos que anteriormente a capoeira foi criminalizada e atualmente ela é a prática corporal mais investigada quanto Cultura Afro-brasileira, sendo considerada como símbolo de luta e resistência. Pouco mais de cem anos após a sua criminalização, a capoeira resiste e é frisada nos artigos encontrados por Lima e Brasileiro (2020), como patrimônio cultural brasileiro.

Entendemos que a capoeira é uma prática corporal, genuinamente afro-brasileira, e possui muita representatividade, portanto é através dela uma das possibilidades de se trabalhar, nas aulas de Educação Física escolar, a Cultura Afro-brasileira, as relações étnico-raciais, questões como identidade, representatividade, resistência, racismo e antirracismo. Porém, entendemos que podemos encontrar, também em outros conteúdos, as mesmas possibilidades. É relevante que o professor diversifique e problematize os conteúdos, estimulando o pensamento crítico por parte dos alunos.

Na EF, atualmente, a ideia de ensinar apenas o gesto motor correto está ultrapassada. O professor de EF deve problematizar e desenvolver com seus alunos as diversas manifestações da cultura corporal para que estes entendam os sentidos que circundam as práticas corporais. Na disciplina, precisam ser propostos aos alunos conteúdos e estratégias adequadas. (Oliveira *et al.*, 2021, p. 7)

Atualmente os conteúdos pertinentes à Educação Física, assim como das demais disciplinas, devem adotar o referencial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo do currículo da Educação Básica. Apesar de algumas críticas aos documentos, podemos identificar na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), habilidades e objetos de conhecimento que podem oportunizar a diversificação de conteúdos e o desenvolvimento de uma prática antirracista.

A BNCC (Brasil, 2018) propôs objetos de conhecimento que visam especificamente a abordagem de práticas corporais de matrizes africanas e indígenas, como jogos, danças e lutas dessas tradições. No entanto, além desses objetos de conhecimento, é possível explorar a cultura negra através de outros conteúdos, como esportes, ginásticas e diferentes danças, desde que o planejamento educativo seja intencional e direcionado para esse fim.

CAPÍTULO III

3 METODOLOGIA

3.1 Modelo de estudo

Esta pesquisa foi realizada em dois momentos distintos, interligados pela temática, mas não interdependentes ou sequenciais quanto aos procedimentos. Este esclarecimento se faz necessário para a devida caracterização do modelo de estudo. O fato de a pesquisa não compreender procedimentos interdependentes ou sequenciais elimina a possibilidade de um modelo misto de pesquisa (Leite *et al.*, 2021), embora faça uso de procedimentos quantitativos e qualitativos.

Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza como quantitativa na primeira etapa – mediante o tratamento matemático descritivo de conjuntos hierarquizados de palavras evocadas; e qualitativa – na segunda etapa, mediante uma pesquisa-ação recorrendo a procedimentos observacionais, registros de campo e análise de conteúdo.

Na primeira etapa, de caráter quantitativo, o estudo das representações sociais se concentrou nos termos indutores “Cultura negra” e “Ser negro”. Através da catalogação das palavras evocadas e sistematizadas hierarquicamente, as quais, após organizadas numa base de dados, recebeu um tratamento descritivo para caracterização de frequência e ordens médias necessárias à determinação de quadrantes das representações sociais do grupo de sujeitos. Da mesma forma, mediante a estatística descritiva, procedeu-se à caracterização dos sujeitos da pesquisa, bem como seu contexto de vida. Desse modo, essa fase é caracterizada como quantitativa, assim definida por se amparar em Fontelles *et al.* (2009, p 6) quando afirma ser “[...] aquela que trabalha com variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e emprega rígidos recursos e técnicas estatísticas para classificá-los e analisá-los, tais como as frequências absoluta e relativa, a média, o desvio padrão, o coeficiente de correlação e as regressões, entre outros”. Para interpretação dos termos, recorreu-se a técnicas qualitativas das justificativas e das semânticas referentes às palavras.

Na segunda etapa da pesquisa, desta, feita sob a perspectiva qualitativa, foi desenvolvido um projeto de intervenção sobre o conteúdo danças urbanas, de modo a trabalhar pedagogicamente a cultura negra visando problematizar os estereótipos veiculados em nossa sociedade, e estimular o pensamento crítico dos alunos quanto ao racismo e discriminação presentes na sociedade. A pesquisadora recorreu à pesquisa-ação, que se caracteriza “[...] pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa” (Gil, 2008, p. 31). Para Tripp (2005, p. 445), “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para

o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...].”

Após o desenvolvimento da Unidade Didática de Danças Urbanas, foram realizados dois grupos focais para avaliar os conhecimentos agregados pelos alunos.

3.2 Participantes

Baseado em Gil (2008), assume-se que a amostragem foi por conveniência, pois foram incluídos na pesquisa alunos das turmas de Ensino Médio de um Colégio Estadual do Rio de Janeiro, situado no Município de Piraí - RJ na primeira etapa da pesquisa, assim como, dentre esses, os alunos da turma de primeiro ano da mesma escola os quais participaram da segunda etapa da pesquisa realizada, mediante uma intervenção pedagógica. O procedimento não probabilístico assim se caracterizou por, no primeiro momento, a instituição educacional constituir o Colégio onde estava lotada a professora e, no segundo momento, compreender os alunos da turma em que a professora lecionava no ano letivo de 2024.

Na primeira fase da pesquisa, visando a caracterização das representações sociais sobre “Ser negro” e “Cultura negra”, participaram 227 alunos do Ensino Médio regular e do Curso Normal, dos três turnos de um Colégio Estadual, situado no município de Piraí no Estado do Rio de Janeiro, matriculados no ano letivo de 2024. A idade média dos estudantes é de $17,51 \pm 5,04$ anos. Dentre os 227 alunos, 146 (64,3%) estudantes se autodeclararam negros (pretos e pardos), 80 (35,2%) se autodeclararam brancos e um (0,4%) estudante se autodeclarou indígena. Quanto ao gênero, 128 (56,4%) se autodeclararam do gênero feminino, 98(43,2%) se autodeclararam do gênero masculino e um (0,4%) estudante se autodeclarou do gênero não binário. Dentre o grupo pesquisado, 83 (36,6%) estudantes estão no 3º ano do Ensino Médio, 72 (31,7%) no 2º ano do Ensino Médio e 72 (31,7%) no 1º ano do Ensino Médio. Dos 227 alunos, 90 (39,6%) declararam que trabalham e 137 (60,4%) declararam não trabalhar. Quanto ao acesso à internet, 226 alunos (99,6%) declararam ter acesso à rede WEB/ enquanto 225 (99,1%) informaram possuir dispositivos eletrônicos.

Na segunda fase da pesquisa, visando a valorização da cultura negra e problematização do racismo, participaram 30 estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio regular, com idade média de $15,73 \pm 1,24$ anos, sendo 19 (63,33%) do gênero masculino e 11 (36,66) do gênero feminino. Por se tratar de uma intervenção pedagógica, todos os alunos participaram dessa etapa, mesmo aqueles que não assentiram participar da pesquisa. Porém, dos grupos focais participaram somente 11 estudantes com idade média de $15,18 \pm 0,40$ anos, sendo sete

(63,63%) estudantes do gênero masculino e quatro (36,36%) do gênero feminino. Sete (63,63%) estudantes se autodeclararam negros e quatro (36,36%) se autodeclararam brancos.

De modo geral, respeitando a natureza da participação dos alunos nas duas etapas da pesquisa, foram adotados critérios de inclusão e exclusão:

- Critérios de Inclusão:

Estar matriculado em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular ou do Curso Normal de um Colégio Estadual, situado no município de Piraí no Estado do Rio de Janeiro no ano letivo de 2024; manifestar interesse em participar da pesquisa aquiescendo com o termo de consentimento livre e esclarecido e, caso fosse menor apresentar o termo de assentimento livre e esclarecido e o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelo responsável.

- Critérios de exclusão:

Não assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e/ou o responsável não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); deixar de responder adequadamente os questionários que lhe foi apresentado; apresentar frequência menor que 88% na unidade de ensino; não participar de um dos grupos focais solicitados aos participantes da unidade didática.

Observe-se que os alunos que não receberam o consentimento dos responsáveis ou que não assentiram em participar da pesquisa, em nenhuma hipótese tiveram cerceados o direito de participar das atividades letivas e intervenção pedagógica, bem como, nenhuma distinção foi realizada na abordagem com os alunos independentemente da sua condição em relação à pesquisa.

3.3 Técnicas, instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Esta pesquisa compreendeu duas etapas distintas e independentes, embora associadas pela temática central da cultura negra. Na primeira etapa, os procedimentos e instrumentos desenvolvidos/ aplicados visaram interpretar as representações sociais dos alunos sobre “Ser negro” e “Cultura negra”. Embora se intuísse a consolidação de representações associadas às condições de racismo, preconceitos e discriminação, só essa não bastava como evidência e, portanto, empreendemos os procedimentos para a análise prototípica das representações de modo a caracterizá-las cientificamente.

A segunda etapa compreendeu a essência da pesquisa-ação que consistiu na promoção de uma intervenção pedagógica em uma turma do Ensino Médio da escola onde atuava a pesquisadora, seguido da realização de grupo focal visando o levantamento de dados para a

interpretação das aprendizagens retidas pelos alunos após o desenvolvimento da unidade didática sob a temática das danças urbanas.

Desse modo, na sequência são descritos os instrumentos e procedimentos adotados na pesquisa, em cada uma das referidas etapas.

3.3.1 Etapa 1 – Caracterização das representações sociais sobre “Ser negro” e “Cultura negra”

Nesta etapa da pesquisa, pretendeu-se identificar e analisar as representações sociais dos estudantes do Ensino Médio sobre a Cultura negra e o Ser negro, em uma escola situada na cidade de Piraí – RJ, a fim de compreender como essas representações podem influenciar suas ideias, pensamentos, atitudes e comportamentos frente às relações étnico-raciais no contexto escolar e na sociedade.

O instrumento utilizado para a evocação de palavras foi um questionário aberto, a serviço da Técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP).

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2008, p. 121)

A coleta foi realizada na sala de aula das turmas participantes durante o período de aula. Primeiro houve a coleta da evocação de palavras a partir do termo indutor “Ser negro” por meio do questionário referente, a seguir ocorreu o colhimento de evocação de palavras a partir do termo indutor “Cultura negra”. Após o registro das evocações, os alunos responderam 14 questões entre abertas e fechadas, de natureza sociodemográficas, que constavam na última página do questionário. O questionário pode ser observado no Apêndice A.

A TELP é uma técnica em que o pesquisador solicita aos sujeitos da pesquisa que registrem as cinco primeiras palavras que lhes vêm à mente ao ler ou escutar o termo indutor. No caso desta pesquisa, foram utilizados dois termos indutores: “Ser Negro” e “Cultura Negra”. Sendo assim, foram entregues a cada aluno duas folhas. A primeira folha entregue continha o formulário para o registro das palavras por eles evocadas, a partir do termo indutor “Ser negro”. Após a anotação das evocações, os alunos foram orientados a ordenar nos quadrículos ao lado de cada palavra o nível de importância conferido a cada uma (sendo de um para a mais importante até cinco para a menos importante). Após essa etapa, os alunos foram orientados a justificar a escolha da palavra considerada por eles, a mais importante. A segunda folha cedida continha na frente o formulário para o lançamento dos vocábulos por eles evocados a partir do termo indutor “Cultura negra” seguindo as mesmas orientações do primeiro formulário. No

verso dessa folha encontrava-se o questionário sociodemográfico que fora completado após o preenchimento das evocações, conforme orientado pela pesquisadora.

3.3.2 Etapa 2 – Intervenção pedagógica – Danças Urbanas

Como segunda etapa dessa pesquisa, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica nas aulas da disciplina de Educação Física com os estudantes de uma turma de 1º ano do Ensino Médio do turno vespertino, na qual a professora pesquisadora leciona o componente curricular. O procedimento de campo foi a operacionalização de uma Unidade Didática (Apêndice B) abordando o conteúdo Danças Urbanas nas aulas de Educação Física durante o 2º bimestre do ano de 2024, em de dezoito aulas, durante o período de seis semanas. Considerando a disponibilidade de seis semanas, para que a unidade compreendesse as dezoito aulas, em duas semanas do bimestre os encontros foram duplicados, sendo para isso utilizados em uma semana dois tempos cedidos pela disciplina Eletiva 1 e na semana seguinte, dois tempos cedidos pela disciplina Matemática. A Unidade Didática compreendeu e respeitou os princípios de sistematização didática do ensino, abarcando a etapa de planejamento (definição de objetivos, estratégias pedagógicas e materiais/procedimentos necessários ao desenvolvimento das aulas); desenvolvimento propriamente dito da unidade de ensino e a avaliação do ensino aprendizagem, mediante as modalidades diagnóstica e formativa, em caráter contínuo.

Como já referido, a Unidade Didática sobre danças urbanas compreendeu 18 horas/aula, abrangendo a seguinte ementa: origem das danças urbanas; atividades rítmicas e expressivas; cultura negra e sua história; hip-hop; racismo e resistência; e danças urbanas.

Para tal, as principais estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas foram: aulas práticas; rodas de conversa; vídeos; documentário; e apresentação final.

Como a avaliação não poderia deixar de existir jamais, seus principais mecanismos foram: observações e anotações das aulas; registros (fotos e filmagens) das aulas e das produções dos alunos; anotações e filmagens das rodas de conversa; registros dos alunos (trabalhos); observação e registro (fotos e filmagens) de apresentação coreográfica.

A recolha de dados no decurso do desenvolvimento da unidade de ensino ocorreu mediante um conjunto de técnicas e instrumentos baseados na observação e na dialogia (Coutinho *et al.*, 2009).

Durante o processo de intervenção, foi utilizado como instrumento o diário de campo, de modo a subsidiar as interpretações oriundas das manifestações dos alunos no grupo focal. Para Kroef, Gavillon e Ramm (2020, p. 446),

Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a).

Posteriormente ao desenvolvimento da unidade de ensino, foram adotados os procedimentos para a recolha de dados relativos às aprendizagens manifestadas pelos discentes, mediante a realização da técnica de grupo focal, a qual descrevemos na sequência.

Para Minayo (2016), essa técnica tem sido cada vez mais utilizada e consiste em reuniões com pequenos agrupamentos. Para a autora, os grupos focais permitem a formação de consensos ou dissensos, a partir das interações entre os pesquisados, ao contrário das entrevistas que geralmente são realizadas de forma individual.

Para Gatti (2012, p. 12), os grupos focais “[...] podem ser empregados depois de processos de intervenção, para o estudo do impacto destes [...]”. Por e motivo, acreditamos ser uma técnica eficaz para analisar as contribuições que o projeto de intervenção pedagógica poderia trazer para a valorização da Cultura Negra entre os alunos.

Com a finalidade de mediar os grupos focais, foi elaborado previamente um roteiro (Apêndice C), tendo como base os aspectos teóricos da pesquisa, bem como seus objetivos. O instrumento foi utilizado com a flexibilidade que a técnica requer, de modo a reformular ou emendar os questionamentos com o propósito de estimular a fala dos sujeitos sobre as questões que lhes foram apresentadas consonantes os contextos da intervenção pedagógica e dos objetivos da pesquisa.

Foram selecionados 11 alunos organizados em dois grupos focais, sendo o primeiro composto por seis alunos e o segundo composto por cinco alunos. Para Gatti (2012) e Minayo (2016) a quantidade ideal de sujeitos para os grupos focais está entre seis e doze indivíduos. Optamos por grupos pequenos, com o intuito de que houvesse uma maior interação entre os alunos e obtivéssemos maior riqueza de informações possível.

Os dois grupos focais foram moderados pela pesquisadora e acompanhados por dois observadores. A pesquisadora, enquanto moderadora, conduziu as reuniões seguindo o roteiro previamente elaborado. Ao iniciar as reuniões, explicou sucintamente como aconteceria o grupo focal, apresentou-se, apresentou os dois observadores e pediu que os estudantes se apresentassem. Após as apresentações, os alunos foram estimulados a evocarem palavras pensando no desenvolvimento da Unidade Didática como forma de “aquecimento” (Gatti, 2012), com a intenção de quebrar o gelo e iniciar o tema. Dando continuidade à reunião, a mediadora seguiu o roteiro de forma flexível, alterando a ordem das perguntas e introduzindo novas, sempre que necessário. Os dois observadores ficaram responsáveis por anotar os pontos

e respostas que consideraram mais importantes e marcantes durante a colocação dos grupos focais. Finalizando as reuniões, a mediadora abriu espaço para que os observadores introduzissem novos questionamento aos alunos conforme a necessidade contemplada durante o discorrer das reuniões. Após finalizar os grupos focais, a mediadora e os observadores se reuniram e expressaram suas contemplações e anotações para pontuar e analisar os aspectos importantes que foram observados. Essas reuniões foram gravadas em áudios e transcritas para auxiliar a pesquisadora na análise de dados. Foi necessária apenas uma seção com cada grupo focal para obter os dados fundamentais para a pesquisa. A seção com o primeiro grupo focal teve a duração de uma hora e 20 minutos e a seção com o segundo grupo focal teve a duração de uma hora e 30 minutos.

As seções dos grupos focais foram gravadas mediante equipamentos de áudio e vídeo, por possibilitar a fidedignidade das interações. O posicionamento da câmera, assim como a gravação foi testada com uma semana de antecedência ao encontro do grupo focal, para garantir o funcionamento e captação de imagem e som. A gravação de áudio foi realizada por dois celulares posicionados na mesa ao centro do círculo de alunos para garantir o registro do grupo focal, caso acontecesse algum problema com a câmera. O objetivo da gravação foi de permitir a posterior transcrição dos diálogos estabelecidos no grupo focal, visando a fase de análise de dados por meio da técnica de análise de conteúdo. As transcrições foram realizadas a partir das gravações em vídeo, incluindo, além dos diálogos, gestos e expressões que demonstravam concordâncias, discordâncias, timidez, ou qualquer outra forma de expressão que pudesse facilitar a análise dos dados. Posteriormente, as transcrições foram conferidas a partir das gravações em áudios. Os diálogos foram transcritos *ipsis litteris*, preservando a integridade e exatidão do conteúdo original.

3.4 Análise dos dados

A análise dos dados apresenta características distintas, conforme as etapas da pesquisa. No primeiro momento foi maioritariamente quantitativa, enquanto para a análise das transcrições do grupo focal a análise foi eminentemente qualitativa.

3.4.1 Análise das representações sociais dos alunos

As palavras oriundas da aplicação da TELP foram organizadas por ordem de evocação e agrupadas por lematização em uma planilha do programa Office Calc, formando assim as bases de dados das evocações. Ao todo foram elaboradas seis bases de dados diferentes, sendo três para as respostas dadas mediante o termo indutor “Ser negro” e três para as respostas dadas mediante ao termo indutor “Cultura negra”. Para o termo indutor “Ser negro” foram elaborados

uma base de dados com as respostas de todos os alunos, uma base de dados somente com as respostas dos alunos que se autodeclararam negros (pretos e pardos) e uma base de dados somente com as respostas dos alunos que se autodeclararam brancos. O mesmo procedimento foi realizado com as respostas referentes ao termo indutor “cultura negra”.

As bases de dados foram carregadas no software Iramutec para a realização das análises de matriz. Por meio deste Software foi realizada a análise prototípica das seis bases de dados elaboradas a fim de obter o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais para cada base de dados formulada.

A análise prototípica, “[...] baseia-se no cálculo de frequência e ordens de evocação das palavras [...] (Wachelke; Wolter, 2011, p. 521). A frequência mínima para inclusão das palavras nos quadrantes foi estabelecida buscando garantir a equidade em termos amostrais do total de palavras evocadas.

Para realizar a análise prototípica das evocações referentes ao termo indutor “ser negro”, de todos os alunos, a frequência mínima considerada para inclusão das palavras nos quadrantes foi de cinco, desta forma, os vocábulos incluídos nos quadrantes representam 61,5% do total de respostas.

Ao efetuar a análise prototípica das evocações dos estudantes autoafirmados negros, alusivos ao termo indutor “ser negro”, foi considerada para inclusão dos verbetes nos quadrantes a frequência mínima também de cinco, desta forma, as palavras incluídas nos quadrantes representam 61,6% do total de respostas.

Ao empreender a análise prototípica das evocações dos discentes assumidos brancos, referentes ao termo indutor “ser negro”, foi considerada para inclusão das palavras nos quadrantes a regularidade mínima de quatro, desta forma, os itens nos quadrantes representam 61,6% do total de respostas.

Em relação às palavras evocadas a partir do termo indutor “cultura negra” foram mantidos os mesmos números adotados nas análises do termo indutor “ser negro”. Sendo assim, na análise prototípica de todos os alunos, a frequência mínima estabelecida foi cinco, de modo que significou nos quadrantes representatividade de 67,05% do total de evocações. Para as respostas somente dos alunos negros a frequência mínima estabelecida foi cinco o que significa que os lexemas incluídos nos quadrantes representam 61,47% do total de evocações. Por fim, para as respostas somente dos alunos brancos a frequência mínima estabelecida foi quatro, o que significa que as palavras incluídas nos quadrantes representam 57,5% do total de evocações.

A frequência média e ordem média de palavras foram determinadas automaticamente pelo software Iramutec. Também foram procedidas com o apoio do Iramutec a análise de frequência múltipla que considera todas as palavras evocadas em todas as ordens de evocação e a análise de frequência, que considera as evocações de cada ordem de palavras separadamente. Ambas as análises forneceram a quantidade de vezes que cada palavra foi evocada e o percentual referente a essa quantidade.

De acordo com Bardin (2016), os códigos e suportes Linguísticos, tanto escrito quanto oral, são domínios possíveis da aplicação das análises de conteúdo, portanto o estudo das justificativas das TELPs, foi realizado através da análise de conteúdo, de modo a auxiliar na interpretação dos termos elencados na análise prototípica.

Os dados obtidos através do questionário sociodemográfico foram catalogados e tratados no software IBM® SPSS® Statistics, versão 20, para a caracterização descritiva pessoal dos participantes e elementos de seu contexto de vida.

3.4.2 Análise das aprendizagens manifestadas na Unidade Didática de Danças Urbanas

Para a análise dos dados obtidos pelos grupos focais, recorreu-se à Análise de conteúdos (Bardin, 2016). Os dados obtidos através de cada grupo focal foram transcritos formando assim um corpus textual para cada seção de grupo focal. Na sequência foi realizada uma investigação flutuante das transcrições com o propósito de estabelecer a familiarização dos dados. Na fase de exploração do material, foram identificados elementos relativos ao racismo e à cultura negra em cada corpus textual. Após essa etapa foi realizada uma análise interpretativa da corpora para maior aprofundamento das questões relativas às categorias racismo e cultura negra previamente estabelecidas. Nos resultados, a modelagem dos excertos foi adaptada em sequências de diálogos estabelecidos entre os alunos, a modo de transmitir ao leitor o sentido conseguido na dinâmica da técnica que enuncia e/ou ilustra as ilações apresentadas nas interpretações dos resultados.

3.5 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 77170724.6.0000.0311, cujo parecer de aprovação é de nº 6.715.931, datado de 21 de março de 2024 (Anexo A).

Foi entregue para a direção do Colégio o termo de anuência institucional (TAI), (Apêndice D), que após assinado foi anexado à Plataforma Brasil.

Duas semanas antes da coleta de dados, o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), (Apêndice E), foi entregue para que os alunos maiores de dezoito anos manifestassem a autorização para a sua participação na pesquisa.

Foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), (Apêndice F) para que os responsáveis dos alunos menores de dezoito anos autorizassem a sua participação na pesquisa. Foi entregue também o assentimento livre e esclarecido (TALE), (Apêndice G), para que os alunos menores de dezoito anos manifestassem a concordância em participar da pesquisa. Os termos de consentimento e assentimento dos alunos e responsáveis foram recolhidos até a data da coleta de dados, com as devidas assinaturas.

Foi entregue aos alunos menores de idade, o termo de autorização para uso de imagem e(ou) voz do(a) menor, participante da pesquisa, (Apêndice H), para que seu responsável assinasse e autorizasse o uso da gravação do menor em sua responsabilidade. Os termos assinados foram recolhidos na data da realização dos Grupos focais.

CAPÍTULO IV

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo está organizado em duas etapas, respeitando a dinâmica da pesquisa.

Na primeira etapa, apresentaremos os resultados e discussões das representações sociais dos alunos sobre ser negro e cultura negra, discriminando cada zona das análises prototípicas, identificando os elementos do possível núcleo central das representações e identificando as principais semelhanças e diferenças entre as análises prototípicas das respostas dos alunos brancos e dos alunos negros. No primeiro momento da primeira etapa, será apresentada a análise prototípica das representações sociais sobre ser negro. Em seguida, será realizado um paralelo entre a análise prototípica relativa às respostas dos alunos negros e a análise prototípica dos alunos brancos. No segundo momento, o mesmo processo será repetido, porém tratando-se das representações sociais sobre cultura negra.

Na segunda etapa, exporemos no primeiro momento os resultados e discussões do trabalho da unidade didática, e no segundo, os resultados e discussões sobre as aprendizagens dos alunos relativas à cultura negra e ao racismo agregadas a partir do desenvolvimento da intervenção pedagógica.

4.1 PRIMEIRA ETAPA: Representações sociais sobre “Ser negro” e “Cultura negra”

Os dados obtidos através dos questionários de evocações livres de palavras foram tratados com o apoio do software Iramuteq. Foram realizadas as análises de frequência, frequência múltiplas e análise prototípica de cada base de dados elaborada, a saber: do grupo como um todo; dos alunos autoidentificados como negros; e dos alunos autoidentificados como brancos. As justificativas apresentadas pelos estudantes para as palavras mais importantes foram analisadas através da análise de conteúdo. Para a identificação dos escolares, no texto que se segue, foi adotado o número correspondente à sua posição na base de dados (1 a 227) precedidos pela letra “E” como referência à “estudante”.

4.1.1 Representações Sociais sobre “Ser negro”

Os resultados encontrados mediante o tratamento das evocações possibilitaram identificar os elementos que compõem o provável núcleo central e a zona periférica das representações sociais sobre “Ser negro” (quadro 2).

4.1.1.1 O provável Núcleo Central das representações sociais sobre “Ser negro”

Observando o Quadro 2, podemos constatar que aparecem elementos do provável Núcleo Central das representações sociais dos alunos sobre ser negro quatro termos: “racismo”, “preconceito”, “forte” e “luta”.

Quadro 2. Provável Núcleo Central das representações sociais dos alunos sobre “ser negro”

NÚCLEO CENTRAL	FM \geq 18.0 7	OME \leq 2.78	PRIMEIRA PERIFERIA	FM \geq 18.07	OME $>$ 2.78
racismo	131	2	escravidão	49	3
preconceito	81	2.3	desigualdade	46	3
forte	39	2.6	cultura	43	3
luta	37	2.6	injustiça	24	3.5
			beleza	23	3.2
			dificuldade	23	3.9
ZONA DE CONTRASTE	FM $<$ 18.0 7	OME \leq 2.78	SEGUNDA PERIFERIA	FM $<$ 18.07	OME $>$ 2.78
cor	17	2.5	história	16	4.1
sofrimento	16	2.6	resistência	16	3.5
igualdade	14	2.6	Africa	14	3.9
diferente	13	2.5	discriminação	12	3.2
orgulho	12	2.4	respeito	10	3.7
guerreiro	7	2.4	estilo	10	3.3
raça	7	2	liberdade	9	3
			pobreza	9	3.8
			preto	9	2.9
			batalhador	8	3
			superação	8	3.4
			trabalhador	8	3.2
			humano	7	3.4
			bullying	7	4
			humilde	6	3.5
			dança	6	3.2
			exclusão	6	3.3
			feliz	6	3.5
			dor	6	4.2
			importante	5	2.8
			música	5	3
			cabelo	5	3.6
			diversidade	5	5.4
			coragem	5	5.3
			macaco	5	5.3
			capoeira	5	5.4
			religião	5	3.8

Ao se deparar com o termo indutor “Ser negro”, a palavra evocada mais vezes e logo de prontidão pelos alunos foi “racismo”, sendo evocada na primeira posição 66 vezes e justificada como mais importante 64 vezes¹. A maioria das justificativas dos alunos ao escolherem a palavra racismo como mais importante está associada ao fato de ser algo comum pelo fato de as pessoas negras sofrerem racismo constantemente.

Racismo porque é um crime que muitas pessoas sofrem. (E. 7)

As pessoas negras sofrem muito racismo, dentro de casa, na escola e até no trabalho então foi por isso que escolhi como número um. (E. 14)

¹ A base de dados foi elaborada por ordem de evocação e as justificativas foram dadas às palavras estabelecidas pelos alunos como mais importante.

Porque em todo lugar do Brasil e do mundo tem uma pessoa racista e pratica o ato de racismo. (E. 141)

O racismo continua no Brasil sendo que a população brasileira é maioria negra. (E. 143)

Coloquei racismo em primeiro lugar pois o racismo acontece muito. Em pleno 2024 os negros ainda sofrem com o racismo. (E. 144)

Porque acontece muito e precisa ser tratado o mais rápido possível. (E. 219)

Santos e Scopinho (2015) afirmam que o racismo se mantém vivo em nossa sociedade e que ainda está longe de ser superado. Para Silvio de Almeida (2018), o racismo é uma manifestação normal da sociedade que se revela nas relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Por ser um elemento que faz parte do modo como a sociedade se organiza, ele é estrutural. Ou seja, o racismo está presente no cotidiano de todo brasileiro, em todas as esferas sociais, mesmo que alguns não percebam ou não queiram perceber, pois o modo como a nossa sociedade opera mantém o racismo presente em toda a estrutura. Na verdade, nossa sociedade funciona e se organiza a partir também do racismo.

Alguns estudantes apontam o sofrimento causado pelo racismo como uma experiência pessoal.

Racismo, porque eu já sofri. (E. 11)

Eu escolhi racismo por minha mãe já ter sofrido com isso pelo fato de ser negra. (E. 44)

Sofrer racismo é horrível, só quem já sofreu sabe como é, porque até negro hoje em dia faz racismo com outros negros. (E. 47)

Ao trazer essa representação pessoal de sofrimento, os alunos assumem o lugar de fala a partir de sua vivência e não somente de um lugar de observação e constatação. Santos e Scopinho (2015) afirmam que, em pesquisa realizada anteriormente por Santos em 2011, os alunos demonstraram sofrimento ao assumirem que foram vítimas de racismo.

Pinheiro (2023) afirma que todos nós crescemos em um país estruturalmente racista e aprendemos a ser racistas, dessa forma as pessoas brancas são racistas e as pessoas negras reproduzem o racismo. É importante essa diferenciação nos termos utilizados para as pessoas brancas e negras, pois no racismo é estabelecido uma relação de poder. Para Almeida (2018) “o racismo é, sobretudo, uma relação de poder que se manifesta em circunstâncias históricas” (p. 67).

Outras justificativas dadas pelos estudantes apontam não só que o racismo é comum, mas suas consequências para a vida das pessoas.

Acho ridículo como que por causa da cor de pele, as pessoas podem ser acusadas de roubo como se, só pelo fato de ter nascido negro, obrigação ser ladrão. (E. 35)

Pois o racismo está muito alto no país e isso é ruim. Coloquei como importante para todos saber que muitas pessoas negras sofrem racismo e resulta até em mortes. (E. 63)

O racismo ainda é algo muito ruim e que traz consequências terríveis na sociedade, principalmente quando o alvo são os negros. (E. 93)

Escolhi a palavra racismo porque infelizmente é algo que afeta a vida de milhões de pessoas pretas diariamente. (E. 124)

Porque muitas pessoas julgam os negros, e na minha opinião são todos iguais. Sendo também que eles também tiram muitas oportunidades das pessoas negras. (E. 127)

Eu escolhi racismo pelo fato de ser a grande realidade da população no mundo, que diariamente enfrenta isso no cotidiano, no trabalho, na escola, nas redes sociais, o preconceito enraizado na sociedade, o que torna mais difícil a realidade das pessoas. (E. 135)

Racismo. Porque essas pessoas hoje em dia não aceitam os negros em estabelecimentos. Exemplo um negro em um mercado e ele não compra nada e só acham que ele roubou algo, sendo que ele não roubou. (E. 159)

O racismo opera como um sistema de opressões, negando direitos às pessoas negras (Ribeiro, 2019) e posicionando-as à margem da sociedade. Além das opressões e faltas de oportunidades que as pessoas negras enfrentam em suas vidas, muitas ainda passam por situações de constrangimento devido a estereótipos a eles atribuídos. Podemos observar na narrativa dos alunos, que muitos negros recebem o estereótipo de ladrão, por exemplo. Partindo do princípio de que as representações sociais antecedem o pensamento e a prática, é provável que essas situações se baseiam em representações sociais estereotipadas.

Os estudantes percebem que o racismo afeta milhões de vida, deixando consequências terríveis para as pessoas negras, que vão desde ofensas, passando pela falta de oportunidade, acusações que sofrem diariamente e até mesmo mortes.

A herança da escravização dos negros no Brasil possui traços marcantes na condição do negro na sociedade atual, a ocupação em subempregos, a baixa escolaridade em relação as demais populações, o índice de mortes alarmantes dos jovens são um dos inúmeros exemplos a serem citados (Assis, 2017, p. 125)

Outros estudantes associam o racismo ao crime, mas entendem que mesmo havendo leis, ainda é algo comum na sociedade.

O racismo é um crime e as pessoas têm que respeita-las pela cor e ter respeito por elas. Pois o racismo está sendo algo normal entre as pessoas, mas racismo é crime. (E. 29)

Racismo é crime e pode levar até a morte. (E. 25)

Escolhi essa como mais importante porque é um assunto e problema que mesmo que existam leis e campanhas esse tipo de situação é comum. (E. 72)

Silvio Almeida (2018), afirma que a questão racial vem sendo tratada há anos pela legislação no Brasil e que as leis são formas eficientes para se combater o racismo, seja através de punições ou de políticas públicas.

Para Pereira, Torres e Almeida (2003),

Talvez, o que esteja acontecendo seja que, frente a um conjunto de leis que proíbem a discriminação, os grupos majoritários começam a desenvolver estratégias ideológicas que perpetuam as práticas discriminatórias não mais de forma aberta, mas de uma forma bem mais encoberta (p. 95)

Diante disso, entendemos o valor imensurável das leis, mas entendemos também que elas não bastam para combater o racismo, pois faz parte da estrutura da sociedade. Continuadamente, o racismo ocorre de maneiras veladas, que não podem ser comprovadas, logo nem criminalizadas.

A palavra também é justificada por alguns estudantes, na perspectiva da importância da luta e combate ao racismo.

Lutar contra o racismo é importante, para unir todas as pessoas do mundo. (E. 18)

Eu escolhi essa porque quando ouvimos a frase ser negro na maioria das vezes é sobre casos de racismo ou lutando contra ele. (E. 158)

Porque o racismo tem que ser falado e combatido. (E. 149)

As pessoas negras foram reduzidas às representações marcadas por exclusão e violência simbólica, mesmo perante a luta para não serem a elas reduzidas (Santos; Scopinho, 2015).

A luta contra o racismo existe desde que se estabeleceu. Ao contrário do que pode ser pensado, as pessoas negras não aceitaram pacificamente as violências a que foram submetidos e sempre lutaram pelos seus direitos. Porém a luta contra o racismo precisa ser de todos, principalmente porque a branquitude é a principal responsável por manter o racismo como estrutura da sociedade. Pinheiro (2023, p. 57) afirma que “[...] não basta não cometer atos racistas: é preciso lutar contra o racismo”. No mesmo sentido, a existência do racismo não pode ser negada.

A segunda palavra mais evocada pelos alunos foi “preconceito”. Esse termo foi evocado 22 vezes de prontidão e justificado como mais importante 20 vezes. A maior parte das justificativas dos alunos para a palavra preconceito se assemelha às justificativas dadas a escolha do racismo como mais importante. Ou seja, são associadas ao fato de as pessoas negras sofrerem preconceitos e injustiças por conta da cor de sua pele. Assim como as justificativas para o verbete racismo, algumas justificativas para o preconceito baseiam-se nas suas consequências.

Porque hoje em dia ainda acontece muito preconceito por causa da cor. (E. 15)

O negro é igual a todos os seres humanos, mas por ser de uma cor diferente, vai ser tratado diferente dos outros. (E. 32)

Eu escolhi preconceito porque é muito pesado e é uma opinião formada precipitadamente, sem maior ponderação. (E. 49)

Eu escolhi essa palavra porque a pessoa negra tem sempre passado por essa situação. (E. 65)

Porque existe preconceito com as pessoas negras. (E. 130)

O preconceito na minha opinião deveria ser tratado com mais importância, porque foi por causa do preconceito que muitos inocentes morreram. (E. 151)

O preconceito, vem cada dia pior, e causa traumas, ele é diariamente agredido verbalmente e fisicamente e sempre excluído pela sociedade. (E. 160)

O preconceito. Eu acho que o negro não devia ser menosprezado pela cor da sua pele, e é... devia ser tratado da mesma forma que uma pessoa da cor de pele branca. Essa foi minha justificativa. (E. 168)

“Preconceito” hoje em dia é um tema muito discutido por todos, o preconceito deve ser superado a cada dia, os negros devem ter as mesmas oportunidades que pessoas brancas. (E. 205)

A palavra de maior importância pra mim, é o preconceito, porque tem muitas pessoas ignorantes que até hoje ainda julgam ou se acham melhores pela cor da pessoa e esquecem que somos todos iguais. (E. 224)

Fica evidente a relação dos significados atribuídos às palavras preconceito e racismo. “Preconceito” pode ser definido como “Repúdio demonstrado ou efetivado através da discriminação de grupos religiosos, pessoas, ideias, sexualidade, raça, nacionalidade etc; intolerância: o racismo, a xenofobia, a homofobia são tipos de preconceito” (Preconceito, 2024) enquanto “racismo” pode ser definido como “Preconceito e discriminação direcionados a alguém tendo em conta sua origem étnico-racial, geralmente se refere à ideologia de que existe uma raça melhor que outra” (Racismo, 2024). Podemos entender então que o racismo como um tipo de preconceito. Através das justificativas, podemos depreender que os alunos atribuem à palavra “preconceito” significados associados à intolerância, discriminação e ofensas que ocorrem por conta da cor da pele. Desta forma seria aceitável considerar que o significado de preconceito para os alunos se aproxima da definição de racismo. Na justificativa do estudante 224, podemos observar que o aluno traz a ideologia de superioridade de uma raça sobre a outra. De acordo com Pereira, Torres e Almeida (2003), o preconceito se organiza a partir das relações de poder entre os diferentes grupos.

“Nossos estereótipos (crenças sobre as características de grupos) são compartilhados com outros indivíduos em nossa cultura. Ao categorizar uma pessoa, pensamentos (estereótipos) e sentimentos (preconceitos) dirigidos a ela são rapidamente ativados” (Santos; Chaves, 2007, p. 355).

Diante de o “racismo” e o “preconceito” serem os elementos mais evocados pelos alunos, é plausível dizer que nas relações diárias esses dois elementos se fazem muito presentes.

No Núcleo Central, a terceira palavra mais evocada pelos alunos foi a palavra “forte”. Essa palavra apareceu 11 vezes na primeira colocação e foi justificada como mais importante 12 vezes. Através das justificativas dos estudantes, podemos perceber que a palavra forte se

refere a uma característica necessária às pessoas negras para passar pelas situações de racismo a qual são condicionadas diariamente.

Porque em meio a tantos racismos e preconceitos, ser negro tem que ser forte, por sofrer várias coisas e mesmo assim se manter de pé. (E. 48)

Por eles aguentarem muitas coisas. (E. 81)

Pelo fato de que na escravidão os negros tiveram que ser fortes, não só fisicamente, mas mentalmente também. Hoje em dia as pessoas negras também tem que ser muito forte para aguentar a discriminação. (E. 100)

Ser negro é ser forte porque temos que ser fortes sobre as críticas e a desigualdade ser forte pra aguentar nos chamarem e pensar que vamos roubar pelo simples tom de pele, e aguentar isso é ser muito forte. “Preconceito” hoje em dia é um tema muito discutido por todos, o preconceito deve ser superado a cada dia, os negros devem ter as mesmas oportunidades que pessoas brancas. (E. 137)

Eu escolhi de maior importância a palavra “força” pois pra mim ser negro não é ser a cor mais sim a forma de viver trabalhar e de ser forte não de força mais sim de aguentar e digerir pessoas que exalam e transferem o racismo, e ter força para escutar ofensas dia após dias. (E. 170)

Novamente o racismo e o preconceito aparecem na justificativa dos alunos e a palavra forte é determinada como uma consequência ao racismo e ao preconceito. O significado de forte atribuído aos alunos não seria o da força física, mas sim da força psicológica, da resistência para passar por determinadas situações. Uma das definições que o adjetivo “forte” pode assumir é “que possui força; que é resistente e vigoroso” (Forte, 2024). “Forte” então seria um atributo necessário para enfrentar as adversidades impostas pelo racismo, por esse motivo, a palavra forte estabelece relações com o último elemento que faz parte do núcleo central: “luta”.

“Luta” foi evocada oito vezes de prontidão e justificada como mais importante nove vezes. As justificativas para a importância da palavra “luta”, giram em torno da busca pelos direitos ao respeito, igualdades e oportunidades, e se associam ao racismo porque a luta é necessária para minimizar as suas consequências.

Porque é uma questão que se refere devido a história de discriminação, desigualdade e injustiça. Pois na minha visão a palavra luta define bem. (E. 62)

Luta, pois a palavra “negro” significa para mim muita luta, pelos seus direitos. (E. 101)

O povo negro tem que lutar para ter o mínimo. (E. 138)

Luta; a luta pela igualdade na sociedade, luta por uma vaga de emprego, luta por ser tratado como um ser humano como qualquer outro, luta para ser valorizado, luta para simplesmente ser aceito! (E. 220)

A luta por igualdade e oportunidade é fundamental para promover a justiça, a inclusão e o progresso. (E. 226)

Enquanto “forte” seria uma qualidade necessária e imposta pelo racismo e preconceito, a palavra “luta” seria a ação necessária para enfrentá-los e dessa forma usufruir direitos que deveriam ser de todos, mas que são negados à população negra. Nesse caso, também não se

trata de algo físico, não nos dias atuais, mas sim de estratégias diárias individuais e coletivas para diminuir as formas de opressão impostas pelo racismo.

“Luta” também é uma expressão muito relacionada ao Movimento Negro e outros movimentos sociais e possuem exatamente o significado atribuído pelos estudantes. As políticas públicas de ações afirmativas voltadas para diminuir as desigualdades impostas às minorias sociais são conquistas de diversas lutas organizadas por esses movimentos. Assim sendo, as lutas assumem um importante papel na sociedade relacionadas ao combate às discriminações e desigualdades.

4.1.1.2 Primeira Periferia das representações sociais sobre “Ser negro”

Na Primeira Periferia, foram agrupados seis elementos: “escravidão”, “desigualdade”, “cultura”, “injustiça”, “beleza” e “dificuldade”. Esses elementos são os que mais se aproximam do Núcleo Central.

O termo “escravidão” foi evocado seis vezes de prontidão e justificado como mais importante seis vezes. O termo foi associado pelos estudantes ao sofrimento e à história.

Eu escolhi a escravidão pois é a primeira coisa que eu lembro quando ouço a palavra “negro” pela história. (E. 4)

Caracteriza um fato muito marcante na história deles e até hoje os afeta na forma do racismo. (E. 156)

Foi uma época de muito sofrimento para as pessoas que tem a pele escura, e é uma coisa que sempre bate na tecla. Então, essa é de maior importância. (E. 133)

As justificativas dadas pelos alunos para a palavra “escravidão”, nos remetem a dois fatos diferentes, mas que se ligam. O primeiro fato é que a escravização foi imposta a população negra, fazendo parte de sua história e trazendo consequências terríveis até os dias atuais.

A herança da escravização dos negros no Brasil possui traços marcantes na condição do negro na sociedade atual, a ocupação em subempregos, a baixa escolaridade em relação as demais populações, o índice de mortes alarmantes dos jovens são um dos inúmeros exemplos a serem citados (Assis, 2017, p. 125)

O segundo fato é que a escola tende a silenciar as contribuições da população negra, muitas vezes limitando-se a conteúdos relativos ao processo de escravização, apresentando a libertação dos escravizados como fruto da bondade de pessoas brancas conscientes (Careno; Abdalla, 2011; Almeida, 2018). Esse fato contribui para que algumas pessoas ao se depararem com “Ser negro”, associem primeiramente à “escravidão”. Para Gomes,

Africanos escravizados recebendo castigos, crianças negras brincando aos pés de senhores e senhoras, os instrumentos de tortura, o pelourinho, o navio negreiro, os escravos de ganho e algumas danças típicas são imagens mais comuns que povoam nossa mente e ajudam a forjar o imaginário sobre a nossa ancestralidade. Essas imagens estavam presentes nos livros didáticos, sobretudo nos de História (2013b, p.75).

Entendemos que a escravização fez parte da história do Brasil e do mundo e nunca deve ser esquecida. Deve ser falada, estudada e analisada para que não seja repetida e para entendermos seus impactos na sociedade atual. O problema é o silenciamento e a inferiorização das contribuições científicas, sociais, políticas, econômicas, literárias e culturais da população negra, assim como o silenciamento do protagonismo negro na busca pela própria liberdade.

As palavras “desigualdade”, “dificuldade” e “injustiça” são entendidas como consequência do racismo. “Desigualdade” foi evocada na primeira posição sete vezes e tida como mais importante dez vezes e “dificuldade” aparece quatro vezes como mais importante e seis vezes na primeira posição; já “injustiça”, apesar de apresentar uma alta frequência, aparece somente duas vezes como primeira evocação e não foi classificada nenhuma vez como mais importante. As justificativas apresentadas pelos alunos para “desigualdade” e “dificuldade” podem ser interpretadas como uma forma de racismo ou uma consequência dele.

Eu coloquei desigualdade, porque pessoas da cor negra sofrem com acusações sem sentido apenas por serem negras. (E. 12)

Desigualdade porque as pessoas negras sofrem muita desigualdade pela sua cor. (E. 16)

Desigualdade porque tem gente que ainda vive no mundo da escravidão e acha que os negros é “diferente” e não tem os mesmos direitos que os brancos ai gera o racismo e a injustiça e acaba cortando a liberdade de ser e ir da pessoa sendo que a única diferença que ela tem mais melanina que a outra. (E. 123)

Desigualdade é a mais importante! Pessoas brancas conseguem serviços melhores com mais facilidade que as pessoas negras, se um negro for parado na rua provavelmente vai ser maltratado e até agredido por um motivo bobo ou até mesmo sem motivo algum. Essa é a desigualdade. (E. 200)

Dificuldade – Porque na história os negros sempre passaram por dificuldade tanto financeira tanto quanto liberdade. (E. 26)

Dificuldade – Mesmo depois de anos a gente consegue ver que não teve muita evolução e como é difícil para uma pessoa negra conviver nos dias de hoje. (E. 77)

Dificuldade de achar emprego. (ESUDANTE 146)

Quando falamos em desigualdade, estabelecemos um critério de comparação. Quando algo é desigual significa que não é igual a alguma coisa, e nesse caso, a desigualdade é constatada em referência às pessoas brancas. O modo como são tratados, julgados, as injustiças que sofrem e as oportunidades são diferentes para as pessoas negras e isso caracteriza a desigualdade, tornando a vida das pessoas negras mais difícil. Se por um lado a vida das pessoas negras é marcada por desigualdade e dificuldade, a vida das pessoas brancas é marcada por privilégios. Para Santos, Shucman e Martins (2012) e Bento (2022), esses privilégios são mantidos pelo pacto narcísico ou pacto da branquitude, que opera através de atitudes visando manter as pessoas brancas em posições de privilégio e poder, e da falta de responsabilização

das pessoas brancas pela discriminação do passado e do presente. A omissão e o silêncio desse grupo mantêm a desigualdade racial.

A “cultura” e a “beleza” são os elementos dessa periferia que mais se distanciam do elemento “racismo”, presente no Núcleo Central, e de suas consequências. “Beleza” e “cultura”, apresentam aqui a função de identidade das representações sociais (Abric, 2004), pois tentam defender a imagem positiva de seu grupo. É possível detectar nesses elementos novas informações sobre o que é “ser negro” ou até mesmo dizer que apontam transformações do ambiente.

O elemento “Cultura” foi evocado 11 vezes de prontidão e justificado como mais importante por 11 estudantes. As justificativas para essa palavra são diversas e versam principalmente sobre sua importância e beleza e por representar as qualidades e conquistas do povo negro.

Acho que a cultura negra tem muita importância e chama muito minha atenção. (E. 74)

Ela se refere ao passado, uma luta, uma guerra, uma conquista, coragem e determinação. (E. 108)

A cultura tem muita importância, representatividade e influência sobre diversas áreas, sendo assim mais importante que os outros tópicos. (E. 129)

Porque a cultura de lá é muito bonita e tem muita alegria envolvida na cultura deles. (E. 227)

Para Munanga (2012) a cultura é um dos elementos constitutivos da identidade negra. As contribuições culturais negras se fazem presentes no cotidiano de todos os brasileiros e precisam ser resgatadas positivamente para substituir as imagens negativas que possuem. Nas justificativas dos estudantes a cultura não aparece de forma inferiorizada, pelo contrário, é valorizada pelos estudantes e demonstra a importância de ser transmitida e compartilhada. Nesse sentido a escola apresenta um importante papel.

O sentido de educar abrindo-se para africanidades é primordial por permitir um diálogo transformador e humanizador. Abrir-se para as africanidades permite a todos, e não só aos negros, a aquisição de conhecimentos calcados na tradição e na memória, e assim estabelecer um contraponto à cultura eurocêntrica presente na escola. (Fernandes; Souza, 2016, p. 115)

O estudo da cultura negra permite novos olhares, valores e possibilidades, permitindo a desconstrução de valores e novas formas de sociabilidades (Fernandes; Souza, 2016). Diante disso, podemos depreender que “cultura” aparece como um elemento de transformação das representações sociais, que tentam desconstruir a identidade negativa que geralmente é associada ao negro.

Do mesmo modo a palavra “beleza” aparenta ter esta função. “Beleza” aparece quatro vezes evocada prontamente e três vezes como mais importante. As justificativas dos estudantes exaltam a beleza negra.

A beleza da pele negra, ela para mim tem um charme especial, ela se destaca no meio dos comuns. Ela é bela, a sua cor, até seus traços costumam ser grandes e isso se faz belo. Tem gente que acha que é feio, mas eu amo a cultura negra! (E. 208)

Para Assis (2017) faz parte da luta do Movimento Negro a valorização da beleza negra, que junto com outros elementos da cultura negra buscam formar um conceito de “negritude” e romper com os padrões brancos. Sendo assim, “cultura” e “beleza” buscam representar o ser negro de uma forma positiva.

4.1.1.3 Zona de Contraste das representações sociais sobre “Ser negro”

Essa zona periférica contempla sete elementos: “cor”, “sofrimento”, “igualdade”, “diferente”, “orgulho”, “guerreiro” e “raça”.

A palavra “cor” aparece quatro vezes como a primeira evocada e apenas uma vez como mais importante. A justificativa para o estudante não fornece muita informação, pois apenas diz “cor mais vista” (E. 46), na sequência o aluno justifica as outras palavras por ele evocada. Apesar de estar classificada na primeira posição nessa zona devido à associação da frequência com a OME, o que seria um indicativo de que o termo é importante para a representação, diante das circunstâncias, não consideramos um elemento de tanta relevância. O mesmo acontece com a palavra “raça”, que também aparece quatro vezes de prontidão, mas não é posicionada como a mais importante pelos estudantes pesquisados.

Diante de tais fatos, não podemos afirmar se as palavras “cor” e “raça” apresentam um caráter de racialização a partir de valores eurocêntricos que buscaram racializar e inferiorizar as pessoas negras (Pinheiro, 2023) ou se apresentam um caráter de racialização do próprio indivíduo adotado pelo Movimento Negro no Brasil, com a finalidade de suas reivindicações ganharem visibilidade no cenário político (Assis, 2017).

A palavra “diferente” foi evocada na primeira posição e classificada como mais importante duas vezes. Em uma das justificativas o estudante diferencia o “ser negro” atribuindo qualidades positivas. O outro estudante associa o termo ao sofrimento. A palavra “sofrimento” foi evocada de prontidão por cinco estudantes e considerada a mais importante também por cinco estudantes. As justificativas vão ao encontro do significado que encontramos no dicionário: “Ação ou efeito de sofrer, de sentir dor física ou moral” (Sofrimento, 2024) e se associam ao elemento “racismo” presente no núcleo central.

Diferente - Ser diferente, ter humildade, ter compromisso, responsabilidade, respeito e sempre andar na linha. (E. 1)

Diferente - A gente que é negro vai sempre ser diferente dos outros, por isso a gente sofre bastante preconceito. (E. 2)

Sofrimento - Porque as pessoas negras sempre sofrem e vão sofrer. (E. 42)

Sofrimento - Para mim é mais importante “uma pessoa que sofre na sociedade” em questões de trabalho, discriminação e ser mal visto por “ser negro”. (E. 78)

As qualidades positivas apontadas pelo estudante 1 assumem a função de identidade positiva, porém a expressão “sempre andar na linha” chama atenção, pois pode representar uma condição para que não passe por nenhuma injustiça. Já a justificativa do estudante 2, se refere a diferença em relação ao outro e conota o sofrimento causado por conta disso se assemelhando às justificativas que os estudantes deram à palavra sofrimento. “Para o grupo dominante branco, o negro constitui um sujeito cujas características físicas e culturais fogem daquilo que “deveriam” ser, uma vez que diferem enormemente da “norma” branca” (Santos; Scopinho, 2015, p. 172), e a exclusão é a forma que a maioria utiliza para lidar com as diferenças (*op. cit.*).

“Igualdade” aparece como primeira evocação quatro vezes e como a palavra mais importante três vezes. Em todas as três justificativas os estudantes versam sobre as pessoas serem iguais, independentes da cor, mas em nenhuma das justificativas os estudantes afirmam que as pessoas são tratadas de maneira igualitária.

Porque não vejo nenhuma diferença entre ser negro ou ser branco, já que a cor da pele não diz nada sobre uma pessoa, ou seja, ser branco ou negro não atrapalha na vida de alguém, na inteligência de alguém. (E. 210).

O elemento “orgulho” foi evocado em primeiro lugar cinco vezes e considerado mais importante sete vezes. Considerando estes dois critérios, podemos conceber que é o elemento mais importante da Zona de Contraste e talvez indique uma representação social de um subgrupo, ou seja, é um elemento de muito valor para alguns estudantes que fazem parte do grupo pesquisado. As justificativas versam sobre as contribuições históricas, conquistas pessoais e coletivas e o sentimento de satisfação com o próprio valor.

Por causa rica herança cultural, da contribuição histórica para a sociedade, da resistência e superação de desafios, e pela beleza e diversidade que a cultura representa. (E. 139)

Um negro deve sempre ter orgulho do que é, e nunca ter medo de ser negro, porque ser negro não é apenas a cor da pele, e sim o caráter, destreza e determinação, porque isso define o negro. (E. 70)

Orgulho é a mais importante para mim. Porque por muitos anos as pessoas negras tinham vergonha da sua cor e dos seus traços, e hoje elas têm orgulho de ser negros. (E. 104)

A palavra “orgulho” nesta zona, se aproxima às palavras “cultura” e “beleza” encontradas na primeira zona periférica, por ambas apresentarem a função de identidade já

comentada neste trabalho. “Nesse sentido, nota-se que a reconstrução do “ser negro” passa por um processo de conscientização e valorização da negritude e pela construção política e sociocultural de sua identidade” (Fernandes; Souza, 2016, p. 116).

4.1.1.4 Segunda Periferia das representações sociais sobre “Ser negro”

Na Segunda Periferia se encontram os elementos de menor importância para as representações sociais, que foram poucas vezes evocados, poucas vezes ou nenhuma vez evocada na primeira ordem e poucas vezes ou nenhuma vez classificado como mais importante. São eles: “história”, “resistência”, “África”, “discriminação”, “respeito”, “estilo”, “liberdade”, “pobreza”, “preto”, “batalhador”, “superação”, “trabalhador”, “humano”, “bullying”, “humilde”, “dança”, “exclusão”, “feliz”, “dor”, “importante”, “música”, “cabelo”, “diversidade”, “coragem”, “macaco”, “capoeira” e “religião”.

Desses elementos “África” e “preto” aparecem na ordem de primeira evocação três vezes, “pobreza” e “importante” duas vezes, “resistência”, “discriminação”, “respeito”, “liberdade”, “superação”, “trabalhador”, “batalhador”, “humano”, “humilde”, “dança”, “música” e “coragem” uma vez e o restante não foi evocado prontamente por nenhum estudante.

Em relação à ordem de importância, as palavras “história” e “resistência” foram consideradas cinco vezes como mais importantes. Na sequência a palavra “respeito” foi classificada quatro vezes como mais importante. “África” e “humano” foram escolhidas como mais importantes por três estudantes. “Pobreza” “discriminação” e “batalhador” foram hierarquizadas como mais importantes duas vezes. As palavras “liberdade”, “coragem” e “superação” foram hierarquizadas como mais importantes apenas uma vez e as demais palavras não foram consideradas mais importantes pelos estudantes participantes dessa pesquisa.

A partir das justificativas dos alunos, as palavras “história”, “África” e “superação” se relacionam com a história e trajetória da população negra.

História – Reconhecimento e valorização da trajetória, da contribuição da luta do povo negro ao longo dos séculos. (E. 140)

História – A coisa mais importante para mim é a história das pessoas negras, claro que cada um tem sua história, mas todas as pessoas negras tem uma batalha e também uma história de superação. E também a história dos escravos. (E. 167)

África – África é a origem do povo negro que sofre por sua cor e raça. (E. 34)

Superação – Pela história da escravidão. Pelas dores que eles carregam. (E. 218)

“Discriminação”, “bullying”, “exclusão”, “pobreza”, “batalhador”, “resistência”, “coragem” e “dor” se relacionam ao racismo por se configurarem em atos racistas ou consequências do racismo. Pelas justificativas também podemos afirmar que são elementos que fazem parte da história das pessoas negras.

Resistência – Hoje para ser negro você precisa ser forte, ter resistência, ter garra. O racismo hoje em dia é terrível. (E. 22)

Resistência – Porque a nossa luta contra a desigualdade social, contra o preconceito, o desrespeito não vem de hoje. Somos resistentes porque conhecemos nossos valores, nós sonhamos, somos gente. (E. 56)

Discriminação - Discriminação é a causa mais comum no dia a dia da pessoa negra. (E. 114)

Batalhador – “Ser negro” querendo ou não é de extrema importância no mundo todo. A batalha que eles enfrentam todos os dias, o preconceito, o sofrimento e muito mais, nos mostram o quanto eles são importantes no nosso cotidiano. (E. 88)

Coragem – A palavra que eu acho importante é coragem, principalmente por enfrentar preconceito. Acho que independente de cor ou qualquer outra coisa devemos tratar as pessoas com respeito. (E. 166)

Os elementos “Humano” e “respeito” se conectam pelas justificativas dos estudantes, trazendo a ideia de igualdade como uma necessidade em contraposição ao racismo.

Humano - Ser humano porque os negros são pessoas normais como todos. (E. 37)

Humano – Pois ser negro é ser humano, é gente como qualquer um, que sofreu como ninguém, e que por muito tempo teve esse poder de ser humano digno, violado e retirado dele. (E. 187)

Respeito – A palavra importante pra mim é o respeito em relação a palavra “ser negro”, pois no nosso dia a dia podemos ver várias pessoas sendo criticadas por conta da cor da pele ou seja, por ser (negro ou moreno), podemos ver muitas críticas e valorização principalmente no comércio. (E. 50)

Respeito – Acho que todos devem ter a mesma qualidade de respeito, não é porque você é negro que você não tem que ser respeitado. Racismo é crime. (E. 206)

Eu acredito que todos merecem respeito independente da cor” (ESTUDANATE 210).

“Dança”, “música”, “cabelo”, “capoeira” e “religião”, não receberam justificativas. Foram agrupadas juntas por serem elementos relativos à cultura e identidade negra. “Diversidade” e “estilo” são elementos que podem ser relacionados à cultura negra, porém não podemos afirmar.

“Preto”, por se referir a cor/raça que uma pessoa se autodeclara, se relaciona a identidade. Assim como as palavras “raça” e “cor” que se encontram na Zona de Contraste, pode assumir a identidade positiva ou negativa, de acordo com a intenção de quem o diz. Já em relação a palavra “macaco”, é plausível afirmar que é utilizada intencionalmente para diminuir e desumanizar as pessoas negras.

“Feliz” e “importante” são elementos representacionais que fogem dos estereótipos que há muito foram relacionados ao negro em nossa sociedade.

As palavras que se encontram nessa zona periférica, apesar de serem as menos importantes para as representações sociais, se relacionam de forma direta com o Núcleo Central. Essas palavras ou confirmam o “racismo” como um elemento historicamente presente na sociedade que desencadeia uma série de consequências ruins para as pessoas negras ou

contrapõem a ideia de inferioridade que o racismo impõe, criticando-o ou exaltando as características das pessoas negras e da cultura negra.

4.1.1.5 Representações Sociais de alunos negros e brancos sobre “Ser negro”.

O processo de construção da identidade coletiva apresenta duas dimensões, a dimensão da atribuição, quando essa identidade é atribuída pelo outro e da autoatribuição, quando é atribuída pelo próprio sujeito. Ambas são atribuídas coletivamente e mudam de acordo com o contexto social (Fernandes; Souza, 2016). Para Munanga (2024), até mesmo a identidade autoatribuída pode se transformar mediante a contextos sociais diferentes.

Santos e Chaves (2007) assinalam que poucos estudos buscam compreender a representação que o negro tem sobre si, embora se reconheça de modo abrangente que o negro tem sido percebido principalmente pela visão preconceituosa e etnocêntrica.

Diante do exposto, a representação social que as pessoas brancas possuem sobre “Ser negro” podem se diferenciar das representações sociais que as pessoas negras possuem sobre “Ser negro”. Este motivo nos instigou a analisar o paralelo existente entre as representações dos alunos negros (Quadro 3) com as representações dos alunos brancos (Quadro 4).

Quadro 3. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos negros sobre “ser negro”

NÚCLEO CENTRAL	FM \geq 15.52	OME \leq 2.69	PRIMEIRA PERIFERIA	FM \geq 15.52	OME $>$ 2.69
racismo	87	2	escravidão	33	3.1
preconceito	45	2.4	desigualdade	29	3
luta	21	2.4	cultura	26	3
forte	20	2.6	beleza	17	3.1
ZONA DE CONTRASTE	FM $<$ 15.52	OME \leq 2.69	SEGUNDA PERIFERIA	FM $<$ 15.52	OME $>$ 2.69
dificuldade	14	2.5	injustiça	12	3.2
sofrimento	13	2.4	África	12	2.8
orgulho	10	2.4	resistência	12	3.3
cor	9	2.3	história	11	4.2
diferente	9	2.4	estilo	7	3.3
igualdade	8	2.2	liberdade	6	3
preto	7	2.4	pobreza	6	3.2
raça	5	2.2	feliz	6	3.5
			humilde	5	3.6
			diversidade	5	4
			macaco	5	3
			discriminação	5	3.8
			trabalhador	5	3.2

A partir da forma como as representações sociais são estruturadas nas zonas do Núcleo Central e nas zonas periféricas, podemos analisar possíveis distinções entre as representações de indivíduos negros e brancos.

Nesta seção, não analisaremos cada termo presente nas análises prototípicas, pois isto já foi realizado em momentos anteriores. Aqui apontaremos somente as principais semelhanças e diferenças encontradas mediante os resultados da análise prototípica das respostas dos alunos que se autodeclararam negros (pretos e pardos) e da análise prototípica das respostas dos alunos que se autodeclararam brancos.

Toda a representação social se organiza ao redor do Núcleo Central, sendo este o elemento principal da representação, pois é o Núcleo Central que identifica o significado e a organização da representação. Somente se a centralidade dos elementos representacionais for diferente, as representações sociais podem ser consideradas diferentes (Abric, 2001).

Quadro 4. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos brancos sobre “ser negro”

NÚCLEO CENTRAL	FM \geq 11.71	OME \leq 2.7	PRIMEIRA PERIFERIA	FM \geq 11.71	OME $>$ 2.7
racismo	43	1.9	desigualdade	17	2.9
preconceito	36	2.2	cultura	16	2.9
forte	19	2.6	luta	16	2.9
escravidão	16	2.6	injustiça	12	3.8
ZONA DE CONTRASTE	FM $<$ 11.71	OME \leq 2.7	SEGUNDA PERIFERIA	FM $<$ 11.71	OME $>$ 2.7
cor	7	2.4	dificuldade	9	3.4
diferente	4	2.5	discriminação	7	2.7
guerreiro	4	2.2	respeito	6	3.3
			beleza	6	3.5
			igualdade	6	3
			história	5	3.8
			batalhador	5	3.2
			superação	4	3.2
			dança	4	3.5
			resistência	4	4.4

Analizando as zonas dos Núcleos Centrais das duas análises prototípicas, podemos identificar que em ambos os casos, as palavras mais fortes desta zona são “racismo” e “preconceito”.

No Núcleo Central da análise prototípica das respostas dos alunos negros, se encontram os termos “racismo”, “preconceito”, “luta” e “forte” e no Núcleo Central da análise prototípica realizada mediante as respostas dos alunos brancos aparecem os termos “racismo”, “preconceito”, “forte” e “escravidão”.

Como podemos observar na Tabela 1, o quantitativo de alunos negros respondentes foi 146, sendo que 42 evocaram a palavra “racismo” prontamente, correspondendo à 28,77% do total de respostas e 42 alunos a classificaram como mais importante. Entre os 80 alunos brancos respondentes, 24 evocaram a palavra “racismo” prontamente, o que representa 30% do total de respostas e 22 alunos a classificaram como mais importante.

Tabela 1. Frequência das palavras evocadas na primeira ordem por alunos negros e brancos para o termo indutor “ser negro”.

Evocações dos alunos negros			Evocações dos alunos brancos		
Palavra evocada	Quantidade	Porcentagem	Palavra evocada	Quantidade	Porcentagem
<u>racismo</u>	42	28,77%	<u>racismo</u>	24	30%
<u>preconceito</u>	9	6,16%	<u>preconceito</u>	13	16,25%
<u>forte</u>	7	4,79%	<u>cultura</u>	4	5%
<u>cultura</u>	6	4,11%	<u>forte</u>	4	5%
<u>desigualdade</u>	6	4,11%	<u>escravidão</u>	3	3,75%
<u>dificuldade</u>	6	4,11%	<u>luta</u>	3	3,75%
<u>luta</u>	5	3,42%	<u>ancestralidade</u>	2	2,50%
<u>sofrimento</u>	5	3,42%	<u>cor</u>	2	2,50%
<u>orgulho</u>	4	2,74%	<u>guerreiro</u>	2	2,50%
<u>áfrica</u>	3	2,05%	<u>importante</u>	2	2,50%
<u>beleza</u>	3	2,05%	<u>beleza</u>	1	1,25%
<u>escravidão</u>	3	2,05%	<u>brasil</u>	1	1,25%
<u>igualdade</u>	3	2,05%	<u>cidadão</u>	1	1,25%
<u>preto</u>	3	2,05%	<u>cor linda</u>	1	1,25%
<u>raca</u>	3	2,05%	<u>cultura africana</u>	1	1,25%
<u>batalha</u>	2	1,37%	<u>danca</u>	1	1,25%
<u>cor</u>	2	1,37%	<u>desigualdade</u>	1	1,25%
<u>eu</u>	2	1,37%	<u>diferente</u>	1	1,25%
<u>lindo</u>	2	1,37%	<u>discriminação</u>	1	1,25%
<u>pobreza</u>	2	1,37%	<u>feijoada</u>	1	1,25%
<u>empoderamento</u>	2	1,37%	<u>respeito</u>	1	1,25%
<u>basquete</u>	1	0,68%	<u>futebol</u>	1	1,25%
<u>batalhador</u>	1	0,68%	<u>humano</u>	1	1,25%
<u>bonito</u>	1	0,68%	<u>igualdade</u>	1	1,25%
<u>brincadeirade mal gost</u>	1	0,68%	<u>injustica</u>	1	1,25%
<u>cheiroso</u>	1	0,68%	<u>negro</u>	1	1,25%
<u>coragem</u>	1	0,68%	<u>orgulho</u>	1	1,25%
<u>desrespeito</u>	1	0,68%	<u>pessoas</u>	1	1,25%
<u>diferente</u>	1	0,68%	<u>raca</u>	1	1,25%
<u>feijoada</u>	1	0,68%	<u>superação</u>	1	1,25%
<u>futurista</u>	1	0,68%	<u>trabalhador</u>	1	1,25%
<u>guerreiro</u>	1	0,68%		80	100%
<u>hip hop</u>	1	0,68%			
<u>humilde</u>	1	0,68%			
<u>incrível</u>	1	0,68%			
<u>independente</u>	1	0,68%			
<u>injustica</u>	1	0,68%			
<u>liberdade</u>	1	0,68%			
<u>malandro</u>	1	0,68%			
<u>massa de modelar</u>	1	0,68%			
<u>música</u>	1	0,68%			
<u>origem</u>	1	0,68%			
<u>pessoa</u>	1	0,68%			
<u>prejudicado</u>	1	0,68%			
<u>privilegio</u>	1	0,68%			
<u>resistência</u>	1	0,68%			
<u>ser arrumado</u>	1	0,68%			
	146	100%			

A palavra “preconceito” foi evocada pelos alunos negros na primeira ordem nove vezes, o que representa 6,16% do total de evocações que aparecem nessa posição e foi justificada como mais importante também por nove alunos. Já entre os 80 alunos brancos, 13 evocaram a palavra

“preconceito” na primeira ordem, o que representa 16,25% do total de evocações que aparecem nessa posição e 20 alunos justificaram “preconceito” como mais importante.

Percebe-se que em ambas as análises os elementos “racismo” e “preconceito” além de apresentarem frequência múltipla elevada, se destacam das demais tanto pela frequência relativa às evocações de primeira ordem (Tabela 1), quanto pela ordem de importância estabelecida pelos alunos. Além disso, como já falado anteriormente, as justificativas dos alunos para a palavra preconceito, versam sobre a cor, o que aproxima o seu significado ao significado da palavra racismo.

A palavra “forte” foi evocada na primeira ordem por sete estudantes negros, o que representa 4,79% do total de evocações e foi justificada por sete como a mais importante. Entre os estudantes brancos, quatro evocaram “forte” logo e prontidão, o que representa 5% do total de respostas e cinco a classificaram como mais importante.

A palavra “luta” se encontra no Núcleo Central da análise feita a partir das respostas dos discentes negros, porém no estudo efetivado a partir das respostas dos discentes brancos ela se encontra na primeira periferia. Esse lexema foi evocado de prontidão por cinco escolares negros, o que representa 3,42% do total de respostas e foi justificada como mais importante cinco vezes. No grupo de escolares brancos, três evocaram a palavra “luta” na primeira ordem, o que representa 3,75% do total de respostas e três a justificaram como mais importante. Essa palavra, que se encontra na Primeira Periferia na análise das respostas dos alunos brancos ao invés de compor o Núcleo Central como acontece no caso da análise das respostas dos alunos negros, possui alta frequência em ambas as análises, porém apresenta ordem média de evocação acima da média na análise referentes às respostas dos alunos brancos, o que significa que os alunos brancos evocaram o vocábulo, na maioria das vezes nas últimas posições. É plausível interpretar que o maior relevo conferido pelos alunos negros se relacione com o fato de estarem no papel de negro e como tal, a representação da luta é assumida por aqueles que precisam vencer os condicionamentos impostos em suas vidas pelo fato de serem negros.

Em relação ao elemento “escravidão”, ocorreu o contrário nas indicações de “luta”. Compõe o Núcleo Central do estudo empreendido a partir das respostas dos alunos brancos e se encontra na Primeira Periferia da análise realizada a partir das respostas dos estudantes negros. “Escravidão” foi evocada na primeira posição por três alunos brancos, o que representa 3,75% do total de respostas e foi classificada por três discentes como mais importante. Pelos alunos negros, essa palavra foi evocada na primeira posição por três discentes negros, o que representa 2,05% do total de respostas e justificada cinco vezes como mais importante. Essa

palavra se encontra na Primeira Periferia na análise das respostas dos alunos negros, enquanto compõe o Núcleo Central na análise das respostas dos alunos brancos. Apesar de possuir alta frequência em ambas as análises, apresenta alta ordem média de evocação da análise dos alunos negros, ou seja, esses escolares a evocaram, na maioria das vezes, nas últimas posições. Porém, quando questionados sobre a ordem de importância, um número maior desses alunos a adotou como mais importante.

Apesar de pequenas divergências, é plausível afirmar que os Núcleos Centrais de ambas as análises apresentaram maiores convergências do que divergências.

Os elementos “cultura” e “desigualdade” são localizados na Primeira Periferia de ambos os grupos. Além desses dois elementos, na Primeira Periferia da análise efetuada a partir das respostas dos educandos negros, se encontram as palavras “escravidão” e “beleza”. Na Primeira Periferia da análise prototípica realizada a partir das respostas dos educandos brancos se encontra os vocábulos “luta” e “injustiça”.

Ao estabelecer um paralelo entre as duas análises prototípicas, observamos que a Zona de Contraste referente a respostas dos alunos negros apresenta mais elementos do que a Zona de Contraste referente às respostas dos alunos brancos. Enquanto na Zona de Contraste da análise feita a partir das respostas dos alunos negros se encontram os elementos “dificuldade”, “sofrimento”, “orgulho”, “cor”, “diferente”, “igualdade”, “preto” e “raça”, na Zona de Contraste do estudo procedido a partir das respostas dos alunos brancos, se encontram apenas os elementos “cor”, “diferente” e “guerreiro”. É possível observar que as palavras “cor” e “diferente” aparecem nas duas Zonas de Contrastes, demonstrando algum consenso entre os dois grupos.

Na Segunda Periferia, também são encontrados elementos comuns em ambas as análises prototípicas como é o caso de “discriminação”, “história” e “resistência”. Alguns elementos dessa zona da análise relativa ao grupo branco encontram-se em outra zona da análise relativa do grupo negro, como é o caso de “beleza”, “dificuldade”, “igualdade”; o mesmo acontece, de modo contrário, com o elemento “injustiça”.

Os elementos “orgulho”, “preto”, “raça”, “dificuldade”, “sofrimento”, “África”, “estilo”, “liberdade”, “pobreza”, “feliz”, “humilde”, “diversidade”, “macaco” e “trabalhador” se fazem presentes somente na análise prototípica relativa ao grupo negro. O mesmo ocorre com os vocábulos “guerreiro”, “respeito”, “batalhador”, “superação” e “dança”, mas que se fazem presentes somente na análise prototípica relacionada aos alunos brancos.

Entre as palavras evocadas somente pelos estudantes negros, nota-se que o termo “macaco”, é o único pejorativo, e que representa a desumanização das pessoas negras. Os termos “dificuldade”, “sofrimento” e “pobreza” podem ser relacionados às adversidades que essas pessoas enfrentam, como consequência de uma sociedade desigual. Quanto às palavras “orgulho”, “África”, “feliz”, “humilde” e “trabalhador”, estabelecem um reconhecimento de ancestralidade e uma identidade positiva, o que ocorre também com “preto” e “raça”, visto que esses termos foram apropriados pelo Movimento Negro como forma de assumir uma identidade coletiva positiva. Ainda assim, dependendo da intencionalidade a palavra “preto” pode ser ofensiva.

Entre os lexemas evocados somente pelos alunos brancos, não foi atribuído nenhum elemento pejorativo, pelo contrário, “guerreiro”, “respeito”, “batalhador” e “superação” demonstram reconhecimento de que as pessoas negras merecem o devido respeito e buscam formas de superar os obstáculos a elas impostos.

Diante das semelhanças e diferenças entre as duas análises prototípicas, é plausível afirmar que apresentam mais convergências do que divergências. Além disso, nas análises prototípicas de ambos os grupos (alunos negros e alunos brancos) as palavras mais representativas são “racismo” e “preconceito”. Posto isso, não é possível afirmar que as representações sociais sobre “ser negro” sejam diferentes para os dois grupos. A semelhança entre as representações sociais dos alunos negros e brancos pode ser justificada pelo fato de ambos os grupos fazerem parte do mesmo contexto social.

4.1.2 Representações Sociais dos alunos sobre “Cultura negra”

O resultado encontrado acerca das representações de “Cultura negra” mediante o tratamento das evocações, possibilitou identificar os elementos que compõem o provável Núcleo Central e as zonas periféricas das representações sociais sobre “Cultura negra” (quadro 5).

Optamos pelo termo “Cultura negra” a partir da definição de Gomes:

A cultura negra pode ser vista como uma particularidade cultural construída historicamente por um grupo étnico/racial específico, não de maneira isolada, mas no contato com outros grupos e povos. Essa cultura faz-se presente no modo de vida do brasileiro, seja qual for o seu pertencimento étnico. Todavia, a sua predominância se dá entre os descendentes de africanos escravizados no Brasil, ou seja, o segmento negro da população. (Gomes, 2003, p.77).

A decisão por utilizar Cultura Negra no lugar de Cultura Afro-brasileira deu-se pela possibilidade de ampliar o imaginário dos alunos e a intenção foi que eles pudessem considerar todos os elementos culturais construídos historicamente pelo grupo étnico-racial negro.

Quadro 5. Provável Núcleo Central das representações sociais dos alunos sobre “cultura negra”

NÚCLEO CENTRAL	FM ≥ 17.3	OME ≤ 2.85	PRIMEIRA PERIFERIA	FM ≥ 17.3	OME > 2.85
dança	85	2.6	música	40	3
capoeira	65	2.1	comida	38	3.1
tranças	49	2.7	samba	36	3
religião	35	2.8	roupa	21	3.1
história	27	2.6	feijoada	19	3.2
África	19	2.2			
ZONA DE CONTRASTE	FM < 17.3	OME ≤ 2.85	SEGUNDA PERIFERIA	FM < 17.3	OME > 2.85
preconceito	17	2.5	umbanda	17	3.4
arte	16	2.8	cabelo	16	2.9
indígenas	12	2.2	costumes	14	3.1
importante	11	2.3	culinária	14	3.4
candomblé	11	2.5	escravidão	14	3
racismo	10	2.8	luta	13	3.5
respeito	9	2.8	cultura	12	2.9
macumba	9	2.3	diversidade	11	3.3
negro	9	2.7	força	10	4
empoderamento	7	2.4	axé	9	3.2
turbante	7	2.4	beleza	8	3
hip-hop	5	2.6	cor	8	3.4
			tradição	7	3.3
			estilo	7	3.9
			carnaval	7	4.1
			rap	7	3.7
			brincadeiras	7	3
			resistência	6	3.9
			amor	6	4.2
			maculelê	5	3.8
			tambor	5	3

4.1.2.1 O provável Núcleo Central das representações sobre “Cultura negra”

Podemos observar no Quadro 5, em que os elementos “dança”, “capoeira”, “tranças”, “religião”, “história” e “África”, foram os mais prontamente evocados pelos estudantes. Os termos e a conotação com a qual foram justificados permite compreender as dimensões artísticas, estéticas, históricas e religiosas, as quais revestem as representações sociais dos alunos sobre a Cultura Negra.

Ao serem estimulados com o termo indutor “Cultura negra”, a palavra evocada mais vezes de prontidão pelos alunos foi “dança”, com 25 evocações na primeira posição e justificada como mais importante por 14 alunos. As justificativas para a escolha dessa palavra foram diversas e versam sobre ser uma expressão cultural africana conhecida e alegre e que deu origem a outras danças. O preconceito com alguns ritmos também foi mencionado.

Uma cultura que tem lá na África de dançar. E eu acho muito bonito isso, porque eles dançam com um sorriso enorme no rosto, mostrando que não precisa de muito para ser feliz. (E. 41)

Porque eles criaram danças novas. (E. 91)

A dança é importante pra mim porque, alguns ritmos são muito julgados. (E. 106)
 Porque é uma maneira deles se expressarem, capoeira em si é uma dança. (E. 123)
 A dança é muito conhecida, pois é tudo muito agitado, colorido. (E. 160)
 A dança, porque eu acho que expressa todos os sentimentos e sensações. (E. 165)
 As danças de lá são muito bonitas, tem muita alegria envolvida, são tudo de bom. (E. 227)

Podemos afirmar que a cultura brasileira é marcada por importantes contribuições deixadas pelos africanos e muitas danças brasileiras ou afro-brasileiras possuem essas raízes. A dança e a música são muito presentes na vida dos africanos e utilizadas para comemorar os diversos acontecimentos como colheita, nascimento, fertilidade, saúde, entre outros (Guerra, 2009). No Brasil, as danças foram fortemente influenciadas pelas diversas Culturas Africanas e são expressões populares da Cultura Brasileira e Afro-brasileira.

A segunda mais lembrada e que apresenta média alta na ordem média de evocação é a palavra “capoeira”, que foi evocada prontamente por 23 estudantes e justificada por 15 alunos como mais importante. Dentre as variadas justificativas dos estudantes, estão aquelas que associam a capoeira à dança, à luta e ao período de escravização.

Eu coloquei capoeira, porque além de ser uma dança também pode ser usada para defesa. (E. 12)

Faz parte da cultura negra, onde os negros inventaram para se defender, capoeira é uma identidade brasileira. (E. 40)

A capoeira sempre esteve presente na minha vida, e por mais de tudo, nunca foi só uma luta, tem história e vidas por trás, o que é muito importante para a história e para as vidas negras. (E. 67)

A capoeira é uma das principais cultura negra. Criada no século XVIII pelo povo escravizado. (E. 85)

Escolhi a palavra capoeira porque é uma expressão cultural muito importante na luta contra o racismo e foi muito importante para a preservação das expressões culturais de matriz africana. (E. 124)

Não existem muitos registros da história da capoeira e por esse motivo sua história não é muito precisa. Porém a mais aceita é que foi criada por negros escravizados aqui no Brasil, se constituindo então em uma prática corporal afro-brasileira (Oliveira, 2020). Praticada inicialmente pelos escravizados, a capoeira acabou sendo criminalizada no período pós-abolição e deixou de ser crime apenas no governo Getúlio Vargas, tendo sua prática controlada (*ibidem*). Por sua origem, a capoeira é considerada um símbolo de resistência dos escravizados e mesmo sendo criminalizada e proibida continuou resistindo e hoje é patrimônio cultural brasileiro.

A palavra “trança” foi evocada na primeira ordem por 15 estudantes e elencada 16 vezes como mais importante. A maior parte das justificativas dos alunos associam as tranças à resistência e à ancestralidade, afirmando que eram usadas para mapear rotas de fuga.

A palavra escolhida foi “tranças”, eu considero mais importante por conta de toda a sua história por trás de um “simples penteado.” (E. 75)

As tranças trazem um valor visual e luta negra e a cultura negra. Sendo assim, muito importantes. (E. 129)

Porque a trança era usada como um mapa para os negros fugirem, e isso é um fato histórico legal de saber. (E. 141)

Coloquei a trança em primeiro porque antigamente era muito importante pois o povo negro usava a trança para fugir, nelas estava a localização do lugar. Nas tranças também encontravam grãos. (E. 144)

Outras justificativas apontam as tranças como objeto de identidade individual e coletiva e por isso são importantes.

Tranças porque eu uso bastante tranças que tem origem da cultura africana. (E. 61)

A palavra de maior importância pra mim é trança, pois as tranças são uma das coisas que mais usamos hoje em dia e a cultura mais utilizada por todos nós negros. (E. 64)

A palavra de maior importância pra mim é trança, por ser um meio de trabalho da minha mãe, e eu acho muito interessante e bonito. (E. 74)

Nessa perspectiva, as tranças de origem africana carregam uma história de comunicação e resistência. Isaias (2021) nos conta que para muitos povos africanos, as tranças são tradições que foram desenvolvidas e passadas de geração em geração e auxiliam na comunicação social.

Em seu estudo, Isaias (2018, *apud* Isaias, 2021) identificou nas narrativas de mulheres negras, que as tranças eram utilizadas no período colonial como forma de comunicação entre os escravizados. Em seus relatos, as mulheres afirmaram que através das tranças era possível comunicar intenção ou rotas de fugas, além de possibilitar o transporte de sementes entre as tranças. Tais relatos corroboram com as justificativas dos alunos que entendem as tranças como um elemento cultural rico em história e representatividade.

Atualmente o uso das tranças se configura em um resgate de identidade que foi incentivado pelo Movimento Negro nas últimas décadas, com o objetivo de recuperar a autoestima e proclamar a beleza negra (Isaias, 2021).

Em continuidade às palavras evocadas, “religião” foi lembrada na primeira posição oito vezes e justificada como mais importante três vezes. As justificativas apresentadas associam a religião àquelas de matrizes africanas e à fé. É importante pontuar que, apesar disso, “religião” foi considerada somente para as evocações “religião”, “religiões” e “religiosidade”. As evocações “religião de matriz africana”, “umbanda”, “macumba”, “candomblé”, “crença” e “fé”, foram mantidas como evocadas, pois optamos pela lematização.

Religiões de matrizes africanas sofrem diversos preconceitos por apenas ser de raízes africanas e por isso acho importante tal pauta. (E. 45)

Escolhi a palavra religião, pois hoje em dia, temos diversas religiões africanas que fazem parte da nossa cultura e sociedade. (E. 135)

O mais importante é a religião pra mim, porque eles tem muita fé. (E. 150)

Para Franco (2021), as religiões se encontram entre os mecanismos de sobrevivência e resistência que os africanos encontraram para enfrentar o processo de escravização, sendo estes os que mais ajudaram a manter as tradições de origens africanas vivas.

As religiões de matrizes africanas sofreram e ainda sofrem preconceitos que têm suas raízes no período colonial, momento em que se estabeleceu como padrão de vida e civilização tudo que era de origem europeia. Para Campos e Rupert (2014), sempre houve uma relação entre o poder político e a religião católica, sendo essa a religião oficial do Brasil no período Colonial e Imperial. Mesmo após a abolição do conceito de religião oficial a partir da Proclamação da República no Brasil (laicidade), as religiões que tinham um caráter diferenciado do catolicismo, sofreram perseguições.

Quanto à palavra “história”, foi evocada na primeira ordem por sete estudantes e classificada como mais importante por 12. Suas justificativas para a importância das palavras são diversas, mas de uma maneira geral falam sobre a importância da Cultura Negra e a relacionam à história.

Porque as histórias negras tinham que ser mais estudadas e procuradas mais a fundo. (E. 122)

Tem uma grande história por trás da cultura negra. (E. 116)

Eu escolhi essa palavra como importante porque as histórias da cultura negra trazem bastante conhecimento entre outras. (E. 142)

Boa parte da história do Brasil começa com os negros trazendo suas culturas ao nosso povo, sendo muito falado até hoje. (E. 188)

A cultura negra carrega histórias importantes de se conhecer, histórias de nomes importantes e marcantes. (E. 196)

É através da história que um povo consegue unir e manter os elementos culturais diversos e dessa forma firmar sua identidade (Munanga, 2024). A história está conectada com a origem e cultura de um povo e conhecê-la é de extrema importância para a tomada de consciência. Munanga (2024) afirma que a destruição e o afastamento da consciência histórica eram utilizados pela colonização e escravização como estratégias para destruir a memória coletiva dos escravizados.

Chegou-se até a negar que o continente africano tinha uma história antes das invasões coloniais. Evidentemente, o tráfico negreiro e em consequência a escravidão e depois a ocupação colonial foram acontecimentos de grande envergadura que mudaram a história original da África, mas isto não quer dizer que essa história não existiu antes

ou começou a existir apenas a partir do tráfico ou a partir da Conferência de Berlim. Como a história de todos os povos, a da África tem passado, presente e continuidade. Mais do que isso: sendo a África o berço da humanidade, é a partir dela que a história da humanidade começa e nela se desenvolveram as grandes civilizações que marcaram a história da humanidade, como a civilização egípcia. (Munanga, 2015, p. 25)

Conhecer e resgatar a história e a cultura de um povo é de extrema importância para saber e valorizar a sua identidade, sua origem e estabelecer um sentimento de união e consciência. Na luta contra o racismo, o Movimento Negro buscou na história a compreensão da realidade do povo negro brasileiro (Gomes, 2011). Nesse sentido a Lei 10.639/03, fruto de lutas do Movimento Negro, é de extrema importância, pois busca resgatar e compartilhar a História e Cultura Negra, com o intuito de desconstruir estereótipos e criar uma identidade negra positiva.

A última palavra que compõe o Núcleo Central é a palavra “África” que foi evocada prontamente por oito estudantes e justificadas por sete estudantes como a mais importante. As justificativas apontam o continente como a origem dos povos e culturas negras, trazendo o sentido de ancestralidade.

Na maioria de todas as culturas negras são criadas pelos africanos. (E. 69)

África porque a maior parte da cultura negra vem do continente africano. (E. 111)

África, porque essa cultura chegou ao Brasil com os povos escravizados trazidos da África. (E. 218).

Sendo assim, aqui a palavra “África”, se conecta à palavra “história”. Trata-se da origem da Cultura Negra, visto que o africano, a partir de suas diversas culturas, contribuíram de forma significativa para o que conhecemos hoje como Cultura Afro-brasileira ou Cultura Negra.

4.1.2.2 Primeira Periferia das representações sociais sobre “Cultura negra”

Na Primeira Periferia se encontram os elementos que mais se aproximam do Núcleo Central. Eles possuem alta frequência média e baixa ordem média de evocação. São eles: “música”, “comida”, “samba”, “roupa” e “feijoada”.

A palavra “música” foi evocada cinco vezes na primeira posição e hierarquizada como mais importante quatro vezes, enquanto a palavra “samba” foi lembrada seis vezes de prontidão e hierarquizada como mais importante cinco vezes. As justificativas dos alunos para a importância da palavra música são diversas e versam sobre instrumentos, o gosto dos negros pela música e a importância por citar a cultura negra. O samba foi justificado como importante por ser um patrimônio cultural brasileiro e por ser a cultura mais aproveitada pelos negros.

Música por conta dos instrumentos que eles têm. (E. 131)

A música é importante na cultura negra, pelo simples fato de muitas das vezes citar a cultura negra. (E. 133)

O samba é importante para a cultura e identidade do brasileiro, é reconhecido como patrimônio cultural brasileiro. (E. 17)

A partir da diáspora africana, suas diversas culturas se fazem presentes no nosso dia a dia. Assim como encontramos a origem africana em diversos elementos culturais, na música não poderia ser diferente. Como já afirmado anteriormente, no continente africano a dança e a música se fazem presentes em diversos momentos de celebração. No Brasil, diferentes ritmos e estilos musicais têm influência dos ritmos africanos e o samba é uma das manifestações culturais mais reconhecidas no país. Esse ritmo musical recebeu influência de danças originárias de diversas regiões da África e nas reuniões realizadas pelas comunidades afro-baianas no Rio de Janeiro era realizado nos quintais de casa (Mattos, 2013). Além disso, grandes nomes do samba e da música brasileira são pessoas negras que com sua arte alegraram e continuam a alegrar nossas vidas, como Cartola, Noel Rosa, Beth Carvalho, Paulinho da Viola Martinho da Vila, Alcione.

A palavra “comida” foi a primeira lembrada por cinco estudantes e classificada como mais importante cinco vezes, enquanto a palavra “feijoada” não foi lembrada de prontidão pelos alunos, porém foi classificada três vezes como mais importante. A maior parte das justificativas discorrem sobre a influência da Cultura Negra nas comidas brasileiras e sobre a popularidade da feijoada.

Comida - A maior parte das comidas brasileiras vieram da cultura negra. É importante lembrar de onde vieram. (E. 72)

Comida - As comidas do Brasil são feitas no século passado como a feijoada, nas senzalas com restos de animais. (E. 143)

Feijoada – Porque é uma comida que já virou um prato famoso. (E. 222)

Além do trabalho forçado nas plantações, os africanos trabalhavam também no interior dos casarões e o preparo das refeições era tarefa primordial. Os africanos utilizavam seus conhecimentos no preparo dos alimentos, além disso o comércio realizado com a África possibilitou a utilização de diferentes produtos oriundos deste continente. Destarte, nossa cozinha foi tão fortemente influenciada pela Cultura Negra, sendo a feijoada um dos pratos mais representativos desta cultura (Mattos, 2013).

A palavra “roupa” foi prontamente evocada cinco vezes e justificada como mais importante duas vezes. Uma justificativa versa sobre a beleza das roupas e a outra por elas chamarem a atenção.

Pra mim as roupas são os que mais chamam a atenção na cultura negra. (E. 173)

A África é um enorme continente, composto por diversos países e culturas. Desse modo, ao falarmos em roupa, é difícil definir o que seriam as roupas dentro da cultura negra a partir

da perspectiva do estudante. Ele fala sobre as roupas que os negros brasileiros usam hoje? Usavam antigamente? Ou falam das roupas que diferentes povos africanos usam hoje? Em qual país? Apesar da diversidade de opções, o que podemos depreender é que no imaginário social as roupas dentro da Cultura Negra chamam atenção por serem diferentes.

4.1.2.3 Zona de Contraste das representações sociais sobre “Cultura negra”

Na Zona de Contraste aparecem palavras que pode complementar a Primeira Periferia ou até mesmo indicar uma representação social de um subgrupo. Os vocábulos estruturados nesta zona foram: “preconceito”, “arte”, “indígenas”, “importante”, “candomblé”, “racismo”, “respeito”, “macumba”, “negro”, “empoderamento”, “turbante” e “hip-hop”.

“Arte” foi evocada prontamente por cinco alunos e classificada como mais importante também por cinco alunos que dissertam sobre suas contribuições. A palavra “hip-hop” foi evocada prontamente por dois alunos e classificada como mais importante também por dois alunos. As justificativas, versam sobre o fato de o hip-hop representar a realidade vivida pela população negra, além de instrumento de ascensão.

Arte é uma cultura aonde podemos aprender várias histórias antigas e aprender mais e mais. (E. 1)

“Arte”. Quando falamos de cultura negra lembramos da arte que essa cultura nos proporciona, com música, danças, estilos de roupas, etc. (E. 86)

Hip-hop – pois é um movimento inclusivo, o “ganha pão” de muitos, uma válvula de escape para muitos. (E. 71)

Hip-hop: Porque falam da realidade deles e tirou muita gente negra da pobreza. (E. 183)

“Arte”, pode significar “Aptidão inata para aplicar conhecimentos, usando talento ou habilidade, na demonstração de uma ideia, um pensamento” (Arte, 2024). Podemos interpretar a justificativa dos alunos a partir dessa definição, que considera os elementos culturais, como a dança e a música, como arte. Esses elementos culturais citados, partem sempre de um talento e expressam ideias, pensamentos, posicionamentos e o hip-hop é um bom exemplo.

Hip-hop reforça os elementos “arte”, presente nesta periferia, “dança”, na zona do Núcleo Central e “música”, na Primeira Periferia, por se tratar de um movimento que contempla esses três elementos. Apesar de ser criado nos Estados Unidos, o Movimento Hip-Hop nasce da comunidade negra que lutava contra o racismo e a desigualdade, e quando chega no Brasil, recebe influência da Cultura local (Mattos, 2013).

A palavra “preconceito” foi evocada prontamente por seis estudantes e classificada como mais importante também por seis estudantes e “racismo” evocada prontamente por três estudantes e classificada como mais importante também por três estudantes. As justificativas

para preconceito, em sua maioria falam sobre o preconceito que a Cultura Negra sofre, enquanto as justificativas sobre o racismo abordam o fato de as pessoas negras passarem por isso e apenas uma justificativa associa racismo à religião.

Preconceito - A cultura negra sofre muito preconceito em muitos lugares até hoje. (E. 14)

Preconceito - Muitas pessoas têm preconceito com o que vem da cultura negra. (E. 52)

Racismo - As pessoas têm muito racismo com as pessoas da cultura negra, por simplesmente ser de uma religião diferente. (E. 206)

Como visto anteriormente, a Cultura Negra passou por um processo de desvalorização e silenciamento, e Nobrega (2020) diz que as culturas foram hierarquizadas, sendo que a cultura branca europeia é que foi estabelecida como superior, enquanto a cultura negra, de origem africana, como inferior. “Desde o começo, tudo o que culturalmente se relacionasse ao negro, ainda que de modo indireto, era socialmente estigmatizado. A rejeição ocorria desde a linguagem até as crenças e a música” (Sodré, 2023, p. 73). Não é difícil presencermos práticas ou falas preconceituosas proferidas às religiões, estilos musicais, danças ou até mesmo cabelos e penteados referentes à Cultura Negra.

Dando seguimento, a palavra “importante” foi evocada prontamente por cinco alunos e classificada como mais importante por três alunos; “empoderamento” foi evocada prontamente por três estudantes e classificada como mais importante por quatro, e “respeito” evocada prontamente por três e classificada como mais importante por seis. As três se conectam, pois nas justificativas dos alunos, tratam do valor da cultura e da busca pelo respeito e igualdade.

Importante - A cultura negra é muito importante porque dela que vem parte da nossa cultura brasileira. (E. 211)

Empoderamento – porque representa para mim a busca pela igualdade, dignidade e justiça para todos. (E. 56)

Respeito - Nós temos que ter respeito com a cultura negra ou qualquer outra cultura, e hoje em dia o que menos se tem é respeito com a culturas, principalmente com a cultura negra. (E. 70)

Respeito – Coloquei respeito porque pelo menos um dia os negros são lembrados, fora isso não temos paz, difícil viver nesse mundo racista e preconceituoso. (E. 83)

A palavra “negro” foi evocada na primeira ordem por três alunos e justificada como mais importante por dois alunos que associam a Cultura Negra aos negros. A palavra “indígena” foi evocada na primeira ordem por sete alunos e justificada como mais importante por cinco alunos que associam os indígenas aos primeiros habitantes, sendo parte importante da história e um aluno justificou os indígenas como os primeiros povos negros no Brasil.

Como no nome já diz cultura negra pois eles são todos negros e a cultura negra é importante para os negros. (E. 29)

Indígena porque eles foram os primeiros povos negros no Brasil. (E. 128)

É interessante considerar que o aluno estabeleceu uma relação entre negros e indígenas, os dois povos que mais sofreram com o processo de colonização e escravização não só aqui, mas em diversos países. “No processo de hierarquização cultural, o padrão eurocêntrico se tornou modelo de sociedade e tudo aquilo que pertencia a cultura africana e indígena passou a ser visto com um olhar de inferioridade e sem nenhum ar de civilidade” (Franco, 2021, p. 35). No Brasil, suas histórias e culturas foram silenciadas e inferiorizadas, sendo essas algumas das razões relevantes para o estabelecimento das Leis 10.639/03 e 11.645/08 na área da educação.

A saber, os elementos “candomblé” e “macumba”, reforçam “religião” presente no núcleo central. “Candomblé” encontra-se três vezes na primeira ordem de evocação e uma vez como mais importante, e “macumba” encontra-se quatro vezes na primeira ordem e duas vezes como mais importante. Justificativas feitas pelos discentes apontam que são vocábulos mal interpretados.

Macumba – É uma religião que não é muito respeitada pelo nome e acho que deve ser mais respeitada. (E. 90)

Candomblé - A palavra de maior importância para mim é o candomblé, uma religião de cultura africana, vista como o mal, mas na verdade tem muito amor, carinho, ajuda, conselhos e muito amor próprio por trás de tudo isso que julgam. (E. 118)

Vistas como magia, feitiçaria e curandeirismo, no período colonial as práticas religiosas das pessoas negras eram relacionadas ao mal e por isso precisavam ser combatidas. Mais tarde, essas práticas foram criminalizadas (Carneiro, 2019). As religiões de matrizes africanas carregam até hoje, no imaginário social, essa relação com o mal, e seus praticantes sofrem o que hoje é chamado de racismo religioso. A palavra “Macumba” pode assumir diferentes significados respectivos às religiões de matrizes africanas, como instrumento musical de origem africana, geralmente utilizado em cultos religiosos de matrizes africanas; nome popular dado à essas religiões; rituais e oferendas realizados nesses cultos (Macumba, 2024). Para instrumento musical, a palavra “macumba” não é considerada ofensiva, mas para os outros significados que o lexema assume, pode ser ofensivo e por esse motivo deve ser evitado.

A palavra “turbante” foi evocada prontamente por dois alunos e não foi classificada como mais importante pelos estudantes. Ela se conecta ao elemento “roupa” presente na Primeira Periferia, por se tratar de um acessório que complementa a vestimenta e representa a Cultura e a estética negra. Monteiro, Ferreira e Freitas (2005), afirmam que o turbante provavelmente chegou ao Brasil através dos escravizados islamizados.

4.1.2.4 Segunda Periferia das representações sociais sobre “Cultura negra”

Aqui se encontram os elementos menos importantes para a representação social, são eles: “umbanda”, “cabelo”, “costumes”, “culinária”, “escravidão”, “luta”, “cultura”, “diversidade”, “força”, “axé”, “beleza”, “cor”, “tradição”, “estilo”, “carnaval”, “rap”, “brincadeiras”, “resistência”, “amor”, “maculelê” e “tambor”.

A palavra “umbanda” foi evocada três vezes na primeira ordem e classificada uma vez como mais importante. Pela justificativa atribuída pelo estudante, ela reforça os elementos “religião” presente no Núcleo Central e “preconceito” presente na Zona de Contraste. Além disso “umbanda”, por ser uma religião de matriz africana, também se conecta ao candomblé, principalmente porque ambas sofrem preconceito.

Coloquei “umbanda” pois é uma religião que sofre preconceito. (E. 180)

Quanto à ordem de evocação, “cabelo” e “beleza” aparecem duas vezes na primeira; “estilo”, uma vez e “amor” não foi evocada prontamente. Em relação à classificação de importância, “cabelo” e “beleza” foram classificadas três vezes como mais importantes, “amor”, duas vezes e “estilo” não foi classificada como mais importante. Os estudantes em suas justificativas, trazem o cabelo (black, afro e crespo) como símbolo da Cultura Negra e uma das características mais belas nas pessoas negras. As justificativas para “beleza” versam sobre a beleza das pessoas negras e a beleza e diversidade da Cultura Negra. Para “amor”, os estudantes trazem o amor pela cultura, costumes e fé.

Cabelo – Pra mim, o cabelo afro é um símbolo da cultura negra. (E. 193)

Beleza – A cultura negra tem uma beleza única, suas artes, músicas, vestimentas e histórias. É tudo tão único e diverso e conta uma história de centenas de anos. (E. 194)

Amor – Amor pela sua cultura, amor pelos seus costumes, amor por sempre defender os seres, amor pela sua crença, sua fé. (E. 220)

O cabelo das pessoas negras com a textura natural é capaz de comunicar até mesmo posicionamento político, mesmo que não seja de forma intencional. Deixar o cabelo com a textura natural é um ato de resistência, identidade ancestral e reação aos estereótipos e preconceitos. Uma das bandeiras do Movimento Negro é a afirmação da beleza negra. O resgate do cabelo afro natural e de penteados de origem africana é uma das formas de se opor ao padrão eurocêntrico de beleza (Isaias, 2021).

A palavra “culinária” reforça o elemento “comida” presente na Primeira Periferia. Foi evocada uma vez na primeira ordem e classificada como mais importante por cinco alunos. As justificativas versam sobre o sabor, importância e a contribuição da Cultura Negra na culinária brasileira.

A culinária, pois muitos alimentos herdamos da cultura negra (E. 101)

Conforme dito anteriormente, no nosso dia a dia, o modo de cozinhar, assim como diversos produtos foram herdados da Cultura Negra Africana.

Já palavra “escravidão” foi lembrada três vezes de prontidão e justificada quatro vezes como mais importante, sendo associada à história.

Escravidão: que faz parte da história. (E. 197)

“Escravidão” faz parte da história e não podemos apagar o passado. Dito isto, torna-se importante trazer novas perspectivas sobre o processo de escravização e como esse processo impactou na inferiorização da Cultura Negra. Manter a Cultura Negra foi e é um ato de resistência.

O verbete “costumes” foi evocado prontamente duas vezes e classificado três vezes como mais importante. Nas justificativas, essa palavra se apresenta como hábitos adquiridos a partir das interações sociais.

Escolhi costumes pois é o que me vem a cabeça, pois costume é fazer certas coisas, talvez aprendidos com pais ou da cultura negra. (E. 51)

Costumes porque cada povo tem seus costumes, onde mora ou habita, com danças, comidas, modo de se vestir para festas e rituais entre eles e é sempre bom conhecer novas culturas. (E. 136)

Os “costumes” de um povo, ou grupo social estão impregnados de cultura, sendo difícil estabelecer uma dissociação entre eles.

“Cultura” foi evocada três vezes na primeira posição e classificada como mais importante quatro vezes e “diversidade” foi evocada duas vezes na primeira posição e classificada como mais importante uma vez. As justificativas para cultura variam e falam sobre formas de expressão e de representação de uma nação e que a Cultura Negra não é valorizada. Para diversidade a justificativa diz que a Cultura Negra não é compreendida como diversa.

Cultura - Acho importante a cultura porque representa a nação. (E. 146)

Diversidade - A cultura negra não é percebida como algo diversificado apesar de ser. (E. 225)

Pelas próprias evocações dos alunos, podemos refletir que a Cultura Negra é extremamente diversificada e que cada elemento cultural é uma forma de representatividade. Conhecer sua cultura e sua história é uma forma de se aproximar, construir e afirmar sua identidade. Compartilhar e praticar a cultura é um modo de transmitir e representar essa identidade.

“Luta”, “resistência” e “força” também foram estruturadas nessa zona periférica. Quanto a ordem de evocação, as palavras “luta” e “resistência” foram evocadas apenas uma vez na primeira ordem e “força” não foi evocada nessa posição. Em relação a ordem de importância, “luta” foi classificada como mais importante uma vez, enquanto “resistência” e “força” foram classificadas como mais importante quatro vezes. As justificativas dos alunos reforçam a palavra “preconceito” e versam sobre modos de superar as adversidades impostas pelo preconceito.

Luta – Escolhi luta, porque os negros sempre estão lutando. (E. 152)

Força – Força para combater o preconceito. (E. 24)

Resistência – Capacidade do povo negro de preservar, promover e celebrar suas tradições, expressões artísticas, religiosidade e valores, apesar das adversidades históricas com a escravidão, racismo e discriminação. (E. 140)

Novamente as dificuldades geradas pelo racismo e preconceito aparecem nas representações dos alunos. Resgatar, manter e praticar a cultura, mais do que um simples processo diário para as pessoas negras, é um ato de resistência.

Dando continuidade às palavras evocadas nessa zona periférica, as palavras “carnaval”, “axé”, “maculelê”, “tambor” e “rap” reforçam os elementos “dança” – pertencente ao Núcleo Central, e “música” – pertencente a Primeira Periferia; sendo a palavra “carnaval” bem próxima ao “samba”, elemento da Primeira Periferia e o “rap” bem próximo ao “hip-hop”, elemento presente na Zona de Contraste. “Axé” e “tambor” foram lembradas duas vezes na primeira ordem de evocação, enquanto “carnaval”, “maculelê” e “rap” não foram lembradas nessa ordem. A única palavra que foi classificada como mais importante foi “carnaval” e a justificativa se trata da distração que proporciona.

Carnaval porque me distrai. (E. 117)

Danças originárias da região Congo-Angola influenciaram o samba. Para os quiocos, povo que habita essa região, a palavra samba (semba), significa brincar, divertir-se (Mattos, 2013). O carnaval é conhecido no mundo todo e representa festa, alegria e diversão.

Para Lélia Gonzalez (1984), o carnaval reforça o mito da democracia racial, por ser um momento em que o negro deixa de ser símbolo de violência e passa a ser símbolo de alegria, onde a beleza negra é valorizada como se assim o fosse o ano inteiro, como se vivêssemos todos em equidade. Apesar disso, é também nessa festa que a Cultura Negra é exaltada através de letras que contam histórias e criticam a sociedade. Ser ícone de alegria e beleza não é um problema, pelo contrário. A crítica se encontra na contradição trazida por Lélia.

O termo “cor” foi lembrado na primeira ordem e classificado como mais importante por um estudante. A justificativa do aluno associa Cultura Negra às cores vibrantes e não à cor da pele.

A cultura negra é algo que me remete a cores vibrantes. (E. 210)

É plausível imaginar que o estudante alude às cores utilizadas pelos africanos em suas roupas, porém não podemos afirmar.

Como exposto nos parágrafos anteriores, apesar de menos importantes para as representações sociais, alguns elementos presentes nessa zona periférica, podem reforçar a presença e relevância de elementos que aparecem nas outras zonas das representações.

4.1.2.5 Representações Sociais de alunos negros e brancos sobre “Cultura negra”

Da mesma forma que a identidade pode não ser representada igualmente pelos alunos negros e brancos, a Cultura Negra pode ser representada de maneira diferente pelos dois grupos. Com a finalidade de identificar possíveis diferenças ou similitudes, a análise prototípica das evocações desses dois grupos foi realizada separadamente. O quadro 6 é resultado da análise prototípica realizada a partir das evocações dos alunos negros, como se observa na sequência.

Quadro 6. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos negros sobre “cultura negra”

NÚCLEO CENTRAL	FM ≥ 12.83	OME ≤ 2.83	PRIMEIRA PERIFERIA	FM ≥ 12.83	OME > 2.83
dança	52	2.7	religião	24	3
capoeira	41	2.1	música	24	2.9
tranças	33	2.6	comida	24	3.1
samba	24	2.8	arte	14	2.9
história	13	2.4			
preconceito	13	2.8			
África	13	2			
ZONA DE CONTRASTE	FM < 12.83	OME ≤ 2.83	SEGUNDA PERIFERIA	FM < 12.83	OME > 2.83
culinária	10	2.5	umbanda	10	3.1
cultura	10	2.8	feijoada	10	3.4
respeito	8	2.2	costumes	9	3
importante	7	2.3	roupa	9	3.1
macumba	6	2.5	escravidão	9	3.6
negro	6	2.8	candomblé	9	2.9
beleza	5	2.8	luta	9	3.3
indígenas	5	2.3	diversidade	8	3.4
	2.7		racismo	7	3
	2.4		carnaval	6	4
	2.4		axé	6	3.5
	2.6		cabelo	5	3.4
			amor	5	4
			tradição	5	3.8
			rap	5	3.4
			brincadeiras	5	3

O quadro 7 é resultado da análise prototípica realizada a partir das evocações dos alunos brancos, conforme a sequência. Entre as duas análises prototípicas, é possível identificar as

principais semelhanças e diferenças ao observar a maneira como os elementos se estruturam na zona do núcleo central e nas zonas periféricas.

Quadro 7. Provável Núcleo Central das representações sociais de alunos brancos sobre “cultura negra”

NUCLEOCENTRAL	FM \geq 10	OME \leq 2.77	PRIMEIRA PERIFERIA	FM \geq 10	OME $>$ 2.77
dança	32	2.4	tranças	16	2.9
capoeira	24	2	música	15	3.2
história	14	2.7	comida	14	3.1
religião	11	2.5	samba	12	3.3
cabelo	11	2.7	roupa	11	3
ZONA DE CONTRASTE	FM $<$ 10	OME \leq 2.77	SEGUNDA PERIFERIA	FM $<$ 10	OME $>$ 2.77
indígenas	7	1.9	feijoada	9	3
África	6	2.7	umbanda	7	3.9
escravidão	5	2	força	6	3.8
turbante	5	2.6	costumes	5	4.2
importante	4	2	culinária	4	4.4
preconceito	4	1.5	cor	4	2.8
			luta	4	3.8

Analizando as zonas dos núcleos centrais das duas análises prototípicas, podemos identificar que em ambos os casos, as palavras mais fortes dessa zona são “dança” e “capoeira”.

Como podemos observar na análise de frequência das evocações de primeira ordem (Tabela 2), dos 146 alunos negros (pretos e pardos) respondentes, 15 evocaram a palavra “capoeira” logo de prontidão, representando 10,27% do total de evocações nessa ordem, enquanto entre 80 alunos brancos, oito evocaram a palavra de prontidão, exprimindo 10% do total.

Já a palavra “dança”, foi lembrada nessa ordem por 14 alunos negros, o que expressa 9,59% do total de evocações e pelos alunos brancos foi lembrada nessa ordem 10 vezes, exprimindo 12,5% do total de evocações.

A palavra “história” também é comum às duas zonas do Núcleo Central, sendo que entre os alunos negros foi lembrada quatro vezes na primeira ordem, expressando 2,74% do total e entre os alunos brancos três vezes, sendo reconhecida 3,75% do total de evocações encontradas nessa ordem.

No Núcleo Central da análise realizada a partir das respostas dos alunos negros, também foram encontrados os verbetes “tranças”, “samba”, “preconceito” e “África”, sendo que entre esses, “tranças” é um elemento expressivo para o grupo, tendo sido evocado dez vezes na primeira ordem, apontando para 6,84% do total de evocações dessa ordem. Entre os alunos brancos, “tranças” também possui alta frequência, mas se encontra acima da ordem média de evocação estabelecida, por isso situa-se na Primeira Periferia. “Tranças” foi evocada

prontamente por cinco alunos brancos, o que representa 6,25% do total de evocações dessa ordem.

Entre as demais palavras encontradas na zona do Núcleo Central da análise prototípica efetuada a partir das palavras evocadas pelos alunos negros, “samba” está na Primeira Periferia e “preconceito” e “África” estão na Zona de Contraste da análise prototípica realizada com base nas respostas dos alunos brancos.

Já no Núcleo Central do mesmo estudo baseado nas respostas dos alunos brancos, além dos vocábulos já citadas, também se encontram “religião” e “cabelo”. Entre esses alunos, “religião” foi um lexema evocado prontamente quatro vezes, exprimindo 5% do total de evocações. Entre os estudantes negros foi evocada na primeira ordem também quatro vezes, porém essa quantidade representa 2,74% do total de evocações dessa ordem. Por possuir alta frequência e baixa ordem média de evocação, essa palavra se encontra na Primeira Periferia da análise prototípica feita partindo das respostas dos alunos negros.

Na Primeira Periferia de ambas as análises prototípicas acham-se os elementos “música” e “comida”, e “arte” que se encontra nessa zona periférica relativa às respostas dos alunos negros, não se vê quanto às respostas dos alunos brancos.

Conforme fora comentado anteriormente, as palavras “samba” e “trança”, na Primeira Periferia da análise referente ao grupo de alunos brancos, situa-se no Núcleo Central referente ao grupo de alunos negros.

A palavra “roupa”, que se encontra nessa zona da análise relativa ao grupo branco, está presente na Segunda Periferia relativa ao grupo negro.

Os elementos comuns às duas Zonas de Contraste são “indígena” e “importante”. Os elementos “culinária”, “cultura”, “respeito”, “macumba”, “negro” e “beleza”, na Zona de Contraste do estudo feito partindo das respostas dos alunos negros, não estão em nenhuma zona da análise prototípica que se referente às respostas dos alunos brancos. Quanto às palavras “África”, “escravidão”, “turbante” e “preconceito” estruturadas na Zona de Contraste relacionada ao grupo de estudantes brancos, somente “turbante” não se encontra na análise prototípica do grupo de estudantes negros.

“Umbanda”, “feijoada”, “costumes” e “luta” localizam-se na Segunda Periferia de ambas as análises prototípicas. A Segunda Periferia da análise prototípica relacionada ao grupo de discentes negros, é constituída de mais elementos quando comparada a Segunda Periferia relativa ao grupo de discentes brancos. “Candomblé”, “diversidade”, “racismo”, “carnaval”, “axé”, “amor”, “tradição”, “rap” e “brincadeiras”, estão presentes na Segunda Periferia do

estudo referente às respostas dos estudantes negros, vocábulos estes que não se encontram em nenhuma zona da análise prototípica referida às respostas dos alunos brancos. Entre as palavras que estão na Segunda Periferia da análise prototípica relacionada às respostas dos alunos brancos, somente “força” e “cor”, não são de nenhuma zona da análise referida às respostas dos alunos negros.

Tabela 2. Frequência das palavras evocadas na primeira ordem pelos alunos negros e brancos para o termo indutor “cultura negra”.

Evocações dos alunos negros			Evocações dos alunos brancos		
Palavra evocada	Quantidade	Porcentagem	Palavra evocada	Quantidade	Porcentagem
capoeira	15	10,27%	dança	10	12,50%
danca	14	9,59%	capoeira	8	10%
trancas	10	6,85%	trancas	5	6,25%
áfrica	7	4,79%	indígenas	4	5%
música	5	3,42%	religião	4	5%
samba	5	3,42%	história	3	3,75%
arte	4	2,74%	preconceito	3	3,75%
comida	4	2,74%	cabelo	2	2,50%
história	4	2,74%	candomblé	2	2,50%
religião	4	2,74%	empoderamento	2	2,50%
cultura	3	2,05%	escravidão	2	2,50%
importante	3	2,05%	importante	2	2,50%
indígenas	3	2,05%	macumba	2	2,50%
preconceito	3	2,05%	roupa	2	2,50%
respeito	3	2,05%	áfrica	1	1,25%
afro	2	1,37%	arte	1	1,25%
beleza	2	1,37%	artística vibrante	1	1,25%
costumes	2	1,37%	batalha de rima	1	1,25%
diversidade	2	1,37%	bença	1	1,25%
liberdade	2	1,37%	causas	1	1,25%
macumba	2	1,37%	comida	1	1,25%
negro	2	1,37%	cor	1	1,25%
paz	2	1,37%	coragem	1	1,25%
racismo	2	1,37%	desvalorização	1	1,25%
religião matriz africaa	2	1,37%	dreads	1	1,25%
roupa	2	1,37%	estilo	1	1,25%
umbanda	2	1,37%	geracão	1	1,25%
acarajé	1	0,68%	gincana	1	1,25%
antiguidade	1	0,68%	hip hop	1	1,25%
artesanato	1	0,68%	homenagens	1	1,25%
axé	1	0,68%	jazz	1	1,25%
batalha de rima	1	0,68%	matriz africana	1	1,25%
candomblé	1	0,68%	negro	1	1,25%
comunidade	1	0,68%	normal	1	1,25%
cor da pele	1	0,68%	racismo	1	1,25%
cortes	1	0,68%	roupas	1	1,25%
couro de cavalo	1	0,68%	samba	1	1,25%
culinária	1	0,68%	tambor	1	1,25%
discriminado	1	0,68%	teatro	1	1,25%
empoderamento	1	0,68%	turbante	1	1,25%
escravidão	1	0,68%	umbanda	1	1,25%
filme africano	1	0,68%	valorizacão	1	1,25%
futebol	1	0,68%	violência	1	1,25%
hábitos	1	0,68%		80	100%
hip hop	1	0,68%			

<u>homenagem</u>	1	0.68%
<u>igualdade</u>	1	0.68%
<u>inteligente</u>	1	0.68%
<u>iongo</u>	1	0.68%
<u>luta</u>	1	0.68%
<u>orgulho</u>	1	0.68%
<u>passado</u>	1	0.68%
<u>persistência</u>	1	0.68%
<u>pinturas</u>	1	0.68%
<u>povos</u>	1	0.68%
<u>preto</u>	1	0.68%
<u>região</u>	1	0.68%
<u>representatividade</u>	1	0.68%
<u>resistência</u>	1	0.68%
<u>tinta</u>	1	0.68%
<u>turbante</u>	1	0.68%
<u>vinícius ir</u>	1	0.68%
	146	100%

Diante dos resultados obtidos a partir da análise prototípica e da análise de frequência das evocações de primeira ordem de ambos os grupos (alunos negros e alunos brancos), podemos observar e afirmar que para ambos os grupos, os dois elementos mais importantes dentro das representações sociais são “dança” e “capoeira”. Além disso, muitos deles são estruturados de forma semelhante em ambas as análises. As convergências encontradas ao estabelecer o paralelo entre as duas análises prototípicas podem ser justificadas pelo fato de os dois grupos se inserirem no mesmo contexto social.

É plausível afirmar que as divergências encontradas entre as duas análises prototípicas não refletem uma diferença representacional entre os grupos, mas sim a diversidade cultural negra. Mas também não foram identificados em nenhuma das duas análises, elementos que caracterizem a Cultura Negra de forma pejorativa ou inferior. Sendo assim, é provável que não se estabeleçam divergências de ideias e comportamentos entre os dois grupos, ao se tratar de Cultura Negra.

4.2 SEGUNDA ETAPA: Unidade Didática “Danças Urbanas” - desenvolvimento e aprendizagens discentes

Nessa etapa, apresentaremos os resultados e discussões em dois momentos distintos, procurando responder aos objetivos propostos.

No primeiro momento, serão apresentados os resultados e discussões que dizem respeito à aplicação da Unidade Didática e às potenciais estratégias utilizadas para estimular as aprendizagens dos alunos sobre a temática.

Os resultados e discussões presentes nesta seção foram estabelecidos a partir das observações e registros das aulas e dos alunos e da análise de conteúdo dos dados coletados nos Grupos Focais realizados após a finalização da Unidade Didática.

No segundo momento, serão apresentados os resultados e discussões dos conceitos associados aos conhecimentos agregados pelos alunos participantes da Unidade Didática sobre Cultura Negra e valores antirracistas, organizada em aprendizagens relativas à Cultura Negra e aprendizagens relativas ao racismo e antirracismo.

4.2.1 Aplicação da Unidade Didática e potenciais estratégias identificadas

A Unidade Didática (UD) Danças urbanas teve como principais objetivos a valorização da Cultura Negra e a problematização do racismo. A Unidade Didática foi desenvolvida ao longo de 18 aulas de 50 minutos, organizadas em nove encontros no 2º bimestre de 2024. As estratégias utilizadas pela professora foram aulas expositivas, aulas práticas, conversas iniciais e rodas de conversas. Os recursos educacionais empregados por ela foram vídeos, documentário, clipe e música.

Durante o desenvolvimento da UD, foram realizados registros escritos pela docente, além de fotos e filmagens, que nos possibilitaram analisar as estratégias e recursos usados em cada aula. Além disso, nas seções de grupos focais, os alunos lidaram em suas narrativas com elementos que auxiliaram a realizar a análise.

No primeiro encontro, através do mapeamento foi possível perceber que os estudantes não sabiam definir danças urbanas e nem identificar sua origem, além disso, apontaram que nunca haviam ouvido falar em danças urbanas nas aulas de Educação Física e muitos afirmaram nunca terem estudado qualquer tipo de dança nessa disciplina em toda a sua vida escolar. Nos grupos focais (GF), os discentes, através de suas narrativas, corroboraram que nunca haviam estudado dança nas aulas de Educação Física e demonstraram que as estratégias utilizadas foram dinâmicas e divertidas. Apontaram que foram aulas diferentes, que os tiraram da rotina e por isso gostaram bastante. Mediante a presença dessas variáveis, eles tenderam a se engajar mais nas aulas por se sentirem motivados. Posto isso, destacamos a importância da diversificação de conteúdos realizada de maneira intencional e planejada. Durante o desenvolvimento das aulas, os estudantes assistiram à dois vídeos do Youtube sobre danças urbanas e logo após foram promovidas rodas de conversas sobre o conteúdo assistido. A partir dos registros produzidos pelo alunado, ao final da aula, foi possível identificar que as estratégias aplicadas nesse encontro possibilitaram o aprendizado acerca da definição de danças urbanas, sua origem e sua relação com a Cultura Negra, configurando-se em estratégias adequadas para

o estímulo às aprendizagens citadas. Estas também puderam ser notadas nas narrativas dos alunos durante as seções de GF.

No segundo encontro o procedimento utilizado foi a aula prática, onde, inicialmente, os estudantes criaram movimentos, realizando contagem de tempo e ritmo e, que, no decorrer, elaboraram juntos uma sequência coreográfica. É significativo pontuar que a estratégia utilizada nessa aula, foi a forma como as atividades foram conduzidas. Inicialmente, a professora não declarou que os participantes iriam dançar, pois sabia que os afastaria da atividade. Somente ao final, quando a sequência coreográfica estava pronta, a música havia sido utilizada como recurso didático e todos já estavam envolvidos na dança. As estratégias e procedimentos empregues nesse ensinamento se demonstraram adequados aos objetivos propostos, visto que foram capazes de estimular a criação de movimentos e sequências coreográficas, assim como a contagem de tempo e ritmo, fatos que também foram apontados pelos estudantes no GF.

No terceiro encontro, o Documentário “Emicida: AmarElo – É Tudo Pra Ontem” (Amarelo, 2020), foi o recurso utilizado para estimular o debate sobre a Cultura Negra, racismo, Movimento Negro e hip-hop. Os alunos foram orientados a anotarem os pontos do documentário considerados por eles importantes. No quarto encontro, a roda de conversa foi utilizada para promover um debate, a partir das anotações e de um roteiro flexível de perguntas. Durante a atividade, foi possível perceber que os discentes conseguiram atingir os objetivos propostos nessas aulas e ampliaram seus conhecimentos em relação aos temas. Inclusive as rodas de conversas foram sinalizadas por eles, no grupo focal, como boas estratégias para ampliar os conhecimentos. Eles destacaram a importância de promover o diálogo após qualquer vídeo, filme ou qualquer outra estratégia utilizada. Já a fragilidade encontrada nessas rodas consiste em alguns pontos que são: nem todos os alunos realizam as anotações solicitadas, em uma turma grande, nem todos os alunos se sentem à vontade para falar e até mesmo a falta de tempo pode impedi-los de falarem. Por esse motivo, o roteiro de perguntas previamente elaborado, considerando o conteúdo do Documentário, foi um recurso relevante.

No quinto encontro, a aula prática de danças urbanas, empreendida com a colaboração de dois bailarinos da companhia de dança da UFRRJ, foi um procedimento marcante para os alunos, que tanto nas aulas posteriores quanto nas seções dos GF, fizeram questão de demonstrar que a aula deu-se de modo diferente, divertida e que fora fundamental para que pudessem elaborar a coreografia exibida como culminância da UD. O ponto frágil dessa aula é que nem todo professor tem acesso a pessoas com conhecimentos práticos sobre as danças urbanas. Ainda se deve registrar que mesmo com acesso aos bailarinos, que colaboraram de

forma gratuita, houve um gasto de deslocamento arcado pela educadora, o que é outra questão a ser destacada como uma dificuldade de implementação.

No sexto encontro, os alunos assistiram ao clipe “*AmarElo*” (Emicida, 2019a) e ao vídeo “*AmarElo - As histórias por trás do clipe*” (Idem, 2019b). Os vídeos foram estratégias utilizadas para estimular o debate sobre racismo, antirracismo, superação e empoderamento que ocorreu em roda de conversa depois dos vídeos. Através da observação, registros e das seções de GF, é possível afirmar que as estratégias utilizadas se apresentaram adequadas para alcançar os objetivos propostos para as aulas, pois os alunos apresentaram na roda de conversa suas opiniões e percepções sobre o vídeo, e no GF, afirmaram que o vídeo ampliou suas visões sobre o modo como o racismo se manifesta na sociedade.

Os encontros sétimo e oitavo foram utilizados, no plano procedural, para a criação e ensaio de produções que relacionassem com o tema danças urbanas, cultura negra e racismo/antirracismo, sob a orientação e supervisão da docente. No primeiro encontro, foi necessário se atentar e estimular os alunos para não dispersarem do objetivo proposto. Através das observações e registros, foi possível identificar que os objetivos propostos para essas preleções foram alcançados, pois os discentes escolheram música que versava sobre a coletividade, decidiram se organizar em um grupo único, criaram os passos de forma coletiva, utilizaram os passos aprendidos na aula de hip-hop, conseguiram identificar o tempo e ritmo da música e trouxeram elementos e gestos da luta antirracista. Os alunos que não participaram da coreografia por motivos pessoais, elaboraram cartazes que retratavam as danças urbanas, o respeito à diversidade e a luta antirracista. Nos GF, eles identificaram que o desenvolvimento dessas atividades proporcionou trabalho em grupo, compreendido por eles como fator positivo. Sendo assim, podemos considerar que as estratégias e procedimentos foram apropriados.

No último encontro, os alunos apresentaram uma única coreografia em que toda a turma participou. Aqueles que não dançaram, se juntaram aos demais ao final da coreografia, apresentando seus cartazes. A letra da música e os cartazes elaborados, tratavam da coletividade e diversidade e estavam relacionados com os conteúdos trabalhados nas aulas, atingindo de forma satisfatória os objetivos propostos para a UD. Sendo assim foi possível identificar os procedimentos, estratégias e recursos pedagógicos utilizados na UD, como possibilidades pedagógicas adequadas para valorização da cultura negra, problematização do racismo e construção de valores antirracistas.

4.2.2 Conhecimentos agregados pelos alunos a partir da Unidade Didática danças urbanas

Na sequência desta seção, nós nos ocupamos em descrever e discutir os resultados a partir dos dados recolhidos nas sessões dos grupos focais. É notável assinalar que os Grupos Focais foram empreendidos após a finalização do desenvolvimento da Unidade Didática (UD). A título de sistematização, apresentamos na sequência duas subseções, consonante com as variáveis previstas no objetivo relativo à unidade de ensino, a saber: as aprendizagens demonstradas pelos alunos sobre as temáticas da cultura negra e do racismo, foco principal das estratégias pedagógicas assumidas na unidade didática proposta e desenvolvida.

Entendemos fundamental frisar que por aprendizagens na unidade de ensino compreendemos as manifestações dos alunos sobre estes temas, abrangendo reflexões, críticas, posicionamentos sociais e o reconhecimento da própria condição perante os fatores analisados. Além disso, esses resultados também ilustram como as estratégias de ensino estimularam e sensibilizaram os alunos para tais aquisições.

Cabe outro esclarecimento a respeito da forma como ilustramos as interpretações desses resultados. Tendo em vista a técnica de obtenção dos dados (grupo focal), a natureza dos excertos, na grande maioria das vezes, é representada por sequências dialógicas estabelecidas pelos alunos, no intuito de preservar o contexto das falas e sua representatividade enquanto objetos de reflexão e aprendizagem. Para preservar a identidade dos estudantes, foram utilizados nomes de personalidades negras importantes na luta antirracista no lugar dos nomes reais dos estudantes.

4.2.2.1 Cultura Negra

Durante a sessão de grupo focal, ao serem solicitados a evocarem as palavras que lhes viessem à cabeça ao pensarem nas aulas desenvolvidas sob o tema de danças urbanas, os estudantes, em ambos os grupos focais, para além da associação com a dança, relacionaram com aspectos como a cultura, a música e a pessoa negra.

Música, dança, né, cultura. (Lélia, GF1, 65)
 É, cultura, é.. (Henrique, GF1, l. 87²)
 Negro, só negro! (Lázaro, GF1, l. 102)

Danças. (Conceição, R9, GF2, l. 46)
 Danças urbanas. (Pedro Paulo, GF2, l. 47)
 Dança de rua. (Renato, GF2, l. 48)
 [...] História da dança. (Leandro, GF2, l. 51)
 Cultura. (Pedro Paulo, GF2, l. 52)
 África. (Conceição, R9, GF2, l. 53)

² A sigla GF1 se refere ao primeiro grupo de alunos a participar da seção de grupo focal, enquanto a sigla GF2 se refere ao segundo grupo de alunos a participar da seção de grupo focal.

Música. (Renato, GF2, l. 54)

[...] expressão, uma forma de se expressar dentro da dança. (Renato, GF2, l. 57-58)

Podemos perceber que os alunos associaram as aulas principalmente à dança, por óbvio pela denominação da Unidade Didática, mas também referiam a conhecimentos teóricos sobre a história, a origem da dança e a percepção da dança enquanto elementos que se conectam à Cultura Negra, conforme intencionalmente formulado pedagogicamente na unidade de ensino.

Questionados sobre os aspectos relacionados à Cultura Negra, as repostas dos alunos remetem a uma diversidade de elementos, identificando práticas artísticas, religiosas e identidade visual como representacionais desta cultura.

Tradições, que a dança ela é uma tradição da cultura negra? Aí tanto que eles foram transformando em vários ritmos e música, muita coisa. (Lélia, GF1, l. 474-475)

Tradições e danças. (Lázaro, GF1, l. 482)

Acho que é cultura também. (Gustavo, GF1, l. 483)

É que a cultura negra é muito diversa, né. Tipo, as roupas diferentes, as cores mais fortes, mais extravagantes. (Mariele, GF1, l. 484-485)

Gírias, gírias diferentes. (Lélia, GF1, l. 486)

Cabelo, tranças. A trança mesmo é, creio que veio da cultura negra, né. (Mariele, GF1, l. 487)

A capoeira, qualquer um pode jogar capoeira. (Pedro Paulo, GF2, l. 637-640)

Capoeira não é tipo, é, é bom que ele me lembrou também de tipo negócio da Umbanda né, Candomblé. (Leandro, GF2, l. 642-643)

Uns falam que é macumba. (Pedro Paulo, GF2, l. 646)

[...] qualquer pessoa de fora do Brasil vai achar que o brasileiro samba. (Renato, GF2, l. 669-672)

Aqui, você lembra é, acho que foi ano passado ou ano retrasado, a professora Valeska fez uma dança com a gente usando o material. A gente usou 2 batuques para fazer barulho no chão assim, e falaram que vinha de garoto negro. Eu só num lembro a história, Mano, mas foi uma parada assim, nós usamos material pra fazer uma dança. (Pedro Paulo, GF2, l. 687-690)

Acho que a dança ia ser maculelê. (Conceição, GF2, l. 691)

Ao chegarem ao Brasil, oriundos de diferentes países, os negros africanos trouxeram com eles uma diversidade cultural imensa. Buscando garantir sua sobrevivência, estabeleceram relações sociais principalmente com seus pares, recriando sua cultura e visões de mundo como modo de resistência, trazendo grandes contribuições culturais que juntas compõem o que conhecemos como Cultura Afro-brasileira (Mattos, 2013).

Alguns elementos trazidos pelos alunos como parte da Cultura Negra são corroborados por Guerra, quando afirma que “a maior parte da Cultura Corporal de Movimento brasileira tem como referência as matrizes africanas, tanto assim que entre os mais expressivos cartões postais do Brasil figura o samba, o carnaval e a capoeira, tendo os ritmos da África como base” (2008, p.3).

Mariele, mesmo demonstrando incerteza, comprehende as tranças como um elemento da Cultura Negra. As tranças são penteados que estão e sempre estiveram na cabeça das pessoas negras, portanto “O uso de tranças é uma técnica corporal que acompanha a história do negro desde a África” (Gomes, 2002, p. 44). Atualmente a trança foi resgatada como símbolo de beleza e empoderamento, trazendo em sua essência a identidade negra, assim como o cabelo crespo em sua textura natural.

Perante a indagação de como as aulas da unidade de danças urbanas influenciaram a percepção de ser negro, uma parte dos alunos do GF1 demonstraram desconhecer, antes do desenvolvimento da UD, as contribuições culturais negras; porém, com as aulas, expressaram o conhecimento sobre a importância do negro para a constituição da cultura brasileira, com referência à dança, à culinária, música e linguagem.

Assim, não no que é ser negro, mas depois que... dessas todas nossas aulas, do filme, eu vi que o negro teve muita influência no Brasil. Tipo em músicas, é tipo, estilos de danças, até em comidas mesmo, palavras. Teve muita influência na formação da cultura brasileira. E eu não sabia, tipo, tanta gente negra assim que influenciou. (Mariele, GF1, l. 423-426)

É, isso aí. O samba. O samba foi, não sei se foi criado, mas a maior parte dos artistas, assim, sambistas são os negros. (Henrique, GF1, l. 427-428)

Sim, é pagode. Muitas outras coisas. (Mariele, GF1, l. 429)

As danças também. (Lázaro, GF1, l. 430)

Comidas. Falas. (Mariele, GF1, l. 431)

Djamila Ribeiro (2019), apesar de não discorrer especificamente sobre a Cultura Negra, afirma a evidência sobre o apagamento das produções negras, não somente na área epistemológica, mas também na área cultural e moral. Em outro momento, a autora afirma que as Culturas Negras e Indígenas sofreram um processo de expropriação e apropriação histórica. Por isso, é comum que as contribuições negras sejam desconhecidas por parte da sociedade e, infelizmente, pelos próprios negros.

Daí a necessidade e importância de ensinar a história da África e a história do negro no Brasil a partir de novas abordagens e posturas epistemológicas, rompendo com a visão depreciativa do negro, para que se possam oferecer subsídios para a construção de uma verdadeira identidade negra, na qual seja visto não apenas como objeto de história, mas sim como sujeito participativo de todo o processo de construção da cultura e do povo brasileiro, apesar das desigualdades raciais resultantes do processo discriminatório (Munanga, 2012, p. 10-11).

No desenvolvimento da UD, além das aulas práticas, os alunos assistiram ao documentário “Amarelo - É Tudo pra Ontem” (2020), que traz diversas informações sobre as contribuições negras na história e cultura. Ao serem questionados sobre o que aprenderam em relação as danças urbanas e seus elos com Cultura Negra, o aluno Gustavo, traz um trecho da música “AmarElo” do Emicida, que além de ter sido abordada no documentário, foi trabalhada

através do clipe “*Emicida – AmarElo*” (Emicida, 2019a) e do vídeo “*AmarElo - As histórias por trás do clipe*” (Idem, 2019b).

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro. (Gustavo, GF1, l. 556)
 [...] Da música, po! Gostei! (Gustavo, GF1, l. 558)
 Aquela música foi boa tá! (Lélia, GF1, l. 560)

Gustavo não soube explicar o que queria dizer com o trecho da música, mas soube utilizá-lo em um momento pertinente, associando a música à Cultura Negra e ao fato de ela contextualizar a realidades das pessoas negras.

No mesmo documentário, Emicida cita a influência dos negros nas formas de falar (Amarelo, 2020), que Gonzalez (1984) chama de “pretuguês”. Essa informação foi trazida pelos alunos ao conceberem o que é Cultura Negra. Esse aprendizado foi ratificado por Lélia ao citar a fala de Emicida, como podemos observar no excerto:

Ei, aquela parte que ele falou, que desde criança aprendi a falar pretuguês. (Lélia, GF1, l. 588)

Respondendo a mesma pergunta sobre os conhecimentos adquiridos em relação a cultura negra, os alunos do GF2 demonstraram a percepção de que a expressão da Cultura Negra sempre foi objeto de preconceito, mas que através do conhecimento é possível respeitar as diferenças culturais.

Pra mim é a forma de expressar coisas que a sociedade critica, tipo grafite, muitos falam: A, isso é coisa de preto, mas isso não é mano. Todo mundo pode criticar, é uma cultura que pode ter originado antes lá. Mas tipo, é uma coisa que se desenvolveu e passa a ser de todos. A capoeira, qualquer um pode jogar capoeira. - Renato, Silvio e Leandro confirmam com a cabeça- (Pedro Paulo, GF2, l. 637-641)

Capoeira não é tipo, é, é bom que ele me lembrou também de tipo negócio da Umbanda né, Candomblé. Que falam que é, né... (Leandro, GF2, l. 642-643)

Subjugado. (Renato, GF2, l. 644)

É subjugado, né? (Leandro, GF2, l. 645)

Uns falam que é macumba. (Pedro Paulo, GF2, l. 646)

É falam que é macumba... (Leandro, GF2, l. 647)

Macumba é só um instrumento. (Pedro Paulo, GF2, l. 648)

Eu vou falar a verdade, eu também, eu já, há muito tempo, eu já também achei que era sobre macumba, mas é só um outro po, é só tipo, é um, é, outro ponto. Pô, é uma é um negócio, né? É uma dança, né também, né. Ou não né? (Leandro, GF2, l. 649-651)

É acho que é considerado um instrumento. É, tipo, eu acho que é um instrumento. Não sei se é o certo, porque alguém tinha falado que era. Alguém falou lá que era, ou era instrumento ou era tipo um estilo de coisa mesmo, sabe!? (Renato, GF2, l. 652-654)

Nesses excertos, os alunos demonstram a importância de se abrir o debate para novos temas e novas culturas, pois a falta de conhecimento pode levar a reprodução de estereótipos e preconceitos. Em nossa percepção pelo contexto da conversa, os alunos utilizaram a palavra “subjugado”, que significa dominação, na intenção de dizer que eram julgados ou pré-julgados, trazendo para a conversa o preconceito que a Cultura Negra e principalmente as religiões

sofrem. Sodré (2023), atribui à negação do complexo civilizatório e cultural do negro o nome de racismo cultural, que tem como uma de suas variantes o racismo religioso.

“No processo de hierarquização cultural, o padrão eurocêntrico se tornou modelo de sociedade e tudo aquilo que pertencia a cultura africana e indígena passou a ser visto com um olhar de inferioridade e sem nenhum ar de civilidade” (Franco, 2021, p. 35).

Na continuidade, o aluno Renato corrobora a percepção dos demais acerca do preconceito que a Cultura Negra sofre, enfatizando o racismo religioso que sempre esteve presente em nossa sociedade, contudo apresenta um contraponto ao preconceito, ao discorrer sobre o reconhecimento do Brasil enquanto um país rico em Cultura Negra.

Porque, de certa forma, da maior parte da Cultura Negra, no fim tem uma perseguição religiosa sobre ela. Porque você vê coisas bem comuns, tipo, acontecendo lá, como há, sei lá, algum ritual, tipo indígenas, tipo coisa básica mesmo, pode ser considerada uma forma de “macumba”. Tipo a, vai invocar, exu cave, tipo exu, exu que é Deus, que é um Deus lá pelo que eu sei, tipo pra da praga, essas coisas assim. Mas é só uma forma deles, tipo a, de atingir a maioria, entendeu? Fazer um ritualzinho lá e pronto. Mas tem gente que não entende isso, acha que é uma prática demoníaca e essas coisas. E aí tipo Cultura Negra, a Cultura Negra em si, tipo da, tanto da África quanto aqui, dos indígenas brasileiros ou de, é de toda a América, tipo, sofrem, sofreram um pouco disso, sabe? A perseguição que eles tiveram, é realmente a perseguição que eles tiveram. Sobre isso. Mas a Cultura Negra hoje em dia, ela é exaltada até, tipo, muitas pessoas, tipo, vem até o Brasil, só para entender o que é a Cultura Negra. Ver como é que é, tipo das danças agora, tipo, não é à toa, tipo, que qualquer pessoa de fora do Brasil vai achar que o brasileiro samba. (Os demais concordam.) Porque ele é tipo, é puxado o Brasil é um, uma das fontes culturais mais fortes que tem sobre a Cultura Negra. Então, se a pessoa quer e se interessar, ela vem para o Brasil, ela vem tentar aprender como é que funciona aqui no Brasil, porque aqui é presente tanto da África quanto dos indígenas. (Renato, GF2, l. 660-676)

[...]Mas algo que me incomoda é tipo pessoas que fazem parte de qualquer outra religião julgar a religião apenas por não ser que nem a delas sabe. Porque mesmo que a existam o que, a umbanda, qual o nome da outra? (Renato, GF2, l. 717-720)

[...]Candomblé. Tem tipo, de certa forma, eles ainda acreditam no mesmo Deus que lá a igreja cristã. Muitos acreditam tipo, fielmente em Deus assim, mas fazem parte daquilo também, e não tem nenhum problema. O problema é só tipo, a difamação e essas coisas que ocorrem nessas igrejas aí. (Renato, GF2, l. 722-725)

As perseguições às religiões de matriz africana sempre foram realidades presentes no Brasil, sendo sua prática criminalizada no período pós-abolição (Campos; Rupert, 2014). O preconceito e a discriminação à essas religiões se estabelecem motivados pela sua origem étnico-racial e, portanto, o termo racismo religioso, cunhado pelo Movimento Negro, ganha significado na luta pelos direitos iguais (Franco, 2021). Mesmo com a existência do racismo religioso, os adeptos às religiões de matriz africana têm demonstrado orgulho em fazer parte de uma religião que reconhece e valoriza a ancestralidade africana. Atualmente essas religiões têm ganhado maior visibilidade.

Apesar da inferiorização imposta a Cultura Negra, é aceitável acreditar que está sendo gradualmente mais valorizada. A título de exemplo temos o reconhecimento do funk e do

passinho como patrimônios culturais imateriais do Rio de Janeiro. Assis (2017) afirma que não podemos negar os avanços impulsionados pelas mobilizações do Movimento Negro. As Leis 10.639/03 e 11.645/08, são conquistas dos movimentos sociais, entre eles Movimento Negro, e trazem amparo legal para os profissionais da educação tematizarem as expressões culturais negras e indígenas nos espaços escolares e dessa forma contribuem para o conhecimento e valorização dessas culturas.

4.2.2.2 Racismo

Nos encontros dos dois grupos focais, as questões sobre racismo foram as mais abordadas pelos estudantes, que ao serem indagados sobre o que representa “ser negro”, em ambos os grupos, trouxeram a percepção de que “ser negro” envolve passar por adversidades impostas pelo racismo e criar mecanismos para enfrentá-lo.

Bem, a pessoa negra, ela é sempre alvo de muitas injustiças. Tipo, por exemplo, está no mercado, tem um branco e um negro, aí alguma coisa sumiu. Eles vão culpar o negro, porque para eles o branco nunca vai ser ladrão nem nada do tipo. Aí a pessoa negra vai acabar sofrendo uma injustiça daquilo que ela não fez, só pela cor. (Mariele, GF1, l. 117-120)

Ser negro, pra mim é ser tipo duas vezes mais esforçado que o branco, tipo assim, ser duas vezes mais esforçado a ter, é.. (Gustavo, GF1, l. 121-122)

[...] É, acho que é isso, pra mim. Mais esforçado, dedicado! (Gustavo, GF1, l. 127)

Vai ter que sempre correr mais, estudar mais. (Mariele, GF1, l. 128)

[...] Ser negro pra mim é ser forte, resistente, (Lélia concorda com a cabeça) porque mesmo tudo o que os negros vêm passando, eles ainda lutam pelos seus direitos. (novamente Lélia assente com a cabeça) (Henrique, GF1, l. 151-153)

[...] Ah que é difícil. Eu não sei. (Sueli, GF 1, l. 156)

Que é difícil? (pesquisadora, l. 157)

É, Por causa do preconceito. (Sueli, GF 1, l. 158)

Ser negro, na minha percepção é ter uma resiliência, uma certa tendência de continuar lá, mesmo sabendo que não possa, entendeu? Mesmo que entre aspas, não possa, pra não ser entendido de outra forma, e continua tentando estar lá, mesmo com qualquer dificuldade, assim, ser negro é significado de resiliência. (Renato, GF2, l. 68-71)

[...] Pra mim é lutar contra uma sociedade racista, que só sabe julgar, apontar o dedo e não quer aceitar nenhum emprego, por exemplo, quer um emprego, ele tenta correr atrás daquele emprego, e uma pessoa que é branca no caso, se privilegia e consegue o emprego, sendo que ele, que pode ter capacitação e tudo, não consegue. (Pedro Paulo, GF2, l. 72-75)

[...] tem galera que realmente é racista. A gente teve aquele caso do do cara que foi entregar um lanche né, que o outro, né, foi, ele falou né: Pô, você tem inveja disso aqui! (aponta pra pele). Né, falando que mesmo assim, mesmo o negro trabalhando, sei lá, num emprego bom ou um emprego ruim, ele ainda vai correr risco de sofrer racismo, difamação, né, ser xingado, né, só por causa, só por causa de uma tonalidade diferente, né. Sendo que tecnicamente, por dentro tudo é a mesma coisa, o que muda é só a cor mesmo. (Leandro, GF2, l. 79-85)

Né, exato. Por dentro, todo mundo é igual. (Renato, GF2, l. 86)

[...] Eu concordo com esse negócio do trabalho assim, as pessoas pensam diferente, por causa da cor da pele. (Abdias, GF2, l. 93-94)

Silvio de Almeida (2018) afirma que as pessoas negras têm suas chances de sustento e ascensão social afetadas pelas discriminações que sofrem. “Na sociedade brasileira, a dinâmica de

exclusão/inclusão social caracteriza uma fenda existente, que dificulta que o grupo negro se aproprie e goze, plenamente, dos direitos de cidadania" (Santos; Scopinho, 2015, p. 172). Embora a Constituição garanta direitos iguais para pessoas negras e brancas, na prática social esses direitos não são efetivamente assegurados para as pessoas negras. Essas, frequentemente enfrentam discriminações que afetam seu acesso a esses direitos. Mediante essas discriminações, para garantir a sobrevivência e acesso aos direitos que deveriam ser de todos, as pessoas negras precisaram desenvolver estratégias de luta e resistência e por isso a identidade negra é marcada por esses elementos. Ou seja, a identidade negra é marcada pelo racismo. Ser forte, resiliente e resistente são características necessárias para enfrentar as adversidades impostas pelo racismo.

Os estudantes do GF1 trouxeram elementos culturais ao serem questionados sobre as contribuições das aulas na percepção sobre ser negro. Esses elementos foram analisados na seção sobre “cultura negra”. Os alunos do GF2, diante do mesmo questionamento, apresentaram como fruto do desenvolvimento da UD, a noção de invisibilidade e a falta de reconhecimento das pessoas negras, o privilégio branco, a importância de representatividade nos diferentes espaços sociais e os conhecimentos históricos no processo de escravização.

Mudou, mudou pouco por conta das demonstrações que teve durante as aulas, como, do filme documentário que você passou do Emicida, lá mostrou uma certa realidade que muitas pessoas não querem enxergar ou não tendem a enxergar de uma vida negra. E nessa perspectiva, tem como você entender o quanto certas pessoas negras, porque umas tem, tendem a tipo num certo lugar, ter mais aceitação do que em outros, como tem tipo bairros dos ricos do Rio de Janeiro, tipo você vê mais brancos lá do que negros, então lá tende a ter mais tendência racista e essas coisas, sabe? Então tem, você consegue ver a diferença de igualdade que tem até entre os negros assim, e consegue perceber que eles realmente, uma certa parcela realmente tende a se esforçar para, no fim, ter pouco reconhecimento e ainda assim ser julgado de certa forma. (Renato, GF2, l. 99-108)

[...] Ah! o meu pensamento ainda, é pra mim, esse novo negócio de viver né, ser negro, né, pra mim é uma, é... foi sempre uma batalha. Uma Batalha, né tipo, vivência do negro foi sempre uma guerra né, tanto comercial, né? Eu concordo com, com o que ele falou, mas também mostrou uma perspectiva totalmente diferente, né mostrou né dessa grande diferença que tem tipo em vários bairros, não só como aqui do Brasil, mas em qualquer outro local aqui, tipo Estados Unidos né ou que mais infelizmente acontece bastante casos de racismo também nos Estados Unidos, né. Mostra uma grande diferença né, tipo, da quantidade que tem em certos locais. Tenho, ó, eu acho que você pode até contar, quase que contar nos dedos quantos atores negros têm, sei lá, em Hollywood, quantas pessoas negras já tiveram participações em grandes filmes ou tiveram documentários sobre a pessoa em específico, né? Mostra o quão distorcido é assim essa imagem do negro que, mesmo sendo, na minha perspectiva, uma cultura muito importante, né. Num mundo ainda é tratado de forma relativamente banal. Relativamente subjugada, né. É descaracterizada, não é totalmente, é jogada no lixo, né. Infelizmente. (Leandro, GF2, l. 111-124)

No meu ver, só me fez ver com um pouco mais clareza, o que o que já tinha em mente. Vamos supor já sofria racismo e é muito julgado pela cor da sua pele. Então a parte, como ele citou, no documentário do Emicida, que é sobre o teatro, fala sobre o teatro (Municipal de SP), no caso lá do teatro, só os mais privilegiados que tinha lá. Pessoas brancas ou importantes e etc, e ver pessoas negras a ocupar esses espaços é muito bom. (Pedro Paulo, GF2, l. 125-129)

Então assim, depois das aulas, você percebeu que também é um lugar que as pessoas negras precisam ocupar ou podem ocupar? Mais ou menos isso? (Pesquisadora, GF2, l. 130-131)

É, é, lugares mais importantes, tipo política! (Pedro Paulo, GF2, l. 132)

[...] Também mostrou como é que as pessoas hoje em dia. Porque as pessoas têm tantas coisas contra os negros né. Que aí, a igreja católica antigamente né, me fez ver coisa e tal né, o que eles disseram que distorceram né, uma palavra bíblica e fez as pessoas tratarem os negros como se fosse nada. (com a voz embargando) Então me fez ver. (Conceição, GF2, l. 138-141)

E também ver que é tem muita desigualdade, né. Que é bom, que eles falaram que é bom ter pessoas negras representando na mídia, coisa e tal. (Conceição, GF2, l. 144-145)

É possível perceber que os lugares e espaços de maior prestígio são ocupados pelas pessoas brancas e por isso a representatividade dessas posições privilegiadas é branca. Muitas vezes, é difícil para crianças, jovens e adultos negros, se imaginarem em certos espaços e posições, justamente pela falta de representatividade. Contemplar pessoas negras em posições de prestígio e poder é importante pois abre caminhos para que esses espaços sejam cada vez mais ocupados pelas pessoas negras. “O que Emicida propõe em ‘AmarElo – É tudo pra ontem’ é reivindicar espaços de validação cultural injustamente interditados aos negros, como o Municipal” (Jesus, 2021, p. 328).

Para Ribeiro (2019), mais do que representatividade, se trata de proporcionalidade. Se houvesse igualdade de oportunidades em uma sociedade de maioria negra, as posições de prestígio e poder deveriam ser ocupadas também em sua maioria por essas pessoas, e sabemos que não é isso o que acontece.

Também é possível notar, apesar de não haver formalizado segregação racial aqui no Brasil, quais lugares são frequentados pelas pessoas brancas e quais lugares são frequentados pelas pessoas negras. O privilégio branco garante acesso às melhores escolas, a visibilidades na mídia, reconhecimento de seu trabalho, acesso a cursos, melhores empregos, melhores cargos, entre outros privilégios. E é nesse contexto que as políticas de ações afirmativas se tornam importantes, para que as pessoas negras também tenham acesso a esses espaços.

Além das questões sobre privilégio e representatividade pontuados pelos estudantes como aprendizados, Conceição afirmou que o conhecimento sobre a participação da igreja católica no processo de escravização foi agregado a partir do desenvolvimento da UD. Pinheiro afirma que “[...] a igreja católica, que atribuiu a inexistência de alma para as pessoas negras, foi fundamental nesse processo de construção da racialidade” (2023, p. 40). No documentário (Amarelo, 2020), Emicida relata que o processo de escravização teve a colaboração da igreja católica ao distorcer uma passagem bíblica em que Noé amaldiçoou seu filho e sua descendência para serem servos, e os negros africanos seriam esses descendentes, por isso escravizá-los seria

permitido. Sodré (2023) corrobora a participação da igreja católica no processo de escravização quando cita a maldição de Noé, ao discorrer sobre a contribuição religiosa para a ignorância enquanto uma força contrária a educação e ao conhecimento científico.

Ao serem estimulados a compartilhar seus entendimentos sobre o racismo, os alunos do GF2 trouxeram conceitos que ultrapassam a concepção individualista do racismo. Para Almeida:

O racismo, segundo esta concepção, é concebido como uma espécie de “patologia” ou anormalidade. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados; ou, ainda, seria o racismo uma “irracionalidade” a ser combatida no campo jurídico por meio da aplicação de sanções civis – indenizações, por exemplo – ou penais. (2018, p. 28)

Os discentes do GF1 ainda permaneceram no entendimento de racismo enquanto preconceito racial e discriminação no plano individual.

Discriminação, discriminar as pessoas só por ser negro. (Sueli concorda com a cabeça) (Lélia, GF1, l. 180-181)

Só pelo fato de não ser branco, tipo, ser negro, é isso. (Mariele, GF1, l. 182)
Também acho! (Gustavo, GF1, l. 183)

[...] É racismo, é, assim, você olhar para os negros diferente dos brancos, é? (Henrique, GF1, l. 185-186)

Desprezar, desprezá-los, diminuir em palavras ou achar que não são capazes de fazer mesmo as mesmas coisas que os brancos. (Mariele, GF1, l. 187-188)

[...] No dia da Consciência Negra, chamaram ele de macaco. (Mariele, GF1, l. 205)

[...] Se bem, que já virou uma brincadeira né, chamar os outros de macaco. Brincadeira, não né! (Lélia, GF1, l. 208-209)

Tipo, uma pessoa tem uma pessoa negra e uma branca que tem as mesmas coisas, estudam na mesma escola, só que dá mais valorização para pessoa branca, sendo que os dois têm a mesma coisa, igual, só que as cores são diferentes, e escolheu a pessoa branca para mim isso é tipo. (Conceição, GF2, l. 154-157)

[...] Uma subjugação de, de, de de cor de pele né. Tanto quanto o ser privilegiado em empregos como na vida, né como o cotidiano né, ser, ser tratado né tipo: tem um branco e um negro andando na rua, quem é mais, quem é mais provável de ser parado só por estar andando na rua? O negro né! Por causa, né que, passa todo, né, falam de que negro rouba, né, que é ladrão, né. E tem branco também que rouba, né? Mas quem é mais provável ser parado? O negro! Só por causa de uma tonalidade de pele diferente. (Leandro, GF2, l. 159-164)

[...] No meu ver é ser julgado pela sua raça e sua origem. Então você pode ver que a maioria das pessoas que moram em favela são negras. Basicamente, elas são as mais julgadas pela sociedade, as que mais apontam e as que mais julgam. Então eles tentam diminuir eles, por conta de morar em certos lugares. (Pedro Paulo, GF2, l. 167-170)

[...] É pessoas brancas fazem xingamentos com as pessoas negras, e, polícia, no caso que o Leandro falou, para mais os pretos que os brancos. (Abdias, GF2, l. 173-174)
É, pegando o que ele disse? Eu lembro de um exemplo que eu tinha dado na, na roda que a gente fez depois de ter visto o documentário, que foi de um caso onde o assaltante era totalmente branco, as câmeras viram, as pessoas que foram roubadas viram a tonalidade e acusaram uma pessoa negra por algum motivo desconhecido. Então, vendo assim, é tendência que o racismo não é julgar a raça de alguém, mas ele é exaltado na diferença de pessoas de tonalidades mais claras para as pessoas de tonalidades mais pretas, tipo um branco ofender um negro, e isso seria o racismo, porque de certa forma, o racismo é. Tem gente que fala que existe o tal racismo reverso, que seria como um preto xingar um branco, de ofender ele de certa forma, sendo que isso tem outro nome que eu esqueci, que é julgar a raça ao todo, tipo julgar

um asiático por ser asiático, europeu por ser europeu e essas coisas. (Renato, GF2, 1.175-184)

Xenofobia? (Conceição, GF2, 1. 185)

Xenofobia exatamente, xenofobia é julgar raça ao todo. O racismo ele é presente apenas na diferença de igualdade entre um branco e um negro. O racismo ele só é uma forma de definir o que que seria a forma de o alguém branco em si, não só branco, como também negros, pretos, qualquer outra raça também pode fazer contra a maioria, porque a minoria é difícil de ser. A maioria é negra, tipo julgar eles de uma certa forma para tender a parecer superior, sabe! Como excluir. É dar menos, é como é que você fala? É, chance de emprego, matrícula. (Renato, GF2, 1. 186-192)

Oportunidade (Pesquisadora, GF2, 1. 193)

Isso, de gerar oportunidade. E aí jogam eles de escanteio, né? Não é a toa que na favela da maior parte das favelas, são compostas por pessoas negras, porque ela sempre não tem chance então elas tem que fazer o que elas tem que fazer. Eu esqueci o nome certo sobre o que eles fazem lá, que é construir em locais. (Renato, GF2, 1. 194-197)

É, de risco! Eles fazem isso porque não tem oportunidade de construir em um lugar bom, ou preparar o terreno certo, aí eles pegam em qualquer lugar, constroem lá. Isso seria uma forma de demonstrar o racismo. Você vê mais pessoas pretas na área da pobreza e brancos na área de Riqueza por por divisão de oportunidades. (Renato, GF2, 1. 199-202)

Os conceitos de racismo, preconceito racial e discriminação são diferentes, apesar de se relacionarem. Podemos entender o preconceito racial como o julgamento de pessoas pertencentes a um determinado grupo racial que pode ou não terminar em práticas discriminatórias, já discriminação racial é fundamentada no poder que possibilita conceder privilégios e desvantagens baseado em estereótipos, enquanto o racismo pode ser definido como uma forma organizada de discriminação pautada no conceito de raça que se expressa por meio de práticas conscientes ou não, que acabam gerando privilégios para uns e desvantagens para outros (Almeida, 2018).

Os alunos do GF1 compreendem o racismo como atos discriminatórios enquanto os alunos do GF2, compreendem o racismo como um conjunto de práticas discriminatórias que estabelecem privilégios para as pessoas brancas e desvantagens para as pessoas negras. Diariamente as pessoas negras sofrem com as adversidades impostas pelo racismo. Enquanto pessoas brancas são privilegiadas em oportunidades de estudos, empregos, contratações e ascensões, moradia, saúde, transporte e qualidade de vida, as pessoas negras são as que mais sofrem com o desemprego e subemprego, os que mais evadem as escolas, são os mais criminalizados, os que mais ocupam espaços de favelas e periferias e os que mais morrem. É por isso que não existe racismo reverso, muito bem pontuado por Renato. O racismo se trata de uma rede sistematizada de discriminações que estabelece privilégios para uns e dificuldades para outros, e opera a partir do poder. É fácil observar quem é o grupo que detém o poder e privilégio e quem é o grupo em posição de subalternidade.

Quando questionados sobre a experiência de sofrer ou presenciar o racismo seja na escola ou em outros ambientes, os alunos do GF1 afirmaram que nunca sofreram, mas que presenciam todos os dias atos de preconceito racial que se manifestam através de brincadeiras na escola. Os alunos do GF2 também relataram atos racistas semelhantes, mas não atribuíram esses atos à brincadeiras. Pedro Paulo relatou ter presenciado que seu amigo negro recebeu tratamento diferenciado pelos seguranças de uma loja.

Todo dia fica falando: ai macaco, seu preto, gorila. (Lélia, GF1, l. 214)

Nas escolas, (enquanto falava, todos consentiam com a cabeça) nas nas escolas que vocês é, já passaram por outras escolas, não só aqui no Colégio, vocês já presenciaram algum momento? 215-217

Eu não. Só nesse Colégio mesmo. (Mariele, GF1, l. 218)

É, aqui é bagunçado. (Lélia, GF1, l. 219)

[...] só presenciei mesmo. (Mariele, GF1, l. 223)

[...] Não, não é meio que um racismo assim diretamente. É meio um racismo na zoação. (Mariele, GF1, l. 225-226)

Brincadeira. (Sueli, GF1, l. 227)

Tipo, Ah, é seu macaco, é seu preto, urubus. (Mariele, GF1, l. 228)

Como é que é? Urumaco? (Lélia, GF1, l. 229)

Urumaco, que mistura de urubu com macaco, aí bate no peito (gesticula), chama sua tribo (os demais riem) essas coisas assim, mas não diretamente assim pra ofender, na zoação. Mas aí como é zoação, os próprios negros mesmo se auto, se se chamam assim, aí levam tudo na zoação. Então não é diretamente um racismo assim, pra ofender, só assim. Mas só aqui no Colégio, nas outras escolas que estudei não tinha não. E quando tinha era para realmente pra ofender. (Mariele, GF1, l. 230-235)

[...] Presenciei. O mano chamou o mano de macaco. Eles tamparam na mão. (Gustavo, GF1, l. 240)

[...] Tipo, sério, sério, sério assim? Não. (Gustavo, GF1, l. 247)

Na zoação, na zoação. (Mariele, GF1, l. 248)

Todo dia! (Gustavo, GF1, l. 249)

[...] Não tenho o que dizer não, só assim na brincadeira mesmo. (Lázaro, GF1, 261)

Só na brincadeira. (Pesquisadora, GF1, l. 263)

Brincadeira de mau gosto. (Gustavo, GF1, l. 263)

Era um aluno negro, puxado proclaro, né, tipo um café com leite e o outro era um aluno mais branco assim, e aí ele partiu para cima dele. Não sei porque, tipo, não teve um motivo tão claro, a briga, porque acho que alguém estava falando lá, falou que ele tinha falado coisas do outro, tipo, tinha xingado ele de alguma coisa, alguma palavra pejorativa contra ele, só por causa da cor de pele aí eles foram tirar satisfação e aconteceu briga. E pelo que eu me lembro, o aluno que sofreu esse racismo, ele foi mais punido que o outro, sabe, porque ele que deu início à briga, ele que foi lá, buscar, buscar a resposta do tipo na briga, né, que acontece muito. (Renato, GF2, l. 291-298)

[...] Só lembro que eu entrei em uma loja de eletrônico, entrou eu e o outro colega meu também negro. Aí no caso eu, eles não notaram, os seguranças lá não ficaram nada, só ficou olhando. Está tranquilo. Já o colega meu, poxa, os caras só ficavam observando, Mano, não tiravam o olho, ficava lá (imita olhando fixamente). (Pedro Paulo, GF2, l. 301-304)

[...] Lá na minha escola que estudava antes, já, já chegaram a chamar o menino lá de macaco, essas coisas assim, de preto. (Abdias, GF2, l. 306-307)

[...] Não é racismo, mas se as pessoas continuarem, tipo num grupo de amigos continuar chamando o seu amigo de preto coisa e tal, vai estar incentivando o racismo. Na minha sala tinha uma pessoa que era negra e o pessoal da turma ficava, só que ele levava na zoeira, (Renato concorda – é) só que o pessoal ficava chamando de preto e coisa e tal, retinto. (Conceição, GF2, l. 309-313)

Pô retinto, era muito chato. (Renato, GF2, l. 314)

Favelado, só que se continuar fazendo isso, vai incentivar mais o racismo. E eles veem os próprios fazendo isso, então vai continuar de geração em geração também. (Conceição, GF2, l. 315-317)

Pesquisadora - Vai, acaba reproduzindo, o racismo. (Pesquisadora, GF2, l. 318)
Isso! (Renato, GF2, l. 319)

Normalizando! (Conceição, GF2, l. 320)

[...] É bem capaz de isso acontecer, mas vai chegar a um ponto onde o racismo pode acabar, é, se tornando uma coisa comum. Não que... (Leandro, GF2, l. 325-327)

Não seja aceito. (Renato, GF2, l. 328)

Não é questão de que não seja aceito. (Leandro, GF2, l. 329)

Mas vai se tornar comum, vai se tornar algo que todo mundo faz e ninguém vai se sentir, tipo ah, nossa po, é algo grave, (Renato, GF2, l. 330-331)

[...] Se tornou comum, não é aceito, mas é como você vê isso acontecendo o tempo todo e o mesmo vai valer pro que ele tá falando que é o racismo. Racismo que eu não sei, aquele, eu acho que tem um nome específico para o, é o racismo que o povo não acha que é racismo, sabe. Só é, ah uma brincadeira pá, eu tô brincando. (Renato, GF2, l.336-339)

Velado, acho que é racismo velado. (Pesquisadora, GF2, l. 340)

É, o racismo velado. (Renato, GF2, l. 341)

Então, essas brincadeiras também são uma forma de racismo? (Pesquisadora, GF2, l. 342)

Todos assentem com a cabeça. 343

Sim, uma forma de propagar o racismo, né. (Leandro, GF2, l. 344)

Em ambos os grupos, foram pontuados que os negros tanto aceitam, quanto reproduzem esse tipo de discriminação. Munanga afirma que “[...] piadas ou brincadeiras de mau gosto em relação às pessoas ou grupos diferentes (índios, negros, japoneses, mulheres, homossexuais, etc.) são formas de discriminação divertidas geralmente aceitas até pelas pessoas discriminadas” (2010, p.7). Conforme já sinalizado nesse trabalho, é natural que, vivendo em uma sociedade racista, as pessoas brancas sejam racistas e as negras reproduzam o racismo.

Ofender e atribuir características desumanas para as pessoas negras durante muito tempo foi utilizado como forma de entretenimento tanto nos meios de comunicação quanto em momentos de interações sociais. Se buscarmos em nossa memória não será difícil recordar diversas piadas racistas que circulavam em programas de TV e no nosso dia a dia. Atualmente ainda é possível encontrar esse tipo de racismo, conhecido como racismo recreativo, nas redes sociais, assim como é possível encontrar pessoas que defendem a ideia de que é apenas uma brincadeira. Pois não é! Não é aceitável mais esse tipo de comportamento e quando nos silenciamos diante dele, estamos corroborando para que o racismo continue sendo reproduzido e normalizado. “Por certo o folclore, os “lugares-comuns”, os “chistes”, as piadas e os misticismos são importantes veículos de propagação do racismo, pois é por meio da cultura popular que haverá a naturalização da discriminação no imaginário social” (Almeida, 2018, p. 54).

Esse tipo de racismo se caracteriza como ofensas que intencionalmente inferiorizam a identidade negra, refletindo nas representações e afastando crianças, jovens e adultos de uma identidade positiva. Além disso,

O fato de parte expressiva da sociedade considerar ofensas raciais como “piadas”, como parte de um suposto espírito irreverente que grassa na cultura popular em virtude da democracia racial, é o tipo de argumento necessário para que o judiciário e o sistema de justiça em geral resista em reconhecer casos de racismo, e que se considerem racialmente neutros. (Almeida, 2018, p. 59)

Dessa forma, esse tipo situação não pode ser normalizada e considerada como simples brincadeira, pois faz parte de um sistema de discriminações que prejudicam a vida de pessoas negras.

O racismo através de ofensas, velado nas “brincadeiras”, é a forma mais presente na vida dos alunos e emergem em diversos momentos na reunião do GF1. Ao serem questionados sobre como acreditam que o racismo se manifesta na sociedade os alunos pontuam prontamente as “brincadeiras”.

Brincadeiras, começa na zoação. (Mariele, GF1, l. 279)
í vem os de fora. (Lélia, GF1, l. 280)

Vem os de fora, tipo assim, Ah, estão se auto-chamando, não tem problema. Aí começa a chamar aí, tipo, chama algumas coisas mais pesadas, aí a pessoa vai se magoando, né? (Mariele, GF1, l. 281-283)

Tipo, tem uma hora que a brincadeira passa dos limites. (Lélia, GF1, l. 284)
[...] Aí a pessoa fala assim... não, para com essa brincadeira que eu não gosto. Aí a pessoa continua. (Lélia, GF1, l. 288-289)

Exatamente. Ela começa tudo na brincadeira. (Mariele, GF1, l. 290)
Sueli concorda com a cabeça o tempo todo. (FG1. l. 291)

É, não sabe respeitar. (Henrique, GF1, l. 292)

Exatamente. Ultrapassa os limites da brincadeira. (Mariele, GF1, l. 293)
[...] Se chamar assim na brincadeira até vai. Mas se a pessoa não quiser. (Henrique, GF1, l. 302-303)

For seu amigo. (Lélia, GF1, l. 304)
É! (Henrique, GF1, l. 305)

Você também tá brincando ali. (Mariele, GF1, l. 306)
Mas se pedir pra parar, tem que respeitar. (Henrique, GF1, l. 307)

[...] Na minha opinião, quando vem de branco assim, é pior! Entendeu? Do que vim assim (aponta pro Gustavo) de um preto. (Lázaro, GF1, l. 315-316)
[...] o que a gente mais vê assim é a zoação. (Mariele, GF1, l. 349)

[...] É do nosso cotidiano, sim, porque outras coisas não. Eu dificilmente vi alguma situação dessas do mercado da polícia acontecer. É mais a zoação. (Mariele, GF1, l. 351-352)

Através das interações, os estudantes apresentam a percepção de que as redes sociais influenciam na propagação desse tipo de racismo que é reproduzido entre eles e percebem que na verdade não são brincadeiras.

[...] Porque é que vocês acham que essa brincadeira começou? (Observador, GF1, p. 847)

É porque vê na televisão e quer fazer graça também pessoalmente? Ai vê uma piadinha na internet aí quer falar com você. (Lélia, GF1, l. 848-849)

Tem muita influência da internet, né. Dos memes. (Mariele, GF1, l. 850)
Todos concordam.

É, mandar meme para o amigo assim. Caraca! Quem falou da internet aí? (Henrique, GF1, l. 852)

[...] Tem muita influência da internet, muitos memes. (Mariele, GF1, l. 858)

Vocês acham que de alguma forma, essas brincadeiras é... tudo bem se disser que não, não tem resposta certa e errada, é opinião de vocês que importam tá. Vocês acham que de alguma forma, essa brincadeira não tem um fundinho... (Observador, GF1, l. 867-869)

De verdade! (Mariele, GF1, l. 870)

De verdade. Cara, tipo assim, deprecia o outro ou tenta diminuir o outro só por um lugar que ela veio, por ser negro? Vocês acham que existe isso? (Observador, GF1, l. 871-872)

Todos concordam com a cabeça e falando sim. (GF1, l. 873)

Existe, no fundo toda brincadeira tem um fundo de verdade. (Mariele, GF1, l. 874)

Todo mundo tá rindo ali no momento, mas (Observador, GF1, l. 875)

Por outro lado... (Mariele, GF1, l. 876)

Observador - Fica no ar ali, um negócio, tipo, diminuiu eu, só por causa disso?! (Observador, GF1, l. 877)

Ainda mais porque, tipo assim, normalmente, quando acontece esse tipo de brincadeira, tá todo mundo em grupo. Ah, seu macaco aí, porque todo mundo ri, fica se sentindo melhor. Aí a pessoa que foi chamada de macaco ri também pra num... (Lélia, GF1, l. 878-880)

Pra num chorar! (Mariele, GF1, l. 881)

Pra não ficar chato! (Lélia, GF1, l. 882)

Mas tem muita gente que leva pro coração, né? Tipo nossa, desnecessário. (Mariele, GF1, l. 883)

[...] Tipo, às vezes também, né, as ações acontecem, às vezes por causa da aparência de uma pessoa e tipo ah seu macaco, ah urubu. Aí a pessoa, nossa! (Mariele, GF1, l. 886-887)

Normalmente ninguém faz nada, para não sair como chato. Né? Cara, mas ninguém gosta de ser chamado de macaco, de preto. (Lélia, GF1, l. 888-889)

Indagados sobre formas de combater o racismo, os alunos entendem a necessidade, não só, de deixar de realizar esse tipo de racismo, mas também de coletivamente não corroborar para que continue acontecendo.

Parar de gastar³, mano, que eu acho. (Gustavo, GF1, l. 388)

Parar de Zoação. (Mariele, GF1, l. 389)

Parar com as brincadeiras de mau gosto. (Gustavo, GF1, l. 390)

Querendo ou não é um incentivo né. Tipo o racismo da brincadeira, você ainda está fazendo racismo, se você não parar, vai continuar. (Mariele, GF1, l. 391-392)

Isso aí, tem que dar o exemplo né. (Henrique, GF1, l. 393)

É dar o exemplo. (Mariele, GF1, l. 394)

Falar sério né. (Lélia, GF1, l. 395)

Ou tipo, não precisa meio que parar. Mas parar com as brincadeiras racistas em relação à cor ou alguma coisa, tipo. Tem diferença, né? Da brincadeira saudável, da zoação que não é tão racista. Só parar com essas é brincadeiras racistas, em relação à cor. (Mariele, GF1, l. 396-398)

É, chamar os outros de macaco. (Lélia, GF1, l. 399)

[...] Não dar confiança. (Sueli, GF1, l. 407)

Ignorar! (Mariele, GF1, l. 408)

[...] Ignora né. Aquilo vai acabar cansando né, tipo, a pessoa vai cansar. Ah, eu mexo com ele e não acontece nada, então (faz com os ombros que não está se importando). (Mariele, GF1, l. 414)

³ “Gastar” é uma gíria utilizada entre os jovens que significa “zoar”, “debochar”.

Chamar a atenção do amigo quando ele começar a fazer uma brincadeira de mau gosto. Começa o racismo, isso aí já é racismo. (Pedro Paulo, GF2, l. 508-509)

É verdade. Tipo, nesse ponto aí que ele puxou, se fizer assim, tipo, se tem um colega, tá, ele faz, muda esse troço aí, aí. Tipo. Tipo, manda uma advertência, né? Chama a atenção dos pais. Manda falando assim: ó, seu filho está cometendo um racismo com tal, tal, tal, tal, tal. Favor, venha na escola amanhã para podermos conversar sobre a assunto. (Leandro, GF2, l. 510-513)

[...] Hum, Eu vou comentar sobre, eu sei que estou falando muito aqui, mas é porque eu tenho que comentar sobre isso, porque de certa forma, isso daí, é... implica um pouco com aquele assunto que já é retratado em certos filmes, quando tipo, um certo aluno, aqueles bulliers né, aqueles que praticam bullying lá, tipo, leva advertências, eles não mudam muito, certo? Quando eles voltam, eles sempre ficam até piores, sabe. Por isso, tipo, que de certa forma, uma forma de combater o racismo não é as autoridades em si, tipo diretores, professores, darem uma certa advertência, mas sim as pessoas ao redor, os alunos em si, julgarem as ações que aquela pessoa está cometendo. Porque se a pessoa está fazendo aquilo pra tentar ganhar uma atenção tão de superioridade, se as outras pessoas ao redor só julgarem ele, tipo falar: Ah, isso não foi legal! Não gostei! Tipo, todo mundo assim ao redor, falar: não curti. A pessoa não vai saber o que fazer, ela vai ah. Entendeu? Ela vai ficar sem, sem resposta. Ela só vai já aceitar que a, pô, não foi legal. Não deu em nada, eu não consegui nada com aquilo. Só consegui ser julgado, entendeu? Não conseguiu se sentir acima de ninguém, porque ninguém curtiu, ah ninguém ficou: Ai meu Deus, pô cometeram um racismo aqui. Então, uma forma de combater o racismo é, boa parte dos alunos ter consciência disso e falar pra alguém assim, tipo o que é errado, não só tipo dois, um, três, mas sim uma quantidade grande dos alunos de uma sala. (Renato, GF2, l. 516-532)

As ofensas são ferramentas de propagação do racismo e se manifestam diariamente em nossa sociedade, não somente de forma verbal, mas através de gestos, textos ou imagens. Esse tipo de propagação se dá através das mídias e pessoalmente, sendo comum também no mundo esportivo. Ao realizar insultos e ofensas, as pessoas que os fazem têm a intenção de diminuir e humilhar o outro, cocando-se em posição de poder. Para Assis, independente da forma de propagação utilizada,

[...] aquele que insulta possui evidente intenção de produzir uma dominação sobre aquele que é insultado de forma a impedi-lo de reagir a tal ação, portanto o insulto configura-se como uma relação de poder onde o que pretende o insultador é manter sua colocação de privilégio naquela situação (2017, p. 128).

Djamila Ribeiro (2019) nos atenta para estarmos sempre vigilantes a nossos atos e aos nossos privilégios. Mais do que deixar de desferir insultos e ofensas, é fundamental atentar à falas e expressões usadas diariamente, mas que são carregadas de preconceito, assim como atentar para não associar as pessoas negras ou as características negras ao que é de pior em nossa sociedade. Mas não é só isso, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista (Pinheiro, 2023). Se a intenção de quem insulta e ofende é estabelecer uma posição de poder, encontrar formas de retirar esse poder contribui para romper com a hierarquização de pessoas e dessa maneira, combater ao racismo. Quando os alunos sugerem que além de parar de “brincar”, deve-se posicionar perante os que “brincam”, seja rompendo o silêncio ou ignorando de forma coletiva, buscam exatamente tirar esse poder de quem comete o racismo.

Ao serem questionados sobre as formas de manifestação do racismo diferentes das ofensas e insultos, os alunos reconheceram que o racismo se manifesta na sociedade também através das instituições que estabelecem diferenças de tratamento e oportunidades, a depender de seu pertencimento étnico-racial.

[...] Várias formas, igual ela falou do mercado. (Lázaro, GF1, l. 325)
No serviço. (Gustavo, GF1, l. 226)

Ou as vezes a polícia para. Tipo, às vezes do Nada, a pessoa está andando lá, aí vem a polícia, aí para, começa a falar, perguntar as coisas e tudo mais. Tipo, a pessoa só está andando ali, uma pessoa normal. Só por ser negra já é coisado pela polícia. Sem motivo nenhum. (Mariele, GF1, l. 227-230)

[...] poxa na área de trabalho também eu acho. (Gustavo, GF1, l. 332)
Sim. (Mariele, GF1, l. 333)

Na área de trabalho, complicado. (Gustavo, GF1, l. 334)

[...] Um exemplo aqui, tipo, vamos botar. Um carinha negro da mesma função que o carinha branco. Aí o cara branco recebe muito mais do que o cara negro, eu acho isso daí, sacanagem. (Gustavo, GF1, l. 338-340)

Mesma função, tá fazendo a mesma coisa, porque não recebe igual? Só isso. (Gustavo, GF1, l. 342)

No meu, no meu ver, ele se propaga de geração em geração. Então, por exemplo, o pai, tem uma criança e o pai, o pai vê, o pai comete ou vê alguém cometendo racismo, ele não toma atitude pra fazer isso, pra parar o racismo, então basicamente a criança que vê, assiste, presencia, ele também vai se tornar uma pessoa racista, porque não vai ter ninguém para dizer a ele que não pode fazer isso. Ninguém que aponte o dedo para ele. (Todos os outros alunos assentiram com a cabeça) (Pedro Paulo, GF2, l. 210-215)

[...] É tipo, na morte de pessoas negras inocentes, né. Tipo, teve aquele caso, né que teve, foi, foi um tempo atrás, foi o caso do George Floyd, né, se não me engano, né que foi um cara, né, que foi morto, acho que foi até no Walmart, né? (Leandro, GF2, l. 218-220)

Sim. (Renato, GF2, l. 221)

Então, é isso aí já mostra, né que, eu acho que em qualquer lugar que você esteja né, tipo sendo negro, né, você pode correr o risco de, sei lá, você ser xingado, né, ser preso, até ser morto por basicamente, (Leandro, GF2, l. 222-224)

Ser negro. (Renato, GF2, l. 225)

É só por ser negro, só por você tá ali, sem você estar fazendo nada, né? Tipo, eu acho que, o cara que prendeu né, o George Floyd, ele, eu acho que a galera que presenciou ali, relataram que ele usou muita força bruta né, tipo muita força mesmo né, só para prender. Mas eu acho que ele não. Ele foi preso? (conversando com Renato). (Leandro, GF2, l. 226-229)

Ele foi barrado por ter, eu não sei se foi ao certo, mas ele estava carregando algo, ele ia comprar, pelo que eu estava sabendo. (Renato, GF2, l. 230-231)

A é, isso! (Leandro, GF2, l. 232)

E o guarda foi para cima dele de uma maneira agressiva e... (Renato, GF2, l. 233)
Isso. (Leandro, GF2, l. 234)

Não sei se não. Não foi ele que teve o pescoço... (Renato, GF2, l. 235)

Asfixiado (Pesquisadora, GF2, l. 236)

Todos os alunos fazem sim com a cabeça²³⁷

Isso! (Leandro, GF2, l. 238)

Eu acho que é caso diferente, ou é o mesmo? Acho que é diferente, é diferente. (Renato, GF2, l. 239)

[..] Acho que foi esse mesmo. (Leandro, GF2, l. 243)

Ao serem questionados se o caso por eles citados era um acontecimento isolado, os alunos reconheceram que não, mas afirmaram que muitos casos acontecem e não recebem a visibilidade que deveria.

[...] Não, não, nunca isso vai ser um caso isolado. Nunca. Em qualquer lugar isto vai, vai se tornar público. (Leandro, GF2, l. 248-249)

[...] racismo assim presente, injustiças, assim que ocorre por conta da pele, não é mostrado ao todo. É sempre uma certa parte, uma pequena parte que aparece. (Renato, GF2, l. 253-255)

[...] jornais aí que só mostram a parte rasa do problema. Tipo, Ah, a pessoa sofreu racismo e foi baleada, foi baleado por ser preto e tá andando na rua. Isso daí é coisa básica, porque o tanto de vez que isso acontece, às vezes o povo só usa isso para ganhar a atenção que merece do público negro. De pessoas que sofrem isso pra ter engajamento, não buscam procurar atrás de outros casos e essas coisas. Aí, a maior parte dos casos de racismo que têm de abuso de poder policial, de sei lá, essas coisas aí, de barramento e essas coisas, é tudo isolado. Só casos como esse daí do Walmart, que teve engajamento forte o suficiente para não ser isolado. (Renato, GF2, l. 257-264)

Eu fico imaginando se esse caso aí do Walmart não tivesse sido gravado, se tivesse com mais (algo q não da pra entender), vamos supor, ninguém viu, ninguém soube de nada. E se ele tivesse matado esse cara lá? Realmente ele morreu. (Pedro Paulo, GF2, l. 267-269)

Mas tipo, será que se ele levasse na delegacia, eles iriam acreditar nos policiais ou eles realmente investigariam esse caso? (Pedro Paulo, GF2, l. 271-272)

Pedro Paulo reconhece que o racismo se aprende, se reproduz. É necessário quebrar ciclos! Mas, para além do racismo que atravessa gerações através de ofensas e discriminações, gerações também no modo que a sociedade se organiza política, econômica, jurídica e socialmente. O racismo é estrutural, pois ocorre através de discriminações sistematizadas que prejudicam as pessoas em diversos setores da sua vida. Não é algo pontual, faz parte do modo como a sociedade se estrutura, faz parte do dia a dia. No entanto é algo tão natural, que muitas vezes passa despercebido ou não tem a visibilidade que deveria ter.

Segundo Pinheiro (2023), o caso de George Floyd obteve grande repercussão devido ao contexto de pandemia em que a sociedade estava imersa. A visibilidade do caso foi ampliada pela adesão de vozes brancas às manifestações antirracistas, dado que o poder, especialmente no âmbito da mídia, está predominantemente nas mãos de pessoas brancas. Dito isto, é plausível acreditar na existência de outros casos semelhantes, mas que não tiveram a mesma visibilidade que esse.

Mesmo sem repercussão necessária para alcance de todos, casos de racismo institucional acontecem diariamente nas vidas das pessoas negras. Para Almeida, “o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça” (2018, p. 29).

As instituições definem normas e padrões que influenciam tanto as tomadas de decisões quanto emoções e opiniões. Essas normas e padrões são definidas pelos grupos que estão no poder e esses grupos são compostos pelas pessoas que dominam a organização política e econômica da sociedade (Almeida, 2018).

No caso do racismo institucional, o domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade. Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos (*Idem*, p. 31).

As instituições reproduzem o racismo quando estabelece a cor da pele como um parâmetro para definir quem deve ou não ser parado pela polícia, quem merece ou não uma vaga de emprego ou um aumento, quem é ou não suspeito de um crime, quem tem capacidade ou não para exercer um cargo em uma empresa, quem é comum ou não se encontrar em situação de rua, quem deve estar preso ou não e quem pode ou não morrer.

Bento (2022), ao analisar a declaração do comandante da Polícia Militar de São Paulo, que defende que a atuação policial na região nobre deve ser diferente daquela nas áreas periféricas, afirma que:

Esse tratamento diferenciado aos “pobres da periferia” e aos “nobres dos Jardins”, deixa as pessoas “cegas”, incapazes de ver e reconhecer que muitos dos que criam e mantém as estruturas de corrupção que desestabilizam sociedades inteiras, no Brasil e no mundo afora, são justamente “os nobres”, que buscam por bodes expiatórios, em geral, moradores das favelas, periferias e negros, que podem ser culpabilizados, destratados e até mortos (p. 45).

Esse tratamento diferenciado que a Polícia estabelece é fácil de ser notado. Também é fácil notar que a maior parte das pessoas encarceradas são negras. Até esse ano de 2024 a quantidade de drogas não era estabelecida para diferenciar um consumidor de um traficante e a decisão ficava por conta do juiz. Houve casos em que pessoas negras portando pequenas quantidades de drogas foram classificadas e presas como traficantes enquanto pessoas brancas na mesma situação foram classificadas como usuárias. Mulheres negras, muitas delas mães e que possuem dificuldade de acessos a empregos, sem antecedentes criminais, compõem 68% das encarceradas (Ribeiro, 2019).

Vidas negras são ceifadas diariamente. A cada 23 minutos um jovem negro perde a sua vida e essa situação é normalizada (Ribeiro, 2019; Pinheiro, 2023). Casos em que pessoas negras inocentes perdem suas vidas nas mãos do Estado não são casos isolados, apesar de serem

absurdo. Para Ribeiro, esses casos integram “uma política de segurança pública voltada para repressão e o extermínio de pessoas negras, sobretudo homens” (2019, p. 95).

A inexpressiva presença de pessoas negras em posição de prestígio dentro das instituições, sejam elas públicas ou privadas, pode favorecer o ambiente racista e manter as desigualdades entre as pessoas brancas e negras, por isso se torna importante que pessoas negras ocupem essas posições (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019).

O aluno Renato, ao ser questionado sobre as contribuições proporcionadas pelo desenvolvimento da UD em sua percepção sobre o racismo, aponta o entendimento de que o racismo opera através da estrutura da sociedade.

É, de uma forma mais ampla, enxergar o raio que o racismo atinge, porque, tipo, de certa forma você, se você não presencia direito, você só aprende durante as aulas ou escutando os seus pais em uma conversa com alguém ou qualquer coisa do tipo, ou vendo jornal, que é o mais comum. Você aprende sobre o racismo vendo o jornal, mas com a aula que você passou, tem como perceber que ele é mais a fundo do que aquilo que se pensava ser. Se você não pesquisa, não vai atrás, mas vê alguns acontecimentos, a, pô, julgaram o cara porque ele é preto lá, pô o caso apareceu. Mas isso acontece o tempo todo. E isso mostrou, o documentário que você passou mostrou que não é tipo, a cara, coisa incomum. É muito comum isso daí, então tem como você perceber que o racismo ele, ele não é algo, a pô, que acontece de vez em quando. Ele acontece sempre. Tá quase sempre acontecendo. Ele está sempre acontecendo. (Renato, GF2, l. 350-360)

[...] com a aula eu pude ver outros acontecimentos que acontecem por conta do racismo, como foi apresentado no... Porque teve um documentário que passou e depois teve o videoclipe, depois teve as pessoas que participaram do videoclipe lá explicando as histórias delas. E, foi nessa parte aí que mostrou outras formas que o racismo ele é aplicado lá. Como aquele, aquele campeão olímpico, não é não sei se, não, não é olímpico. (Renato, GF2, l. 364-369)

Paralímpico? (Pesquisadora, l. 370)

É, paralímpico, que ele pô perdeu a perna lá no acidente na trilha do trem e demorou muito pra ser atendido. Tipo, real, tipo, poderia ter um hospital lá perto, tipo que ele não foi acudido assim, foi... ele ficou lá agonizando de dor. Então, de certa forma o racismo, ele é presente em muitas coisas, como o atendimento ele é, pode ser bem mais demorado para alguém com uma pele escura do que para alguém com uma pele clara. E isso não é uma forma de achismo, mas sim, tem vezes que acontecem. É um pouco raro, mas acontece. (Renato, GF2, l. 371-376)

Se expressando à sua maneira, o aluno consegue identificar o racismo como algo que vai além da compreensão individual e institucional do racismo. Para Almeida

o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (2018, p. 38).

O racismo é algo presente e enraizado na nossa sociedade, sendo parte estrutural de como ela se configura, o que faz com que o combate ao racismo seja um grande desafio, pois além das lutas diárias, da criminalização do racismo e de políticas públicas de ações afirmativas, deve-se pensar em como a sociedade se estrutura política, econômica e juridicamente. Isso não

significa que as medidas acima citadas não sejam importantes, ou que por ser estrutural o racismo não tenha solução. O que se pretende ao dizer que o racismo se estabelece enquanto estrutura da sociedade, é que a sociedade cria circunstâncias para que pessoas negras sejam discriminadas de forma sistemática (Almeida, 2018). Sendo assim se torna necessário pensar nas estruturas de poder da sociedade.

Embora insuficientes para mudar a estrutura social, que muitas vezes impede as pessoas negras de ocuparem as posições de poder, visto que o “pacto da branquitude” (Bento, 2022) busca manter as pessoas brancas nessas posições, as políticas públicas de ações afirmativas procuram diminuir essas desigualdades dentro das instituições, pois buscam garantir o acesso das pessoas negras e outras minorias nesses espaços majoritariamente ocupados pelas pessoas brancas.

Conforme relatado pelos alunos Mariele e Henrique em diferentes momentos das interações, atualmente é possível para as pessoas negras ocupar espaços diferentes daqueles que tradicionalmente lhes foram destinados.

É, ajudou a gente ver o quanto mudou de um racismo antigo para hoje em dia. Porque, tipo, antigamente os negros não podiam ocupar certos lugares que os brancos. Aí hoje em dia já pode. Isso! Hoje tem alguns que tem os mesmos direitos que os brancos. Consegue ter as mesmas oportunidades que os brancos. Mudou um pouco né, porque antigamente era muito pior. Então deu mais aquela diminuída, não tanto, mas diminuiu um pouco. A gente tem mais oportunidades. É, tipo as cotas para fazer provas, essas coisas tudo mais. Isso. (Lázaro concordou com a cabeça) (Mariele, GF1, l. 370-376)

[...] Cultura negra para mim, é, como se mostrasse para todo o mundo, que os negros também têm, é conseguem ser, conseguem fazer tudo o que quiserem, tudo o que pensam assim, tudo o que almejam. (Henrique, GF1, l. 596-598)

[...] Ah, eu, quando era criança, tipo, a minha parte, a minha família por parte de mãe, a maioria é negra, aí tipo, né, quando eu era criança eu ouvia, não porque negro é isso, tem que, é, rala mesmo, é, gente preta tudo sofre mesmo, tipo, antigamente, tipo, ser negro era sofrer! Ralar, ralar! E isso só! Tipo, ganhar pouco. Não ter um nome em grandes coisas ou ser conhecido por grandes coisas. Aí, vendo isso, mudou a minha percepção. Tipo, negro não é só para trabalhar, sofrer! Sei lá, ficar na mesmice. Mas também pode, é, chegar mais longe, ser conhecido. Igual muitos cantores negros. (Mariele, GF1, l. 955-961)

Ter uma casa de sete andares. (Gustavo, GF1, l. 962)

De acordo com dados de pesquisas, as pessoas negras no Brasil trabalham em média duas horas a mais do que as pessoas brancas (Bento, 2022). Além disso, Bento (2022) aponta que de acordo com as pesquisas, a população negra não só trabalha mais, mas também recebe uma remuneração inferior. Portanto, é crível afirmar que a condição de trabalhar longas horas e receber uma remuneração baixa para a população negra se tornou uma situação normalizada, uma vez que reflete uma questão estrutural.

É corrente que pessoas negras internalizem o sentimento de subalternidade perante os brancos, por decorrência de uma sociedade estruturalmente racista. Apenas uma reflexão crítica

sobre a sociedade e sobre a própria condição permite que um indivíduo veja a si mesmo e o mundo ao seu redor, além das limitações do imaginário racista (Almeida, 2018). Almejar novos horizontes para si e seus semelhantes é um novo imaginário para as pessoas negras e as políticas públicas visam transformar esse imaginário em realidade.

Para Pinheiro (2023), as políticas de ações afirmativas têm como objetivo a reparação histórica de grupos que tiveram seus direitos afastados por conta de suas características sociais. Portanto, as ações afirmativas não são destinadas somente às pessoas negras. Para Almeida,

Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados (2018, p.112).

Djamila Ribeiro (2019) afirma que, embora a disparidade de oportunidades entre pessoas negras e brancas ainda seja significativa, as políticas públicas têm promovido transformações nesse cenário. Como bem pontuou Mariele, atualmente as pessoas negras têm mais oportunidades graças a essas políticas que foram implementadas a partir de constantes lutas dos movimentos sociais.

Em momentos distintos das interações, Henrique e Lélia do GF1 trouxeram novas perspectivas sobre a imagem do negro e Conceição do GF2, sobre a história da trajetória negra.

Você acha que essas aulas ajudaram vocês a entender um pouco melhor o que é o racismo? De alguma forma? (pesquisadora, GF1, l. 363-364)

[...] Acho que as aulas fizeram esclarecer que, é ninguém é diferente de todo mundo. Geral é igual assim, ser humano, é... cada um tem o seu jeito de viver, de ser... (Henrique, GF1, l. 380-381)

É. (Mariele, GF1, l. 382)

Mas não tem diferença assim. (Henrique, GF1, l. 383)

É, não é só porque a pessoa não é da sua cor que ela é diferente. (Mariele, GF1, l. 384)

Não importa. (Henrique, GF1, l. 385)

[...] A dança, as danças urbanas, a música, o filme, eles de alguma forma valorizavam o negro? Mostravam o negro de uma outra perspectiva? De que não um macaco, urubu, tudo mais? (Observador, l. 896-898)

[...] Sim, é porque normalmente todo mundo só vê o lado ruim que passa na televisão. Aí o que a professora trouxe pra gente foi uma coisa diferente. As músicas, o filme tudo, as conversas, foi diferente, abriu mais a mente de cada um. (Lélia, GF1, l. 899-901)

E vocês dois? Pensavam uma antes sobre o racismo e depois das aulas, agregou alguma coisa? Pensou alguma coisa, passou a pensar de uma forma diferente? (Pesquisadora, GF2, l. 421-422)

Sobre como os negros lutaram no passado, eu não sabia, assim que teve aí uma revolta, coisa pra lutar pelos seus direitos, eu achei interessante.. eu não conhecia. Eu achei interessante, um fato que eu não sabia. (Conceição, GF2, l. 423)

[...] Tipo, eles falaram lá tipo, que se não martelar nisso, isso vai ser esquecido, que eles fizeram no passado. (Conceição, GF2, l. 428-429)

O documentário “*AmarElo é tudo pra ontem*” (2020), resgata a trajetória das organizações negras desde a época da escravização até os dias atuais e propõe “celebrar personalidades e heróis negros brasileiros que alicerçaram o caminho percorrido até aqui, comemorar cada preconceito driblado e construir mecanismos sólidos por cima de terrenos de desigualdade” (Jesus, 2021, p. 330).

Para compreendermos a ação política e social da população negra ao longo da história do nosso país e sua intensa produção de saberes é importante retomar algumas formas de organização desse grupo étnico-racial durante o processo da escravidão, assim como as práticas e lutas políticas do período pós-abolição até os dias atuais (Gomes, 2011, p. 139).

As produções intelectuais e culturais de autoria negra precisam ser valorizadas, visto que, ao longo de muito tempo, a história, a cultura e as criações negras foram silenciadas ou desvalorizadas. Para promover uma construção positiva da identidade negra, é essencial que os jovens reconheçam e tenham orgulho da sua história.

Os alunos compreenderam que o desenvolvimento da UD possibilitou entendimento do racismo como algo preocupante que precisa ser combatido constantemente.

Eu entendi que se, se eu não correr atrás, não combater, Mano vai continuar se propagando. E uma coisa que ele falou sobre o atleta. Eu vi outra atleta que ele corre para caramba. Eu acho que é atleta mais rápido, o corredor, mais rápido. (Pedro Paulo, GF2, l. 382-384)

[...] Só que eu fico imaginando: o tanto de racismo que ele deve ter sofrido nessa trajetória dele. E se ele não tivesse corrido atrás, será que ele teria conseguido chegar nesse patamar? (Pedro Paulo, GF2, l. 387-389)

[...] Pra mim, tipo mostrou... me deu... me deu um... foi um, me deu um novo ponto de vista, né. Tipo como o racismo, né, acontece isso. Foi uma nova perspectiva para mim de... o que vem acontecendo né, como ele mesmo falou né, que se não correr atrás, se não, eu acho que até botar na justiça, né não dá muito, né? Acho que dá um pouco de engajamento, né. Eu acho que dá, né. Mas correr atrás, é buscar né, pra tentar fazer com que isso né, se torne, não se torne comum né se torne mais, é vamos esquecer que o racismo existe, se não correr atrás é isso vai acabar é caindo no esquecimento né. Vão acabar esquecendo, né. É que vidas como diz né, que vidas negras importam né. Vai acabar caindo no esquecimento, vão acabar é tratando como uma coisa banal, né. (Leandro, GF2, l. 392-400)

[...] Tem que a gente tem... a gente tem que parar, a gente tem que... a gente tem que parar mesmo de fazer. (Leandro, GF2, l. 403-404)

[...] É isso. Combater assim uma de uma forma mais séria mesmo, né. Mais, bem mais, bem mais feita, né. Martelando ali naquela tecla todos os dias, né. Buscando, indo atrás para fazer com que isso não seja esquecido. (Leandro, GF2, l. 406-408)

Porque como ele está falando aí de aumentar esse ensinamento contra o racismo, tipo alguma palestra que se vê acontecendo por aí, não vai mudar muito. Só vai dar um ponto, a pô, o racismo está sendo um problema grande, pô, vou pensar um pouco. Mas se só foi isso, a pessoa pode esquecer o pensamento. Pode, tipo, pelo menos parar de fazer tipo brincar um pouco, entendeu? Ter um pouco mais de atenção assim. Mas se você só me dá a migalhas do que deveria ser feito, a pessoa não entende o que ela tem que fazer, aí ela fica a pô, mas isso acontece o tempo todo pô, então não vai dar tanto problema. E aí com isso a pessoa pode, a, vou continuar brincando com o meu amigo,

chamar ele de é mulato, né. Vou chamar ele de preto, essas coisas assim. Tipo como se chamar alguém de preto fosse uma ofensa, sendo que é uma cor de pele. É uma cor, na verdade, é a cor de um... É, é cor! Tipo, chamar alguém de algo assim fosse tão ofensivo. Você tem que ver do jeito que ele falou né. Tem que martelar na mesma tecla o tempo todo. Senão não aprende. (Renato, GF2, l. 409-420)

Djamila Ribeiro afirma que ser antirracista "é assumir uma postura incômoda" (2019, p. 39), implicando em adotar atitudes que podem levar a ser rotulado como uma pessoa inconveniente. Conforme mencionaram os alunos, para combater o racismo é necessário "martelar" continuamente, de modo a evitar que o racismo seja banalizado. Trata-se de não rir de piadas racistas, intervir nesses momentos e não se calar diante de expressões racistas que são frequentemente consideradas normais. É também necessário criticar o sistema, o mito da democracia racial e a meritocracia. Embora tais ações possam não ser suficientes para combater o racismo, elas são medidas viáveis para todos que buscam transformar pensamentos e preconceitos, e assim, impactar vidas de forma positiva.

Em relação a tematização das danças urbanas através da UD, os alunos Lélia, do GF1 e Renato do GF2, trouxeram em suas narrativas o preconceito encontrado dentro de suas casas para com as danças urbanas. Ao conversarem com seus responsáveis sobre a música e as danças, os alunos relatam as seguintes reações:

Ele falou, ah isso é coisa de malandro, não sei o quê. Meu pai é meio sei lá. Meu pai tem uma cabeça muito fechada. (Lélia, GF1, l. 829-830)
 O estilo da música, você diz? (Observador, GF1, p.831)
 Ele achou, sei lá, ele não achou um lado positivo. Eu tentei, não tentei debater muito não. (Lélia, GF1, l. 832-833)

Ele vou ficar quieto sobre isso, gente. Se eu falar aqui pô, é muito pejorativo, sabe? É que, pô, eu cheguei em casa e falei, tipo: mãe, pô, aprendi o quê? Danças urbanas! Ela falou: o que que é isso? Eu falei: é dança de rua. Ela olhou para mim com uma cara: Você não está dançando com esses maconheiros né cara?! (Os demais riram) Você não tá dançando com esse povo de favela né?! (Renato, GF2, l. 764-768)
 Eu falei, não, pô, é dança, pô, hip hop. Ela entendeu, Ah, tá, tá, faz sentido, pô, tá certo. Pô, eu também vi um documentário, pô, que fala sobre história negra. (Renato, GF2, l. 764-770)

Não são poucos os termos utilizados para desqualificar o negro (Assis, 2017). Os mesmos termos são utilizados também para inferiorizar as produções negras. Não é incomum escutar os termos "coisa de malandro", "de favelado", "de maconheiro" ao se referir as expressões culturais negras. Ou seja, a Cultura Negra muitas vezes é associada a termos pejorativos que tem a intenção de desqualificar as pessoas que produzem e manifestam essa cultura.

Se fizermos uma análise histórica perceberemos que, na verdade, a perseguição sempre esteve presente na vida dos africanos escravizados no Brasil. Mas a resistência se fez presente e os mesmos foram buscando estratégias de sobrevivência garantindo, assim, a perpetuação das suas práticas religiosas, da cultura e do seu modo de entender e enxergar as relações com o mundo. (Franco, 2021, p. 36)

A Cultura Negra carrega com ela uma história de luta e resistência. Durante as reuniões os alunos identificaram as danças urbanas como formas de expressão de luta e resistência da população negra.

A música foi uma forma de defender também, ou não? (Lélia, GF1, l. 609)

Sueli acena com a cabeça e afirma- Foi! (Sueli, GF1, l. 610)

Foi, porque, como é que eu posso explicar? Dança, música, como se fosse uma segunda voz, né! Uma força! (Lélia, GF1, l. 611-612)

É uma forma de se exp... (Henrique, GF1, l. 614)

Se expressar! (Lélia, GF1, l. 615)

Contra o racismo! A gente não pode ver o racismo como uma forma da gente se perder. (Henrique, GF1, l. 616-617)

Ou pra desanimar a gente. (Mariele, GF1, l. 618)

[...] Tipo, a gente não pode ver o racismo como uma coisa para diminuir a gente, para impedir que a gente consiga fazer as coisas, mas sim como um incentivo. Tipo, como se a pessoa estivesse duvidando dessa capacidade. Aí você vai se esforçar mais, vai estudar mais, para provar por aquela pessoa que você também pode, às vezes até mais. (Mariele, GF1, l. 621-624)

[...] Eu acho que através da música, pô, está explicando assim toda a situação. O que pode ou não pode. Sei lá, tipo “tudo, tudo, tudo que nós.” Poxa, Tipo assim, ah, sei lá. (Gustavo, GF1, l. 662-663)

E professora, de como você falou aí, as danças urbanas, elas estão interligadas com esse assunto de pessoas negras e etc, já que elas são feitas do que tinha em salões, na rua, porque eles não tinham condições de entrar lá, não tinham a capacidade, tipo físi., é... financeira para poder entrar numa academia de dança. Então eles pegaram o que eles viam e colocavam na rua. Colocavam lá pra população, a população que não podia, poder dançar. Por isso que as danças urbanas, de certa forma, elas estão interligadas com o racismo. Elas então é... é uma forma de expressar uma certa luta. Depende. Também tem danças que são até mais focadas nisso, sabe. Danças que têm a tendência de mostrar: preto também tem o seu lugar no mundo. Também tem o seu lugar aqui, na área da dança. Porque tipo, você vê. Pensa em dança. Você pensa em balé, você pensa em valsa, sapateado, mas agora você pensa no quê? Hip hop! Que é uma dança, tipo, você vê, acontecendo por todo lugar. Você vê várias pessoas dançando. Outra que é mais presente aqui no Brasil, que é o passinho, que você vê quase em todo o lugar, que você vê mais acontecendo... em acontecimentos de favela. Que é aqueles passes lá que todo mundo já viu. Todo mundo acha muito bonito e quem faz, quem mais faz é as pessoas negras. (Renato, GF2, l. 490-504)

O hip-hop é apenas uma das danças urbanas existentes. No desenvolvimento da UD, os alunos aprenderam passos que geralmente são utilizados no hip-hop, além disso, no desenvolvimento das aulas, tiveram acesso à músicas que fazem parte do gênero musical rap, um dos elementos do movimento hip-hop.

O movimento hip-hop surgiu nos Estados Unidos sob um contexto de movimentos antirracistas e quando chegou ao Brasil recebeu influências culturais brasileiras de origem negra, como o samba e a capoeira (Mattos, 2013). Para Souza, o movimento, vem se consolidando no Brasil “como espaço cultural e político de desenvolvimento de práticas socioeducativas e de autoafirmação para a população negra, pobre e jovem, muito em função de suas críticas às exclusões sociais e desigualdades raciais” (2015, p. 13). Jesus (2021) afirma que o hip-hop é um movimento voltado para a conscientização sobre o racismo e a desigualdade social.

Muitas letras de rap denunciam as desigualdades e violências impostas pelo racismo às pessoas negras, retratando a realidade das pessoas que vivem nas periferias; outras buscam trazer uma identidade negra positiva e valorização da história, cultura e personalidades negras. O trecho da música citado por Gustavo, faz parte da música “*Princípia*” do álbum Amarelo (2019) de Emicida, lançado em 2019. Os alunos elaboraram uma coreografia dessa música e a apresentaram ao final do bimestre, como culminância da UD. Mais uma vez o estudante, sem saber explicar muito bem, cita um pedaço da música no momento certo. A continuação do trecho citado é “tudo, tudo, tudo que nós tem é nós” (Amarelo, 2019) e celebra a união das pessoas. Para Sousa, ao analisar a música, conclui que “Emicida vê na coletividade, reverberando amor, paz, gentileza e espiritualidade, uma possibilidade de criar um novo rumo para o povo brasileiro, acreditando que pela construção do elo desses elementos será criada a condição de um futuro melhor” (2023, p. 66). Nas palavras de Gustavo, a música explica toda a situação.

Ao serem questionados sobre a proximidade dos conteúdos das aulas com suas vidas, um conjunto de alunos demonstrou maior identificação com o rap, enquanto os de outro grupo relataram que a proximidade dos conteúdos estava no fato de presenciarem ofensas veladas em forma de “brincadeiras”.

Vocês acham que eu sentar aqui com um violino, começar a tocar música clássica, diz mais sobre a minha história do que vir um grupo de samba, um rap, e a gente rimar aqui, fazer um freestyle? (Observador, GF1, l. 971-973)

É, eu acho que sim. (Gustavo, GF1, l. 974)

Você acha que sim o que? O violino? (Pesquisadora, GF1, l. 975)

Não, o rap! (Mariele, GF1, l. 976)

O raps! (Gustavo, GF1, l. 977)

Mas por que você acha isso? (Observador, GF1, l. 978)

Porque, pô, dá para mandar rima, falando sobre (aponta para si mesmo), tá ligado, sobre a família, sobre a cultura. (Gustavo, GF1, l. 979-980)

Sua história! (Lélia, GF1, l. 981)

É, Exatamente! (Gustavo, GF1, l. 982)

[...] Faz com que as pessoas se identifiquem né. (Lélia, GF1, l. 986)

[...] Acho que a gente se identificou. Essa foi a primeira vez que, que alguém aborda o tema de cultura negra assim, entendeu. (Henrique, GF1, l. 990-991)

Porque esse assunto aí é presente bastante dentro de casa, porque o meu pai, ele é tipo, ele é, já tem uma certa idade e ele é, ele faz brincadeiras bem pejorativas com outros os parentes que são mais pra minha mãe. Porque ele tem uma descendência, tipo uma, pelo que eu sei é europeia, algo do tipo assim. E a minha mãe tem uma descendência mais indígena, tipo a minha avó é negra, tipo ela é preta, né? (Se dirige a Conceição, porque são parentes e ela faz sim com a cabeça) É considerada preta, sabe? E quando ela vai lá, ele tipo, brinca um pouco com ela, sabe? Tipo, isso daí pode muito bem acontecer lá. Bom, eu já tenho a minha visão, tipo, eu sei que é tudo errado e tipo, e a minha avó, ela tipo, está tranquila com aquilo. Ela aceita de boa, é quando ela não gosta, ela fala. E tipo ele: Ah, pô, foi mal, desculpa. Entendeu? Porque é a relação que eles têm. Tipo é, é errada, é que nem relação que tem de, ah tá fazendo tal coisa assim. Mas ele sabe que tipo, pô, ah é errado. Mas, se ela não está se sentindo ofendida e tipo, e as pessoas ao redor, sabe que isso é errado, então eu não estou fazendo algo tão ruim assim. Eu sei que é ruim, mas não é tão ruim assim.

Então, tipo, ter essa, essa visão assim, o que que seria, tipo a vida negra assim, tipo, ajuda a entender porquê. Tipo, se fosse com tipo, com pai do Pimenta, porque ele é

criado pelo pai. Se o pai dele fosse tipo, tivesse uma ideia assim racista, ele poderia muito bem ser influenciado por isso, entendeu? Tipo, ele ter a visão, tipo uma visão assim, do que seria o racismo, ajuda você, tipo, não ser influenciado diretamente. Tipo, ele pode muito bem ter uma certa, ah, vou brincar um pouco com ele, por aí você, tipo, teria. Mas, ele saberia quando é a hora é de parar, entendeu. Ele teria, tipo, teria um ideal na cabeça. Ele sabe que é errado, ele faz porque é próximo, e ele para quando incomoda. (Renato, GF2, l. 942-962)

[...] Hoje vocês, vocês entendem, conseguem diferenciar uma brincadeira de uma coisa que já não é legal? (Pesquisadora, GF2, l. 992-993)

Sim, sim, sim. (Silvio; Pedro Paulo; Leandro, GF2, l. 994)

Pesquisadora - E isso foi a partir das aulas? Vocês passaram a refletir mais sobre isso?

Sim, sim, sim. (Silvio; Pedro Paulo; Leandro, GF2, l. 996)

Passei a refletir um pouco mais sobre. (Pedro Paulo, GF2, l. 997)

Ah, eu já tinha uma visão, tipo, que o meu pai, o que que ele fazia, já era, tipo, desde sempre já era errado. (Renato, GF2, l. 998-999)

Como mencionado anteriormente, muitas letras de rap abordam a história e a Cultura Negra, além de descrever a realidade cotidiana das pessoas negras, especialmente daquelas que residem nas periferias. Os alunos reconhecem essa característica do rap, percebendo-o como uma forma de expressar suas experiências pessoais, familiares e históricas.

Ao apresentarem proximidade dos conteúdos com sua realidade por conta das “brincadeiras pejorativas”, os alunos respaldaram com o fato desse tipo de discriminação se fazer presente nas suas vidas em diferentes contextos sociais. Como também já foi mencionado, essas discriminações em formas de brincadeiras são aceitas inclusive pelas pessoas discriminadas.

Interromper brincadeiras racistas, posicionar-se contra elas e não dar atenção aos que as promovem foram as estratégias apontadas pelos alunos dos dois grupos focais para combater o racismo. Além dessas recomendações, os alunos do GF2 propuseram outras medidas que podem ser adotadas no ambiente escolar, principalmente pelos professores, para enfrentar o racismo de maneira eficaz.

A forma é, que eu já vi em prática, e não é tão longe disso, é ter aulas com o intuito mais ensinativo, tipo, A... vou ensinar tal coisa, tipo, pessoas que dão aula de algo não tão tipo direto como a matemática, português. Não, português não. Tipo física, ciências, essas coisas. Pessoas que dão aula tipo filosofia, artes e educação física, português, porque eles têm mais liberdade na hora de explicar algo, então eles podem muito bem usar essa liberdade na hora de explicar, pra... pra colocar algo, pra tipo fazer alguma atividade assim, tipo português, Ah, faça um texto explicando como o racismo funciona, essas coisas, tipo ter atividades dessa forma, como você tinha feito lá, tinha tipo o povo que não queria dançar, fazer um desenho, tipo a ver com o racismo, danças urbanas, essas coisas. Ter aulas que, aulas práticas mesmo, ditadas também sobre como defender do racismo, como explicar o racismo, o que fazer com o racismo? (Renato, GF2, l. 437-447)

[...] Eu acho que tinha que ter mais palestras e trazer pessoas que sofreu racismo. Só elas vão poder definir, certamente o que sofreram, o que ocorreu e como se sentem. (Pedro Paulo, GF2, l. 452-453)

[...] É porque os adolescentes, eles iam achar totalmente desinteressante ficarem fazendo um texto, coisa e tal... (Conceição, GF2, l. 458-459)

Desinteressante, sim. (Renato, GF2, l. 460)

Sim, pois é, sabe? (Conceição, GF2, l. 461)

Eu acho que danças, como a sua aula foi mostrando as coisas, seria mais interessante porque, tipo, palestras eles iam ver e esquecer. (Conceição, GF2, l. 462-463)

Então, um tipo de atividade, que é algo interativo, algo que une as pessoas, tende a chamar atenção, como as danças. Tipo, pessoas podem ficar desinteressadas nas danças ou falar, não quero dançar, não posso dançar por conta de certa coisa. Mais atividade físicas. (Renato, GF2, l. 472-475)

Divertidas. (Conceição, GF2, l. 476)

Mais interativas, é mais. (Renato, GF2, l. 477)

Que chama a atenção dos adolescentes e que esta atividade ensina alguma coisa. (Conceição, GF2, l. 478-479)

Então vocês acham que as aulas de danças urbanas, através da dança, vocês conseguiram aprender alguma coisa? (Pesquisadora, GF2 l. 480-481)

Sim (Todos, GF2, l. 482)

Mas teve os que não participaram, não acharam interessante, mas criar alguma coisa que eles interessem para ajudar também, tipo, os que não dançaram, fizeram desenhos, coisas que eles se interessam sobre o racismo pra eles aprenderem. (Conceição, GF2, l. 483-485)

Para Gomes (2003), a escola é a instituição responsável pela organização e transmissão do conhecimento e da cultura e por este motivo é também um espaço de transmissão de representações negativas sobre o negro, do mesmo modo como é um espaço onde essas representações podem ser superadas. Através de propostas pedagógicas interdisciplinares ou não, os professores podem problematizar o racismo e as desigualdades através de discussões sobre a Cultura Negra e assim contribuir para que representações positivas negro possam ser difundidas. Apesar de Renato e os demais alunos se limitarem em suas propostas apenas para algumas disciplinas, a Lei 10.639/03 estabelece que a História e Cultura Africana e Afro-brasileira devem ser ensinadas em toda a educação básica por todas os componentes curriculares. Cabe a cada professor e professora elaborar estratégias para isso. Problematicar o racismo, resgatando a história e a cultura é uma das formas de se fazer cumprir a Lei e os alunos sugeriram que as danças, as músicas, os desenhos e outras atividades dinâmicas podem ser estratégias para isso.

Finalizando as discussões, os alunos inferiram que o desenvolvimento da UD de danças urbanas lhes trouxeram novas perspectivas.

Vocês já sabiam o que eram as cotas? (pesquisadora, GF1, l. 1026)

[...] Eu sabia, mas estava se perdendo. Só que aí você trouxe algo assim, que abriu a mente assim. (Gustavo, GF1, l. 1032-1033)

Despertou? Acha que que pode ser, que você pode usar isso na sua vida futuramente? Por exemplo. (pesquisadora, GF1, l. 1034-1035)

Eu acho! (Gustavo, GF1, l. 1036)

Tipo pegar uma bolsa, fazer faculdade. (Mariele, GF1, l. 1037)

Antes de ter ouvido falar sobre a cota, você já pensava em fazer faculdade? (Pesquisadora, GF1, l. 1044)

Não. (Gustavo, GF1, l. 1045)

[...] Depois das nossas aulas, você já pensa em fazer faculdade? (pesquisadora, GF1, l. 1046)

Penso. (Gustavo, GF1, l. 1047)

No meu ver, na dança, no que você falou tudo lá, ajudou a gente criar, na dança, no racismo, ajudou a gente criar respectivas à frente. Ajudou justamente na filosofia nossa. Porque ajuda a gente a criar, é debates, debater como certos momentos. Vamos supor, a brincadeira lá que pode ser o racismo. Em vez da gente ficar parado ou ficar pensando, pô Mano, vou falar nada não, vou parecer besta, porque aí você, se você criar uma perspectiva sobre isso e debater, ele vai se sentir acuado, não vai fazer mais isso. (Pedro Paulo, GF2, l. 889-894)

Isso, tipo, de acordo com as aulas que a gente teve. Eu mudei uma forma diferente de prestar uma visão pro futuro, sabe? Porque eu penso, pô, ah, então no futuro eu quero ter uma estabilidade, pronto, eu quero ter alguma coisa lá na minha posse, sabe? Tipo, mesmo que seja algo pequeno assim, tipo, ah, um, sei lá, um mercado assim, um mercadinho, mas um botequinho na esquina, qualquer coisa do tipo assim mesmo, tipo, tem uma ideia lá, tipo. Ah, nesse lugar aqui, não vai ter esse negócio de racismo, OK? Não vai chegar alguém aqui vai te xingar do nada. A não ser que seja alguém que você conhece, tipo, você vê na rua assim, você está passando na rua e do nada chega um cara gritando com o outro lá, chamando ele, entendeu? Isso daí acontece. Tipo, é comum. Mas tipo, ah, chegar alguém do nada e ofender outra pessoa por motivo, sem conhecer ela, sem nada do tipo. É, tipo ter uma proibição assim, tipo, colocar: ah pô, aqui você não pode fazer isso não. Tipo, o que falta muito em alguns lugares, tipo supermercado, não tem tipo isso daí, entendeu? Você pode muito bem ver alguém esbarrando em outra e a outra (arruma) uma confusão besta, entendeu? Seria colocar pô, é... regras locais, sabe? (Renato, GF2, l. 901-914)

Então você pretende levar isso para o seu futuro? De criar um ambiente onde as, onde não... De tentar criar um ambiente onde não tenha? (Pesquisadora, GF2, l. 915-916) Não tenha, tipo, não tenha propagação dele. Não tenha, tipo, tá lá, entendeu? Pessoas podem tipo, Ah, não gosto daquele cara por conta da cor. Beleza, mas não fala, entendeu?! Você pode muito bem não gostar de alguém, mas você ficar falando sobre. Isso é o errado! Eu posso muito bem não gostar dele (aponta para o colega), mas eu aceito ele aqui pô. Eu não estou fazendo nada contra ele, e tá tranquilo. E é isso que tipo, tentar colocar no local, tipo, você pode muito bem não gostar da pessoa, mas você não pode fazer nada contra ela aqui, OK! Aqui você não, só faz o que você tem que fazer aqui, veio aqui, faz, e não faça nada contra outra pessoa. Colocar um lugar assim. (Renato, GF2, l. 917-924)

[...] Eu vejo que, independente de sua profissão, onde você for, muitas vezes você vai ser julgado. Mas igual racismo, você precisa combater isso. Você não pode apenas ouvir e ficar calado. Tem que seguir em frente e não pode acontecer um fato besta de acabar com sua vida, acabar com sua profissão. Não adianta. (Pedro Paulo, GF2, l. 926-929)

Como discutido anteriormente, as políticas públicas têm criado novas oportunidades para as pessoas negras. Gustavo, por exemplo, encontrou novas possibilidades para sua vida por meio das cotas. Renato e Pedro Paulo, por sua vez, relataram que as aulas lhes proporcionaram a oportunidade de conceber estratégias antirracistas.

Pinheiro (2023,) define o antirracismo como uma prática que se caracteriza pelo protesto, enfrentamento e denúncia do racismo. Nesse contexto, a declaração de Renato, que expressa a intenção de criar um ambiente com regras que inviabilizem a existência do racismo e a disposição para confrontar pessoas se necessário, reflete uma postura antirracista. Da mesma forma, Pedro Paulo demonstra um posicionamento antirracista ao afirmar que debater com indivíduos que adotam comportamentos racistas pode coibir tais atitudes.

Diante dos dados coletados através das seções de grupo focal, foi possível observar que no dia a dia dos alunos os insultos em forma de brincadeira se fazem muito presentes. Através

das narrativas dos alunos, é admissível afirmar que a partir do desenvolvimento da Unidade Didática, os estudantes passaram a refletir um pouco mais sobre brincadeiras racistas, avistando a necessidade de mudança de comportamento perante esses acontecimentos. Outra forma de manifestação apontadas por eles foi a falta de oportunidade a que as pessoas negras estão submetidas no mundo do trabalho, seja através do desemprego, do subemprego ou de diferenças de tratamento ou salariais. Os discentes também demonstraram ampliar seus entendimentos sobre as manifestações do racismo na sociedade discernindo que o racismo é estrutural e que geralmente as posições de prestígio e poder são ocupadas por pessoas brancas.

Quanto à Cultura Negra, apresentaram conhecimentos adquiridos sobre as contribuições das pessoas negras na cultura e na sociedade de uma maneira geral e sobre o valor da Cultura Negra na sociedade. Outrossim, apresentaram narrativas e práticas que tornam possível afirmar que a partir das aulas houve a percepção das danças urbanas e do movimento hip-hop como formas de expressão contra o racismo e discriminações.

Encerradas as discussões relacionadas aos resultados obtidos nas duas etapas dessa pesquisa, apresentam-se a seguir as considerações finais.

CAPÍTULO X

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre o Ser negro e sobre a Cultura Negra, assim como identificar possibilidades pedagógicas que promovam reflexões sobre a Cultura Negra, contribuindo para valores antirracistas no âmbito das aulas de Educação Física do Ensino Médio. Os objetivos específicos compreenderam a caracterização das representações sociais sobre ser negro e cultura negra e, no campo pedagógico, identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a Cultura Negra e a construção de valores antirracistas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir de intervenção na Educação Física escolar. Por último, propôs reflexões teóricas sobre os conhecimentos agregados pelos alunos acerca da Cultura Negra e valores antirracistas nas aulas de Educação Física escolar, a partir de uma Unidade Didática de danças urbanas.

Foi possível identificar a partir dos resultados o provável Núcleo Central e que os elementos mais expressivos das representações sociais sobre ser negro foram “racismo” e “preconceito”. “Luta” e “forte”, também são vocábulos com sólida representação para os estudantes. Os demais se relacionaram a esses, ora corroborando, ora contestando os lexemas “racismo” e “preconceito”. A partir das justificativas dos discentes foi plausível empreender que para os estudantes, as pessoas negras estão sujeitas diariamente a desvantagens impostas pelo racismo e por esse motivo precisam elaborar estratégias individuais e coletivas para enfrentá-lo, a fim de garantir seus direitos. A partir das suas justificativas, as palavras “luta” e “forte” não assumiram um significado físico e sim estratégias para enfrentar as adversidades impostas pelo racismo. Enquanto “forte” significou qualidade necessária e imposta às pessoas negras pelo racismo e preconceito, a palavra “luta” se tratou da ação necessária para enfrentá-los.

Analizando as representações sociais dos alunos que se autodeclararam negros com as representações sociais dos alunos que se autodeclararam brancos, foi possível observar que os elementos mais representacionais para ambos os grupos foram convergentes, sendo eles “racismo” e “preconceito”. Além do mais, as análises prototípicas relacionadas aos dois grupos apresentaram mais convergências do que divergências e por esse motivo, no contexto investigado e a partir dos dados obtidos, não é plausível afirmar que as representações sociais sobre “Ser negro” sejam consideravelmente diferentes para os dois grupos.

A diversidade de elementos culturais de origem negra é refletida nas representações sociais dos alunos. Os mais significativos das representações sociais sobre a cultura negra foram “dança”, “capoeira” e “tranças”, mas “religião”, “história” e “África” também compõem representações relevantes para os alunos, compondo, juntamente com as palavras citadas anteriormente, o provável Núcleo Central das representações sociais dos estudantes sobre “Cultura negra”. A partir das suas justificativas, é plausível apreender que os discentes consideraram “dança” e “capoeira” como importantes e conhecidas expressões culturais negras e tranças como um elemento cultural que expressa representatividade e resistência.

Ao realizar um paralelo entre as representações sociais dos estudantes negros e brancos sobre a Cultura Negra, foi possível compreender que os dois elementos mais importantes em ambos os grupos convergem para a “dança” e “capoeira”. “História” também foi importante para ambos os grupos. Outrossim, muitos elementos foram estruturados de forma semelhante nas duas análises, mostrando assim semelhanças nas formas como ambas as representações se estruturam. Também foram encontradas algumas divergências na forma como os vocábulos se estruturam nas zonas de análises prototípicas, porém é possível que essas divergências apenas reflitam a grande diversidade cultural negra e não uma diferença representacional, visto que nas duas análises, a cultura negra não foi representada de maneira pejorativa ou inferior.

As convergências encontradas ao se estabelecer o paralelo entre as análises prototípicas dos dois grupos de alunos (negros e brancos), tanto sobre Ser Negro, quanto sobre Cultura Negra, podem ser justificadas pelo fato de os grupos se inserirem no mesmo contexto social, quiçá também pela influência do compartilhamento de vivências em espaços educacionais formais e informais.

As estratégias, procedimentos e recursos utilizados no decorrer da UD de danças urbanas demonstraram ser adequados aos objetivos propostos, configurando-se assim em possibilidades pedagógicas que viabilizaram a valorização da Cultura Negra e a problematização do racismo presente em nossa sociedade, além da reflexão e construção de preceitos antirracistas.

Os resultados obtidos através da técnica de grupo focal possibilitaram identificar que, a partir do desenvolvimento da UD, os estudantes ampliaram seus conhecimentos relativos à história da Cultura Negra e acerca das contribuições negras à cultura brasileira. Também identificaram nas danças urbanas, uma forma de se expressarem contra o racismo presente no nosso dia a dia.

As manifestações de racismo mais apontadas por eles foram as ofensas e discriminações que se escondem nas “brincadeiras” compartilhadas ou vistas diariamente. A diferença de tratamento que as pessoas negras recebem e a falta de oportunidades para essas pessoas também foram apontadas como manifestações de racismo. No entanto, a partir das suas narrativas, foi possível identificar que seu conhecimento sobre o modo como o racismo se manifesta na sociedade foi ampliado, passando a perceber as diferentes maneiras operadas pelo racismo na sociedade. Os alunos também alegaram em suas narrativas que a partir a UD agregaram valores antirracistas e perceberam a necessidade de se posicionar em casos de manifestações de racismo. Outrossim apontaram que é crucial combater o racismo para que não seja naturalizado e banalizado.

Comparando os resultados obtidos através das duas etapas desta pesquisa, é notável considerar que o racismo se faz presente no cotidiano dos estudantes e traz desvantagens significativas para eles. Por conta dessas desvantagens, as pessoas negras precisam desenvolver, através de estratégias individuais e coletivas, modos de enfrentá-las. É imprescindível lutar para buscar estratégias a fim de garantir os direitos das pessoas negras que formam grande parte da população brasileira vivendo sem dignidade no país.

Em busca de uma sociedade mais justa e democrática, a escola deve assumir o protagonismo no sentido de promover práticas pedagógicas que contribuam para a valorização da Cultura Negra e da identidade negra não somente em momentos pontuais. É fundamental que a Lei 10.639/03 que busca garantir a socialização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira seja realmente cumprida, para que alunos, negros e brancos possam, além de conhecer e valorizar a Cultura Negra, problematizar e criticar o racismo e as desigualdades presentes em nossa sociedade.

Essa pesquisa não pretendeu esgotar as discussões acerca das representações sociais sobre a identidade negra ou sobre a cultura negra, mas contribuir para a discussão das relações étnico raciais que se expressam através do pensamento, das crenças, das ideias e das práticas sociais. Tampouco, não se pretendeu estabelecer uma receita pronta de como trabalhar o conteúdo Danças Urbanas ou como valorizar a Cultura Negra nas aulas de Educação Física, contudo ampliar as possibilidades pedagógicas para tal, contribuindo para a discussão e reflexão das possibilidades de uma Educação Física antirracista.

Reconhecemos que essa pesquisa apresenta limitações e que outros estudos sobre o tema podem e devem contribuir para o aprofundamento das questões abordadas neste estudo. À luz dos resultados obtidos nesta investigação, considera-se fundamental que o estudo sobre as

representações sociais acerca da temática abordada nesta pesquisa sejam ampliados para outros objetos e outros sujeitos de investigação. Como a identidade negra se estabelece a partir da diferenciação do que é considerado padrão, ou seja, o branco, tornam-se relevantes novos estudos relacionados às representações sociais sobre a identidade branca. Como os estudantes são apenas um dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar, faz-se necessária a inquirição das representações sociais relativas ao tema também dos profissionais da educação, para a compreensão dos pensamentos e práticas referentes a esses sujeitos.

Considera-se também importante que novas propostas pedagógicas que valorizem a Cultura Negra e a diversidade cultural sejam planejadas, executadas e avaliadas em novas pesquisas, ampliando assim as possibilidades pedagógicas que intencionalmente busquem uma Educação Física antirracista e a reflexão sobre a prática da Educação Física escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, Jean-Claud. Las representaciones Sociales: aspectos teóricos. In: **Prácticas socyales e representaciones**. 1 ed. México: Ediciones Coyoacán, 2001. p. 11-32.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018. ISBN: 978-85-9530-097-2.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008. Disponível em: https://cursoextensao.usp.br/pluginfile.php/248848/mod_folder/content/0/Alvez-Mazzotti.%20Representa%C3%A7%C3%B5es%20sociais.pdf. Acesso em: 17 out. 2022.
- AMARELO - É Tudo Pra Ontem. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti/Laboratório Fantasma. Netflix, 2020. (1h 29min). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/title/81306298>. Acesso em: 21 mai. 2024.
- ARTE. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/arte/>. Acesso em: 30 jul. 2024.
- ASSIS, D. N. C. de. Corpos negros e representação social no brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 9, n. 21, p. 123–134, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/231>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 2016.
- BARROS, Surya. Pombo de Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, p. 591-605, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/>. Acesso em: 09 ago. 2023.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. Ed. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 2022. ISBN 978-65-5921-232-3.
- BRASIL. **Decreto n. 847, de 11 de out. de 1890**. Promulga o Código Penal. Sala das sessões do Governo Provisorio, 11 de outubro de 1890, 2º da Republica. Coleção de Leis do Brasil - 1890, Página 2664 Vol. Fasc.X (Publicação Original) Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 jun. 2023.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 96p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2023.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 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, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Lei n.º 11.645, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/L11645.htm. Acesso em: 27 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da educação. Base Nacional Comum Curricular. BRASÍLIA, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19. jul. 2022.

BRASIL. (2004). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 27 jul. 2023.

CAMPOS, Isabel Soares.; RUBERT, Rosane Aparecida. Religiões de matriz africana e a intolerância religiosa. **Cadernos do LEPAARQ (UFPEL)**, v. 11, n. 22, p. 293-307, 3 out. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15210/lepaarq.v11i22.3390>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/lepaarq/article/view/3390>. Acesso em: 04 ago. 2024.

CAMPOS, Maria Aparecida Santos; PEREIRA, Leandra Jacinto; SOUZA, Célia Magalhães de. A cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino médio: uma experiência de resistência e silêncios do PNFEM. **Revista GeoPantanal**, v. 13, n. 25, p. 147-164, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/5157>. Acesso em: 19 de mai. 2023.

CARENO, Mary Francisca; ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. Representações sociais e a educação étnico-racial no espaço escolar brasileiro. **Pesquisa em Pós-Graduação-Série Educação**, v. 3, n. 6, p. 69-78, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/170>. Acesso em 11 jan. 2024.

CARNEIRO, Abimael Gonçalves. **Intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras: uma violência histórica**. In: *IX Jornada Internacional de Política Pública*, São Luís, 2019, p. 1-12. Disponível em: <https://docplayer.com.br/171578143-Intolerancia-religiosa-contra-as-religoes-afro-brasileiras-uma-violencia-historica.html>. Acesso em: 30 jul. 2024.

CITTA, Letícia Queiroz.; CAETANO, Wagner Aparecido; RIBEIRO, Arilda Inês Miranda; CARVALHO FILHO, Carlos Augusto de. Cultura afro-brasileira nos cadernos de educação física do ensino fundamental II. **Colloquium Humanarum. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 92-105, 2015**. Disponível em: <https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1185>. Acesso em: 19 mai. 2023.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celli. A educação física e a lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas na escola em Salvador-BA. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 676–692, 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/489>. Acesso em: 11 jun. 2023.

CORRÊA, Ivan Livindo de Senna. Cultura corporal afro-brasileira na escola: resistência e perspectiva de estudantes do Ensino Médio. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 81–105, 2012. DOI: 10.22456/2595-4377.27198. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/27198>. Acesso em: 20 mai. 2023.

COUTINHO, Clara Pereira *et al.* Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, Braga, v. XIII, n. 2, p 455-479, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/10148>. Acesso em: 23 ago. 2023.

CRELIER, Cátia Malaquias; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da. Africanidade e afrobrasiliadade em educação física escolar. **Movimento**, v. 24, p. 1307-1320, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.81656>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/YG4dd7ykJvyJwzvpKMQgrYS/?lang=pt>. Acesso em: 19 mai. 2023.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** tradução Magda Lopes. 3^a. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação. **Aprender-Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3065>. Acesso em: 22 out. 2022.

DALBEN, Andre. Inezil Penna Marinho: formação de um intelectual da educação física. **Movimento**, v. 17, n. 1, p. 59-76, 2011.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG**, v. 194, p. 136-162, 1996. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-esp%C3%A7o-socio-cultural.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/>. Acesso em: 04 ago. 2023.

EMICIDA. AmarElo. Youtube, 25 de junho de 2019a. 8min54s. Disponível em: <https://youtu.be/PTDgP3BDPIU?si=tAS9-JdLnYKOZoDe>. Acesso em: 16 mai. 2024.

EMICIDA. AmarElo - As histórias por trás do clipe. Youtube, 05 de julho de 2019b. 7min45s. Disponível em: https://youtu.be/w6A0ySjhaHA?si=fVAaxI4_i0G61vHr. Acesso em: 16 mai. 2024.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza Kazuko. Cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. **Revista Educação e Linguagem**, v. 3, n. 4, p. 114-126, 2014. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4748204> Acesso em: 08 jun. 2023.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 103-120, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i63p103-120>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/Qxn7Fj4Q5d73gGYsQKHyJ4s/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

FONTELLES, Mauro José *et al.* Metodologia da pesquisa científica: diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. **Revista paraense de medicina**, v. 23, n. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3049277/mod_resource/content/1/DIRETRIZES%20PARA%20A%20ELABORA%C3%87%C3%83O%20DE%20UM%20PROJ%20PESQUISA.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

FORTE. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/forte/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

FRANCO, Gilciana Paulo. As religiões de matriz africana no Brasil: luta, resistência e sobrevivência. **Sacrilegens, Juiz de Fora**, v. 18, n. 1, p. 30-46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/sacrilegens/article/view/34154>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GEBRAN, Raimunda Abou; TREVIZAN, Zizi. As representações sociais na construção da identidade profissional e do trabalho docente. **Acta Scientiarum. Education**, v. 40, n. 2, p. e34534, 16 abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i2.34534>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/>. Acesso em: 02 dez. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: LIBER LIVRO EDITORA, 2012. 80 p. Bibliografia: ISBN 85-99843-11-3.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: ATLAS, 2008. 200. Bibliografia: ISBN 978-85-224-5142-5.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmrxrHf5nTC7r/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de educação**, n. 23, p. 75-85, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJBxc#>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133, 2011. DOI: 10.5007/2175-7984.2011v10n18p133. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Curriculo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/>. Acesso em: 13 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-4060201300010003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZtn6nBHPXbmd4YNQf/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013b. p. 67-89.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984. p. 223-244. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4928667/mod_resource/content/1/RACISMO%20E%20SEXISMO%20NA%20CULTURA%20BRASILEIRA.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 79-91, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/>. Acesso em: 18 jul. 2024.

GUERRA, Denise. Um olhar sobre a cultura corporal de movimento afro-brasileira construída a partir da corporeidade africana. **Revista África e Africanidades-Ano I-n**, 2008. Disponível em: http://africaeafricanidades.com.br/documentos/um_olhar_sobre_a_cultura_corporal_de_movimento_afro_brasileiro.pdf. Acesso em: 02 jun. 2023.

GUERRA, Denise. Danças brasileiras de matriz africana: “Quem dança, seus males espanta!”. **Revista África e Africanidades. Ano I**, n. 4, 2009. Disponível em: https://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Dancas_brasileiras_de_matriz_africana.pdf. Acesso em: 30 jul. 2024.

IPEC - INTELIGÊNCIA EM PESQUISA E CONSULTORIA ESTRATÉGICA. Percepções sobre racismo no Brasil. Brasil: IPEC, 2024. Disponível em: https://www.ipec-inteligencia.com.br/Repository/Files/2224/23-0054%20-%20Percep%C3%A7%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Racismo_Peregum_Set.pdf. Acesso em: 04 mai. 2024.

ISAIAS, G. Tranças Africanas e Recursos Imaginativos: o outro lado do espelho de Narciso. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 13., 2021, Juiz de Fora. **Anais** [...]. São Paulo: Alcar, 2021. Disponível em: <https://redealcar.org/anais-eventos-nacionais-13o-encontro-2021/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

JESUS, A. M. “Emicida: AmarElo – É Tudo pra Ontem” – o discurso dos excluídos e a reivindicação de espaços culturais fechados no contexto da negritude brasileira. **Revista Internacional de Folkcomunicação**, [S. l.], v. 19, n. 42, p. 327–332, 2021. DOI:

10.5212/RIF.v.19.i42.0018. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/folkcom/article/view/19308>. Acesso em: 5 ago. 2024.

KROEF, Renata Fischer; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de Campo e a Relação do (a) Pesquisador (a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4518/451866262005/451866262005.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

LEITE, Luciana Rodrigues *et al.* Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. DOI: . Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/f6M7smg8gPMxZDGcsDnHFww/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2023.

LIMA, Isabela Talita Gonçalves de; BRASILEIRO, Lívia Tenorio. A cultura afro-brasileira e a educação física: um retrato da produção do conhecimento. **Movimento**, [S. l.], v. 26, p. e26022, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.93164. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/93164>. Acesso em: 2 jun. 2023.

MACIEL, Maria Eunice de Souza. A eugenia no Brasil. **Anos 90: revista do Programa de Pós-Graduação em História. Porto Alegre. N. 11 (jul. 1999), p. 121-143**, 1999. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MACUMBA. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/macumba>. Acesso em: 23 ago. 2024.

MARANHÃO, Fabiano. Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2502/2617.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MARINHO, Inezil Penna. **Subsídios para o estudo da metodologia do treinamento da capoeiragem**. 1944. 110f. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/127477>. Acesso em: 14 ago. 2024.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

MELLO, André da Silva *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 443-455, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.12684>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/refuem/a/vP5VxKLWvpHRYNcPtyQLfJK/?lang=pt>. Acesso em: 8 nov. 2023.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes Limitada, 2016.

MONTEIRO, Juliana.; FERREIRA, Luzia Gomes; FREITAS, Joseania Miranda. As roupas de crioula no século XIX e o traje de beca na contemporaneidade: símbolos de identidade e memória. **Mneme - Revista de Humanidades**, v. 7, n. 18, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/329>. Acesso em: 30 jul. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista brasileira de educação**, p. 156-168, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/>. Acesso em: 29 nov. 2023.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigação em psicologia social**. ed. Petrópolis: VOZES, 2003. 404 p. Bibliografia: ISBN 85.326.2896-6 (edição brasileira).

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesh**, v. 12, p. 169-203, 2010. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1296164/teoria_social.pdf. Acesso em: 06 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 06–14, 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/246>. Acesso em: 07 jul. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**, p. 20-31, 2015. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/#>. Acesso em: 6 jul. 2023.

MUNANGA, Kabegele. **Negritude: usos e sentidos**. 4 Ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2024. 96. ISBN978-85-513-0651-2.

NAIFF, Denis Giovani Monteiro; NAIFF, Luciene Alves Miguez; SOUZA, Marcos Aguiar de. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, abr. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000100017&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 22 fev. 2024.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020. DOI: 10.11606/1807-5509202000034nesp051. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 29 jun. 2023.

OLIVEIRA, Dayane Maria de. Trilhando a capoeira: a trajetória da construção do conhecimento sobre a Capoeira por uma professora de Educação Física. 2020. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10926526#. Acesso em: 14 ago. 2024.

OLIVEIRA, Marieli Nepomuceno de; CELY Elizangela; SIMÕES Gabriela; POLATI, Célia. Cultura Afro-brasileira na Educação Física escolar: expectativa ou realidade na prática docente?. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 13, p. e396101321438-e396101321438, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21438>. Disponível em: <https://rsdjurnal.org/index.php/rsd/article/view/21438>. Acesso em: 19 mai. 2023.

OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; FERNANDES Lygia de Oliveira; SANTOS, Núbia de Oliveira. Educação Infantil antirracista. In: OLIVEIRA, Danielle; GONÇALVES, Lorraine Andrade; BASÍLIO, Priscila. (Org.). **Educação Infantil: promovendo encontros**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 229p. 16 x 23 cm. ISBN: 978-65-5869-899-9.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 04 ago. 2023.

PEIXOTO, Álvaro; WOLTER, R. As Práticas Sociais na Abordagem Estrutural da Teoria das Representações Sociais: Histórico, conceitos e interfaces com a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 20, 2023. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11121>. Acesso em: 05 mai. 2024.

PEREIRA, Cícero; TORRES, Ana Raquel Rosas; ALMEIDA, Saulo Teles. Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, p. 95-107, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000100010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/B8xn3m8C4y3SfMqSTkw3RPc/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PIMENTEL, Maria Helena. As representações sociais como paradigma de orientação para a compreensão do fenômeno educativo. **Cadernos de Bioética**, n. 33, p. 123-128, 2003. DOI: <http://hdl.handle.net/10198/2894>. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/2894>. Acesso em: 11 nov. 2023

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. 4. Ed. São Paulo: PLANETA DO BRASIL, 2023. 160 p. ISBN 978-85-422-2125-1.

PINTO, Fábio Machado; MACAMO, Arestides Joaquim; AZEVEDO, Naiade. Ensinando práticas corporais de origem afrobrasileira e africana na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, 2016. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2139>. Acesso em: 19 mai. 2023.

PIRES, Joice Vigil Lopes; SOUZA, Maristela da Silva. Educação Física e a aplicação da lei nº 10.639/03: Análise da legalidade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em uma escola municipal do RS. **Movimento**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 193–204, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.46624. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/46624>. Acesso em: 8 jun. 2023.

POLATI, Célia. Representações sociais de licenciandos de Educação Física sobre o estágio curricular supervisionado. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu - RJ, 2019. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/13058>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PRECONCEITO. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/preconceito/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RACISMO. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/racismo/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. Ed. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 2019. ISBN 978-85-359-3287-4.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Educação. Currículo Referencial do Estado do Rio de Janeiro Ensino Médio. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://novoensinomedio.educacao.rj.gov.br/curriculo-referencial.php>. Acesso em: 02 fev. 2023.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi (Rio de Janeiro)**, v. 5, p. 170-198, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/2237-101X005008005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/topoi/a/FRCsRSBMxZHwc7mD63wSQcM/>. Acesso em: 27 jul. 2023.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, Lia Vainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 166-175, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/TtJZrnNBHT88ShMQTLt5wYg/?lang=pt>. Acesso em 21 jul. 2024.

SANTOS, Elisabete Figueira dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. **Psicologia e Saber Social**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 168–182, 2015. DOI: 10.12957/psi.saber.soc.2015.11745. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/11745>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SANTOS, Gilberto Lima dos; CHAVES, Antonio Marcos. Ser quilombola: representações sociais de habitantes de uma comunidade negra. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 24, p. 353-361, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2007000300007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/3jtVsS3GnFhTc9qXpdWHMQC/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

SILVA, Claudilene; SANTIAGO, Eliete. História e cultura afro-brasileira: uma política curricular de afirmação da população negra no Brasil. **Educación**, v. 25, n. 48, p. 53-66, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201601.003>. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1019-94032016000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 17 out. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SODRÉ, Muniz. **O fascismo da cor: uma radiografia do racismo nacional**. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOFRIMENTO. *In: DICIO*, Dicionário Online de Português. Matosinhos: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sofrimento/>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SOUZA, G. S. O rapper que repensou o Brasil: apontamentos sobre a letra da canção Principia de Emicida. **Música em Foco**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 57–67, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/musicaemfoco/article/view/860>. Acesso em: 9 ago. 2024.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Reexistência–Letramento, currículo, interação e construção de identidades sociais no movimento cultural Hip-Hop. **Pensando Áfricas e suas diásporas**, n. 2, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/pensandoafricas/article/view/1155>. Acesso em: 02 mar. 2024.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 6, n. 13, p. 134–147, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/155>. Acesso em: 09 ago. 2023.

TED. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. YouTube, 7 de out. de 2009. Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>. Acesso em: 30 ago. 2023.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, p. 443-466, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2023.

VAGO, Tarcísio Mauro. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 05 ago. 2022.

VERGÈS, Pierre. L’evocation de L’argente: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. **Bulletin de psychologie**, v. 405, p. 203-209, 1992. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1992_num_45_405_14128. Acesso em 11 jan. 2024.

WACHELKE, João Fernando Rech. O vácuo no contexto das representações sociais: uma hipótese explicativa para a representação social da loucura. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 10, p. 313-320, 2005. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2005000200019>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/TT3MwghJ56t6bNY8BZLP4TM/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael. Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 27, p. 521-526, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/bdqVHwLbSD8gyWcZwrJHqGr/?lang=pt&format=html#>. Acesso em: 24. ago. 2023.

WACHELKE, João; WOLTER, Rafael; MATOS, Fabíola Rodrigues. Efeito do tamanho da amostra na análise de evocações para representações sociais. **Liberabit**, Lima, v. 22, n. 2, p. 153-160, 2016. Disponível em: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272016000200003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2024.

WOLTER, Rafael. Serge Moscovici: um pensador social. In: ALMEIDA, Angela Maria; Santos, Maria de Fátima; Trindade, Zeidi (org.). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. 2 ed. Brasília: Technopolitik, 2014. p. xxvii-xxxviii. Disponível: <http://www.technopolitik.com.br/files/TRS%2050%20anos2aEdAbr17PDFsRp.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2024.

WOLTER, Rafael Pecl; WACHELKE, João; NAIFF, Denis. A abordagem estrutural das representações sociais e o modelo dos esquemas cognitivos de base: perspectivas teóricas e utilização empírica. **Temas em Psicologia**, v. 24, n. 3, p. 1139-1152, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513754280018>. Acesso em: 17 jul. 2024.

6 APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Apêndice B – Unidade didática

Apêndice C – Roteiro do grupo focal

Apêndice D – TAI – Termo de Anuênciia Institucional

Apêndice E – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os alunos maiores de idade

Apêndice F – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis dos alunos menores de idade

Apêndice G – TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Apêndice H – Termo de autorização para uso de imagem e voz

Apêndice I – Termo de autorização para uso de imagem e(ou) voz do(a) menor participante da pesquisa

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO**FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS**

Nome: _____

Turma: _____

Descreva abaixo as cinco primeiras palavras que lhe vêm à mente ao pensar em “**SER NEGRO**”.

Numere as palavras pela ordem de importância para você, considerando **1** para mais importante e **5** para menos importante.

Justifique a escolha da palavra de maior importância para você.

Obrigada pela participação!

FORMULÁRIO DE COLETA DE DADOS

Nome: _____

Turma: _____

Descreva abaixo as cinco primeiras palavras que lhe vem a mente ao pensar em “**CULTURA NEGRA**”.

Numere as palavras pela ordem de importância para você, considerando **1** para mais importante e **5** para menos importante.

Justifique a escolha da palavra de maior importância para você.

Obrigada pela participação!

Formulário Sociodemográfico

Este questionário contém algumas perguntas sobre você. Assinale a alternativa correta em cada item.

1. Nome: _____

2. Turma: _____

3. Idade: _____

4. Estado civil:

() Solteiro

() Casado

() União Estável

() Divorciado

() Outro: _____

5. A sua cor ou raça é:

() branca

() preta

() parda

() amarela

() indígena

6. Gênero:

() masculino () feminino () não binário

7. Tem filho (s): () Não () Sim

8. Você trabalha? () Sim () Não

Se sim, com qual ocupação?

9. Qual a sua carga horária de trabalho semanal? _____

9. Atualmente você mora:

() Com sua família.

() Sozinho.

() Com amigos

() Outra situação, qual?

10. A sua moradia tem quantos cômodos:

11. Sua moradia possui água encanada:

() Sim

() Não

12. A sua moradia possui luz elétrica:

() Sim

() Não

13. Você possui dispositivo eletrônico (celular, tablet ou computador):

() Sim Qual: _____

() Não

14. Você possui acesso à internet em casa:

() Sim

() Não

Apêndice B – Organização Didática

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
ENCONTRO 1 (07/05)		<ul style="list-style-type: none"> • Mapear os conhecimentos dos alunos sobre danças urbanas; • Identificar as vivencias dos alunos em danças urbanas; • Identificar as características das danças urbanas e sua relação com a cultura negra. <p>• Tempestade de ideias; A partir de uma conversa inicial os alunos serão solicitados e falarem o que sabem ou entendem como danças urbanas;</p> <p>Ainda conversando sobre danças urbanas, os alunos serão questionados se possuem alguma experiência com as danças urbanas.</p> <p>• Após a tempestade de ideias e o questionamento, será passado dois pequenos vídeos informativos sobre danças urbanas.</p> <p>Link dos vídeos:</p> <p>https://youtu.be/Y3GFgGQsfJ4</p> <p>https://youtu.be/8H9p6xRbWu4</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após o vídeo, os alunos terão a oportunidade de expressar o que entenderam e serão estimulados a refletirem sobre a relação das danças urbanas com a 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro e caneta • Notebook • Data show • Caixa de som. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações sobre a roda de conversa e sobre as experiências dos alunos. • Registro dos alunos sobre a relação das danças urbanas com a cultura negra. 	2 aulas de 50 min.

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
		cultura negra e registrarem em folha para entregar para a professora.			
ENCONTRO 2 (14/05)					
Danças urbanas	<ul style="list-style-type: none"> • Criar movimentos corporais, em duplas e grupos. • Elaborar sequências coreográficas 	<p>• Aula prática:</p> <p>Os alunos deverão criar e demonstrar movimentos característicos das danças urbanas, primeiro em duplas, depois em grupos de quatro pessoas, e em grupos de oito pessoas. Em cada etapa, os alunos, posicionados em círculo, irão compartilhar os movimentos que deverão ser repetidos por todos juntos e sequencialmente; criando uma coreografia.</p> <p>Após todos juntarem os movimentos, os alunos irão escolher uma música com ritmo de dança urbana e todos juntos, tentarão identificar os tempos e ritmo da música, para fazerem a coreografia que criaram na música escolhida.</p> <p>• Roda de conversa:</p> <p>Ao final da atividade, os alunos terão a oportunidade de interagir e expressar o que acharam da atividade e se eles entendem que o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de som • Celular (para música e registros) 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações sobre a roda de conversas e situações • Registros (fotos e filmagens) das atividades. 	2 aulas de 50 min.

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas	
		processo de criação está relacionado com o protagonismo de fazer cultura.				
ENCONTRO 3 (21/05)						
Danças urbanas	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as danças urbanas à cultura Hip Hop • Identificar o caráter de luta social nas danças urbanas e na cultura hip e hop. • Problematizar a inferiorização das culturas negras. • Problematizar o racismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentário “Amarelo” 	<ul style="list-style-type: none"> • Data Show • Caixa de som 		2 aulas de 50 min.	
		ENCONTRO 4 (21/05)				

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
Danças urbanas	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar as danças urbanas à cultura Hip Hop. • Identificar o caráter de luta social nas danças urbanas e no movimento hip e hop. • Problematizar a inferiorização das culturas negras. • Problematizar o racismo. • Identificar discursos de empoderamento, superação e resistência em meio às dificuldades impostas pelo racismo e homofobia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa sobre o filme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • Caixa de som 	<ul style="list-style-type: none"> • Anotações sobre a roda de conversa • Registro dos alunos sobre a análise da letra da música dos Racionais 	2 aulas de 50 min.

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
Danças urbanas					
		<p style="text-align: center;">ENCONTRO 5 (28/05)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer características das danças sociais do Hip Hop; • Vivenciar, fruir e se apropriar de alguns movimentos das danças urbanas. • Elaborar sequências coreográficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula de Danças urbanas com a colaboração dos bailarinos da CIA de dança da UFRRJ. 	<ul style="list-style-type: none"> • Caixa de Som • Anotações sobre a oficina e sobre a roda de conversa • Registros áudio visuais da oficina. (Fotos e vídeos) 	2 aulas de 50 min.
		<p style="text-align: center;">ENCONTRO 6 (29/05)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) 	<ul style="list-style-type: none"> • “Clipe AmarElo, disponível em: https://youtu.be/PTDgP3BDPIU 	<ul style="list-style-type: none"> • Data show • Celular • Caixa de Som 	2 aulas de 50 min.

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
Danças urbanas	relacionadas às danças urbanas e/ou cultura hip hop, utilizando as linguagens como processo de expressão cultural e como forma de manifestação pacífica contra os problemas de violência, conflito, discriminação e racismo.	<ul style="list-style-type: none"> Vídeo “As Histórias por trás do clipe”, disponível em: https://youtu.be/w6A0ySjhaHA Roda de conversa sobre o que acharam da aula com os professores e sobre os vídeos. Alunos se organizarão em equipes e juntos irão optar por um tipo de linguagem e criar uma apresentação. (decidiram fazer uma coreografia única e alguns alunos optaram pelo desenho) 		o processo de criação.	
ENCONTRO 7 (04/06) / ENCONTRO 8 (05/06)					
Danças urbanas	• Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) relacionadas às danças urbanas e/ou cultura hip hop, utilizando as linguagens como	<ul style="list-style-type: none"> Aula prática: Nessa aula os alunos se ocuparão de produzir e finalizar suas criações. 	<ul style="list-style-type: none"> Celular Som 	<ul style="list-style-type: none"> Anotações e registros (fotos e filmagens) do processo de criação e ensaio. 	4 aulas de 50 min.

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
	processo de expressão cultural e como forma de manifestação pacífica contra os problemas de violência, conflito, discriminação e racismo.				
ENCONTRO 9 (12/06)					
	<ul style="list-style-type: none"> Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) relacionadas às danças urbanas e/ou cultura hip hop, utilizando as linguagens como processo de expressão cultural e como forma de manifestação pacífica contra os 	<ul style="list-style-type: none"> Aula prática: Cada equipe irá apresentar a sua criação. 	<ul style="list-style-type: none"> Celular Som 	<ul style="list-style-type: none"> Anotações e registros (fotos e filmagens) das apresentações. 	2 aulas de 50 min.

Objeto de Estudo	Objetivos	Procedimento pedagógico	Materiais e recursos	Avaliação	Quantidade de aulas
	problemas de violência, conflito, discriminação e racismo.				

Apêndice C – Roteiro para o grupo focal

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL	
PERGUNTAS	ORDEM DAS PERGUNTAS
1- O que representa ser negro pra vocês?	1º
2- De que forma as aulas de danças urbanas influenciaram o que vocês pensam sobre ser negro? Explique.	2º
3- O que vocês acham que é racismo?	3º
4- De que forma acredita que o racismo se manifesta em nossa sociedade?	4º
5- Explique se você sentiu atos de racismo nas escolas que estudou.	5º
6- De que forma as aulas de Danças urbanas ajudaram para o seu entendimento sobre racismo?	6º
7- O que vocês acreditam que podemos fazer na escola para combater o racismo?	7º
8- Como vocês avaliam as experiências de movimentos nas aulas de danças urbanas?	8º
9- Você conseguiu criar e expressar sequências de movimentos das danças nas práticas das aulas de EF?	9º
10- O que vocês aprenderam sobre a relação das danças urbanas com a cultura negra?	10º
11- O que vocês aprenderam sobre a relação das danças urbanas com o racismo?	11º
12- Finalizando, deixo um espaço para vocês falarem o que desejarem sobre as aulas de EF sob o tema das danças urbanas.	12º

APÊNDICE D - TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI

Eu, Suely Miceli de Freitas, na condição de Diretor Adjunto, matrícula número 0244066-7, responsável pelo Colégio Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos, manifesto a ciência, concordância e disponibilidade dos meios necessários para a realização e desenvolvimento da pesquisa intitulada "Representações sociais sobre Ser Negro e Cultura Negra: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio" na nossa instituição. A instituição assume o compromisso de apoiar a pesquisa que será desenvolvida por Priscilla de Almeida Nogueira de Souza, sob a orientação do Dr. José Henrique dos Santos, Professor do Departamento de Educação Física e Desporto, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, tendo ciência que a pesquisa objetiva analisar as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre Ser Negro e Cultura Negra e propor uma unidade didática sobre danças urbanas, com o objetivo de trabalhar a cultura negra e contribuir para a luta contra o racismo e discriminação.

A instituição assume o compromisso de que a coleta dos dados estará condicionada à apresentação do Parecer de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa, junto ao Sistema CEP/Conep.

Atenciosamente,

Piraí, 25, de janeiro de 2024.

Suely Miceli de Freitas

Assinatura do dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

Suely Miceli de Freitas

Diretor Adjunto

Mat 0244066-7 0 923803

C E Afonsina.M T Campos

Modelo baseado nas Resoluções CNS 466/2012, 510/2016 e 580/2018 e nas Cartas Circulares 0212/2010 e 122/2012 da conepe.

Apêndice E – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para maiores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Representações sociais sobre “Ser Negro” e “Cultura Negra”: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio”. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre “Ser negro” e “Cultura Negra”, assim como identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a cultura negra, contribuindo para valores antirracistas no âmbito das aulas de Educação Física do Ensino Médio.

O estudo justifica-se pelo fato de que na Escola e também nas aulas de Educação Física o conteúdo tende a ser eurocêntrico, deixando em segundo plano a Cultura Negra, contribuindo para o apagamento da História e Cultura Afro-brasileira e para a reprodução de estereótipos em relação a elas. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é a professora Priscilla de Almeida Nogueira de Souza, ela é Professora de Educação Física da Colégio de seu filho e mestrandra do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e está sob orientação do Professor Dr. José Henrique dos Santos, Professor do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Você receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Na primeira etapa da pesquisa, a coleta de dados será realizada na sala de aula das turmas que participarão da pesquisa no horário de aula. Serão entregues a cada aluno os questionários de coleta de evocações de palavras (questionários 1 e 2) e o questionário sociodemográfico para preenchimento. Nos questionários os alunos serão solicitados a escrever no espaço reservado as cinco palavras que lhes vier à mente quando se faz referência à palavra/termo indutor “Ser negro”. Após a associação das palavras ao objeto, os alunos serão orientados a ordenar nos quadrículos ao lado de cada palavra o nível de importância conferido a cada uma (sendo de 1 para a mais importante até 5 para a menos importante). Após essa etapa, os alunos serão orientados a justificar a escolha da palavra considerada mais importante. Depois farão o mesmo com o termo indutor “cultura negra”. Após esse momento, preencherão o questionário sociodemográfico.

A segunda etapa será desenvolvida a unidade didática “Danças urbanas” durante as aulas de Educação Física escolar no primeiro bimestre de 2024 em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Após finalizadas as intervenções, os alunos desta turma serão convidados a participar dos grupos focais que contará com um roteiro de perguntas. A conversa será gravada. Além das gravações, haverá as anotações por parte do mediador.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: **Os riscos são desprezíveis, existindo a possibilidade de desconforto ou constrangimento pelo fato do aluno, apesar da autorização no TALE e do responsável no TCLE, ainda assim se sentir obrigado a participar da pesquisa devido à presença de pessoa estranha ao ambiente (pesquisador) ou pelo fato da maioria de seus pares estarem comprometidos com o preenchimento do formulário de coleta de dados.**

Na segunda etapa os riscos que envolvem a participação na pesquisa é exatamente o mesmo ao que os alunos estão expostos em todas as aulas de Educação Física, justamente porque a pesquisa acontecerá durante as aulas e dentro de uma temática já prevista por lei e também pelo calendário da SEEDEUC-RJ.

Na etapa dos grupos focais, os participantes podem sentir desconforto ou constrangimento pelo uso de um gravador.

A sua participação pode ajudar os pesquisadores a entender melhor suas ideias, sentimentos e percepções sobre Ser Negro e sobre a Cultura Negra, tendo suas opiniões valorizadas e respeitadas. Além disso ele terá acesso à conhecimentos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, o que irá contribuir para a sua formação e para sua atuação na sociedade de forma crítica e autônoma. Os resultados da pesquisa também nortearão a elaboração de novos projetos sobre o tema em nosso Colégio e contribuir para a luta contra o racismo e a discriminação. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade de participar desta pesquisa. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você não será remunerado por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão resarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa via e-mail caso seja de seu interesse.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s) (24) 99986-8629, pelo e-mail pridealmeidanog.edfisica@gmail.com, e endereço profissional/institucional Rua Roberto Silveira, nº 53 – Centro – Piraí – RJ – CEP 27.175.000.

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE _____. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante²

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participar, sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome _____ do(a)
participante: _____

Assinatura: _____
Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

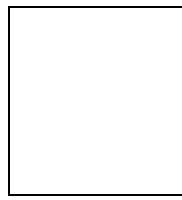
Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): _____

Assinatura: _____

Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

Assinatura: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

Apêndice F – TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os responsáveis dos alunos menores de idade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS)

Olá, seu filho (a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada “Representações sociais sobre “Ser Negro” e “Cultura Negra”: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio”. O objetivo desta pesquisa é analisar as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre “Ser negro” e “Cultura Negra” como identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a cultura negra, contribuindo para valores antirracistas no âmbito das aulas de Educação Física do Ensino Médio.

O estudo justifica-se pelo fato de que na Escola e também nas aulas de Educação Física o conteúdo tende a ser eurocêntrico, deixando em segundo plano a Cultura Negra, contribuindo para o apagamento da História e Cultura Afro-brasileira e para a reprodução de estereótipos em relação a elas. O (a) pesquisador(a) responsável por esta pesquisa é a professora Priscilla de Almeida Nogueira de Souza, ela é Professora de Educação Física da Colégio de seu filho e mestrande do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede (PROEF) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e está sob orientação do Professor Dr. José Henrique dos Santos, Professor do Departamento de Educação Física e Desportos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Seu filho receberá os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, em favor de não identificá-lo(a).

As informações serão obtidas da seguinte forma: Na primeira etapa da pesquisa, a coleta de dados será realizada na sala de aula das turmas que participarão da pesquisa no horário de aula. Serão entregues a cada aluno os questionários de coleta de evocações de palavras (questionários 1 e 2) e o questionário sociodemográfico para preenchimento. Nos questionários os alunos serão solicitados a escrever no espaço reservado as cinco palavras que lhes vier à mente quando se faz referência à palavra/termo indutor “Ser negro”. Após a associação das palavras ao objeto, os alunos serão orientados a ordenar nos quadrículos ao lado de cada palavra o nível de importância conferido a cada uma (sendo de 1 para a mais importante até 5 para a menos importante). Após essa etapa, os alunos serão orientados a justificar a escolha da palavra considerada mais importante. Depois farão o mesmo com o termo indutor “cultura negra”. Após esse momento, preencherão o questionário sociodemográfico.

A segunda etapa será desenvolvida a unidade didática “Danças urbanas” durante as aulas de Educação Física escolar no primeiro bimestre de 2024. Após finalizadas as intervenções, os alunos desta turma serão convidados a participar dos grupos focais que contará com um roteiro de perguntas. A conversa será gravada. Além das gravações, haverá as anotações por parte do mediador.

A sua participação envolve os seguintes riscos previsíveis: Os riscos são desprezíveis, existindo a possibilidade de desconforto ou constrangimento pelo fato do aluno, apesar da autorização no TALE e do responsável no TCLE, ainda assim se sentir obrigado a participar da pesquisa devido à presença de pessoa estranha ao ambiente (pesquisador) ou pelo fato da maioria de seus pares estarem comprometidos com o preenchimento do formulário de coleta de dados.

Na segunda etapa os riscos que envolvem a participação na pesquisa é exatamente o mesmo ao que os alunos estão expostos em todas as aulas de Educação Física, justamente porque a pesquisa acontecerá durante as aulas e dentro de uma temática já prevista por lei e também pelo calendário da SEEDEUC-RJ.

Na etapa dos grupos focais, os participantes podem sentir desconforto ou constrangimento devido à presença de pessoa estranha ao ambiente (pesquisador) ou pelo uso de um gravador.

A participação de seu filho (a), pode ajudar os pesquisadores a entender melhor suas ideias, sentimentos e percepções sobre a Cultura Afro-brasileira, tendo suas opiniões valorizadas e respeitadas. Além disso ele terá acesso à conhecimentos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, o que irá contribuir para a sua formação e para sua atuação na sociedade de forma crítica e autônoma. Os resultados da pesquisa também nortearão a elaboração de novos projetos sobre o tema em nosso Colégio e contribuir para a luta contra o racismo e a discriminação. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Você está sendo consultado sobre seu interesse e disponibilidade do seu/sua filho(a) em participar desta pesquisa. Você e seu/sua filho(a) são livres para recusar a participação dele(a), retirar seu consentimento ou interromper a participação dele/dela a qualquer momento. A recusa em participar não acarretará penalidade alguma.

Você e seu/sua filho(a) não serão remunerados por ser participante da pesquisa. Se houver gastos com transporte ou alimentação, eles serão resarcidos pelo pesquisador responsável. Todas as informações obtidas por meio de sua participação serão de uso exclusivo para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável. Caso a pesquisa resulte em dano pessoal, o ressarcimento e indenizações previstos em lei poderão ser requeridos pelo participante. Os pesquisadores poderão informar os resultados ao final da pesquisa via e-mail, caso seja do interesse de vocês.

Caso você tenha qualquer dúvida com relação à pesquisa, entre em contato com o(a) pesquisador(a) através do(s) telefone(s) (24) 99986-8629, pelo e-mail pridelameidanog.edfisica@gmail.com, e endereço profissional/institucional Rua Roberto Silveira, nº 53 – Centro – Pirai – RJ – CEP 27.175.000.

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE _____. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa; bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situada na BR 465, km 7, Seropédica, Rio de Janeiro, pelo telefone (21) 2681-4749 de segunda a sexta, das 09:00 às 16:00h, pelo e-mail: eticacep@ufrj.br ou pessoalmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

No caso de aceitar participar da pesquisa, você e o pesquisador devem rubricar todas as páginas e também assinar as duas vias deste documento. Uma via é sua e a outra via ficará com o(a) pesquisador(a).

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf

Consentimento do participante

Eu, abaixo assinado, entendi como é a pesquisa, tirei dúvidas com o(a) pesquisador(a) e aceito participação de meu filho (a), sabendo que posso desistir a qualquer momento, mesmo depois de iniciar a pesquisa. Autorizo a divulgação dos dados obtidos neste estudo, desde que mantida em

sigilo minha identidade. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Nome do(a) participante: _____

Assinatura do responsável: _____

Local e data: _____

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste participante (ou representante legal) para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

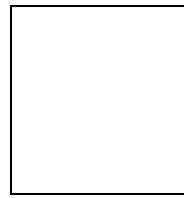
Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome do auxiliar de pesquisa/testemunha (Se houver): _____

Assinatura: _____

Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: _____

Assinatura: _____

Atenção: A assinatura não poderá ser apresentada em página isolada do texto.

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TCLE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz.*

**Apêndice G – TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
para menores de idade**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convite Especial para

Você está sendo convidado(a) para participar de um estudo que tem o seguinte nome: “REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE “SER NEGRO” E “CULTURA NEGRA”: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO”

Com este documento você fica sabendo de tudo que vai acontecer nesse estudo, e se tiver qualquer dúvida é só perguntar para o pesquisador ou seu responsável.

Sua participação é importante e você pode escolher participar ou não.

Iremos conversar com seus responsáveis, pois é importante termos a autorização deles também.

Antes de você decidir participar do estudo, é importante saber por que esta pesquisa está sendo realizada e como será a sua participação.

Você pode em qualquer momento dizer que não quer mais fazer parte do estudo, mesmo que tenha assinado este documento. Você não será prejudicado (a) de forma alguma, mesmo que não queira participar. Você, seus responsáveis ou sua família não precisam pagar nada para sua participação no estudo.

Por que esta pesquisa é importante?



Este estudo está sendo feito para analisar as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre “Ser Negro” e sobre a “Cultura Negra”, propor e desenvolver uma unidade didática de danças urbanas. O estudo justifica-se pelo fato de que na Escola e também nas aulas de educação física o conteúdo tende a ser eurocêntrico, deixando em segundo plano a Cultura Afro-brasileira, contribuindo para o apagamento da História e Cultura Afro-brasileira e para a reprodução de estereótipos em relação a elas.

Quem pode participar?



Os sujeitos incluídos na primeira etapa da pesquisa serão todos os alunos do Ensino Médio regular e do Curso Normal, dos três turnos do Colégio Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos, matriculados no ano letivo de 2024. A segunda etapa, a pesquisa-ação, a amostragem será por conveniência, pois serão incluídos na pesquisa alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, em que a professora pesquisadora leciona a disciplina de Educação Física.

Como será a pesquisa?



Na primeira etapa da pesquisa, a coleta de dados será realizada na sala de aula das turmas que participarão da pesquisa no horário de aula. Serão entregues a cada aluno os questionários de coleta de evocações de palavras (questionários 1 e 2) e o questionário sociodemográfico para preenchimento. Nos questionários os alunos serão solicitados a escrever no espaço reservado as cinco palavras que lhes vier à mente quando se faz referência à palavra/termo indutor “Ser negro”. Após a associação das palavras ao objeto, os alunos serão orientados a ordenar nos quadrículos ao lado de cada palavra o nível de importância conferido a cada uma (sendo de 1 para a mais importante até 5 para a menos importante). Após essa etapa, os alunos serão orientados a justificar a escolha da palavra considerada mais importante. Depois farão o mesmo com o termo indutor “cultura negra”. Após esse momento, preencherão o questionário sociodemográfico.

A segunda etapa será desenvolvida a unidade didática “Danças urbanas” durante as aulas de educação física escolar no primeiro bimestre de 2024. Após finalizadas as intervenções, os alunos desta turma serão convidados a participar dos grupos focais que contará com um roteiro de perguntas. A conversa será gravada. Além das gravações, haverá as anotações por parte do mediador.

Se você participar, o que pode acontecer? Quais são os riscos?

Os riscos são desprezíveis, existindo a possibilidade de desconforto ou constrangimento pelo fato do aluno, apesar da autorização no TALE e do responsável no TCLE, ainda assim se sentir obrigado a participar da pesquisa devido à presença de pessoa estranha ao ambiente (pesquisador) ou pelo fato da maioria de seus pares estarem comprometidos com o preenchimento do formulário de coleta de dados.

Na segunda etapa os riscos que envolvem a participação na pesquisa é exatamente o mesmo ao que os alunos estão expostos em todas as aulas das disciplinas envolvidas no projeto interdisciplinar, justamente porque a pesquisa

acontecerá durante as aulas e dentro de uma temática já prevista por lei e também pelo calendário da SEEDEUC-RJ.

No momento do grupo focal os participantes podem sentir desconforto ou constrangimento devido à presença de pessoa estranha ao ambiente (pesquisador) ou pelo uso de um gravador.

Como esses riscos serão cuidados?

Suas informações e seu nome NÃO serão divulgados. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa saberão de seus dados e prometemos manter tudo em segredo.

Além disso, mesmo após o seu consentimento e do responsável, você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e não será penalizado por isso.

Os dados da pesquisa serão guardados em sigilo e em qualquer momento você poderá pedir informações sobre a pesquisa e se houver algum desconforto você receberá o atendimento sem custo sob os cuidados da equipe de pesquisa.

Por que sua participação é importante e pode ser boa para você?

Esta pesquisa vai ajudar você a: expressar suas ideias, sentimentos e percepções sobre o tema proposto, tendo suas opiniões valorizadas e respeitadas. Além disso você terá acesso à conhecimentos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, o que irá contribuir para a sua formação e para sua atuação na sociedade de forma crítica e autônoma. Os resultados da pesquisa também nortearão a elaboração de novos projetos sobre o tema em nosso Colégio e contribuir para a luta contra o racismo e a discriminação. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência, e você estará participando disso. Também podemos te contar sobre os resultados durante e ao final da pesquisa.

Você gostaria de participar deste estudo?

Faça um x na sua escolha.



Sim, quero participar ()



Não quero participar ()



Se você marcou sim, por favor assine aqui:

Declaração do participante

Eu, _____, aceito participar da pesquisa. Entendi as informações importantes da pesquisa, sei que não tem problema se eu desistir de participar a qualquer momento. Concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo e a autorizo, desde que mantida em sigilo a minha identidade. Os pesquisadores conversaram comigo e tiraram as minhas dúvidas.

Assinatura: _____ data: _____

Acesso à informação

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a professora Priscilla de Almeida Nogueira de Souza, pesquisador responsável, no telefone celular (24) 99986-8629, no endereço Rua Roberto Silveira, nº 53 – Centro – Piraí – RJ – CEP 27.175.000 e e-mail pridelameidanog.edfisica@gmail.com. Este estudo foi analisado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo ou se estiver insatisfeito com a maneira como o estudo está sendo realizado, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, situado na BR 465, Km7, CEP 23.897-000, Seropédica, Rio de Janeiro/RJ, sala CEP/PROPPG/UFRRJ localizada na Biblioteca Central, telefones (21) 2681-4749, e-mail eticacep@ufrj.br, com atendimento de segunda a sexta, das 08:00 às 17:00h por telefone e presencialmente às terças e quintas das 09:00 às 16:00h.

Declaração do pesquisador

Declaro que obtive o assentimento do menor de idade para a participar deste estudo e declaro que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome do Pesquisador: _____

Assinatura: _____

Local/data: _____

Nome do assistente de pesquisa/testemunha (Se houver): _____

Assinatura: _____

Local/data: _____



Assinatura Datiloscópica (se não alfabetizado)

Presenciei a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do participante.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____; Assinatura: _____

**Este termo foi elaborado a partir do modelo de TALE do CEP/Unifesp e orientações do CEP/IFF/Fiocruz*

Apêndice H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Para fins de direito, autorizo o uso da minha imagem e/ou voz pelo pesquisador(a) responsável Priscilla de Almeida Nogueira de Souza, associada ao projeto intitulado “Representações sociais sobre “Ser Negro” e “Cultura Negra”: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio”

As imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão.

Por ser esta a expressão de minha vontade, nada terei a reclamar a título de direitos associados a minha imagem e/ou voz.

Nome: _____

Telefone1: () _____
_____, ____ de _____ de 20_____

Assinatura

Apêndice I - Termo de autorização para uso de imagem e(ou) voz do(a) menor participante da pesquisa

Como responsável legal, para fins de direito, autorizo o uso da imagem e/ou voz do(a) menor pelo pesquisador(a) responsável Priscilla de Almeida Nogueira de Souza, associada ao projeto intitulado “Representações sociais sobre “Ser Negro” e “Cultura Negra”: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio”

Estou ciente que as imagens e/ou voz poderão ser utilizadas de forma parcial ou total em diferentes meios de publicação e divulgação, tais como em eventos científicos diversos, apresentações audiovisuais, publicações em sites, redes sociais e divulgações comerciais ou não, em exposições e festivais com ou sem premiações remuneradas nacionais e internacionais, assim como disponibilizadas no banco de imagens e áudios resultante da pesquisa, e na Internet e em outras mídias futuras, desde que não se descaracterize seu vínculo com o projeto de pesquisa/extensão.

Por ser esta a expressão de minha autorização, nada terei a reclamar a título de direitos associados a imagem e/ou voz do(a) menor participante da pesquisa.

Nome do (a) menor: _____

Idade: _____

Nome do (a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Telefone para contato: () _____

_____, ____ de _____ de 20____

ANEXO

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Representações sociais sobre "ser negro" e "cultura negra": uma proposta de intervenção para o ensino médio

Pesquisador: PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77170724.6.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.715.931

Apresentação do Projeto:

Segundo a proponente, trata-se de um projeto de pesquisa de caráter descritivo sobre representações sociais e intervenção através das expressões culturais afro-brasileiras de dança urbana que visam a agregar conhecimentos em relação a cultura negra por parte dos participantes e que estes consigam realizar análise crítica sobre o racismo existente em nossa sociedade.

A proponente apresenta a seguinte equipe de pesquisa: José Henrique dos Santos

Trata-se de um projeto desenvolvido em 2 momentos distintos. No primeiro momento, a investigação será do tipo quantitativa, adotando a Técnica de Evocação Livre de Palavras (TELP) com os termos indutores "Ser negro" e "Cultura negra", utilizando um questionário aberto. Para esta etapa serão abordados cerca de 400 participantes, alunos do Ensino Médio regularmente matriculados no Curso Normal, do Colégio Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos, Barra Piraí, Estado do Rio de Janeiro. A coleta de dados será feita nas salas de aula da Escola. No segundo momento, a investigação será do tipo pesquisa-ação, a amostragem será por conveniência, pois serão incluídos na pesquisa aproximadamente 35 alunos do próprio Colégio que farão a intervenção nas aulas de educação física escolar através de danças urbanas. Após a finalização da intervenção, a avaliação dos conhecimentos agregados pelos

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

1

M
unicípio:

SER

F: RJ

E-mail:

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

alunos será procedida pela técnica de grupo focal. OS resultados serão analisados qualitativamente, através de gravações realizadas durante os grupos focais.

A proponente apresenta como Desfecho primário que "o resultado do estudo das representações sociais indique que os alunos ainda possuem uma visão estereotipada sobre "ser negro" e sobre a "cultura negra", fruto de uma educação eurocêntrica e uma sociedade estruturalmente racista. Como resultado da pesquisa-ação, espera-se que os alunos consigam agregar algum conhecimento, mesmo que pequeno, em relação a cultura negra e consigam realizar uma análise um pouco mais crítica sobre o racismo existente em nossa sociedade".

Critérios de inclusão:

Estar matriculado em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio Regular ou do Curso Normal do Colégio Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos, situado no município de Piraí no Estado do Rio de Janeiro no ano letivo de 2024.

Critério de Exclusão:

Não assinar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e/ou o responsável não assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Objetivo da Pesquisa:

A proponente descreve como objetivos:

Objetivo geral/primário:

Compreender as representações sociais de alunos do Ensino Médio sobre o ser negro e sobre a cultura negra, assim como identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a cultura negra, contribuindo para valores antirracistas no âmbito das aulas de Educação Física do ensino médio.

Objetivos específicos/secundários:

- 1- Identificar e analisar as representações sociais de alunos de Ensino Médio sobre o negro e sobre a cultura negra.
- 2- Identificar possibilidades pedagógicas que valorizem a Cultura negra e a construção de

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

F: RJ

único/p:

M

SER

E-mail:

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

valores antirracistas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir de intervenção na Educação Física escolar, utilizando o conteúdo danças urbanas.

3- Avaliar os conhecimentos agregados pelos alunos sobre a cultura negra e sobre valores antirracistas a partir das intervenções nas aulas de Educação Física escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A proponente descreve:

Riscos:

Os riscos são desprezíveis, existindo a possibilidade de desconforto ou constrangimento pelo fato do aluno, apesar da autorização no TALE e do responsável no TCLE, ainda assim se sentir obrigado a participar da pesquisa devido à presença de pessoa estranha ao ambiente (pesquisador) ou pelo fato da maioria de seus pares estarem comprometidos com o preenchimento do formulário de coleta de dados.

Na segunda etapa os riscos que envolvem a participação na pesquisa é exatamente o mesmo ao que os alunos estão expostos em todas as aulas de Educação Física, justamente porque a pesquisa acontecerá durante as aulas e dentro de uma temática já prevista por lei e também pelo calendário da SEEDEUC-RJ. Na etapa dos grupos focais, os participantes podem sentir desconforto ou constrangimento pelo uso de um gravador.

As informações dos participantes e seus nomes NÃO serão divulgados. Somente o pesquisador e/ou equipe de pesquisa saberão de seus dados e prometemos manter tudo em segredo.

Além disso, mesmo após o consentimento do aluno e do responsável, o aluno pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento e não será penalizado por isso.

Os dados da pesquisa serão guardados em sigilo e em qualquer momento o participante poderá pedir informações sobre a pesquisa e se houver algum desconforto o aluno (a) receberá o atendimento sem custo sob os cuidados da equipe de pesquisa.

Benefícios:

Esta pesquisa vai ajudar ao participante a expressar suas ideias, sentimentos e percepções sobre o tema proposto, tendo suas opiniões valorizadas e respeitadas. Além disso o participante terá acesso à conhecimentos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira, o que irá contribuir para a sua formação e para sua atuação na sociedade de forma crítica e autônoma. Os resultados da pesquisa também nortearão a elaboração de novos projetos sobre o tema em

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

F: RJ

únícípíio:

SER

E-mail:

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)

nosso Colégio e contribuir para a luta contra o racismo e a discriminação. Sem contar que a pesquisa também trará benefícios a outras pessoas pelo avanço da ciência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um protocolo original, no qual participarão cerca de 435 alunos do Ensino Médio do Colégio Estadual Affonsina Mazzillo Teixeira Campos, situado no município de Piraí no Estado do Rio de Janeiro.

O protocolo de pesquisa apresentado possui os elementos necessários à apreciação ética.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da pendência, o pesquisador terá até 30 dias para responder às demandas e relatoria;
- b) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- c) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- d) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação às RESOLUÇÕES Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510 de 24 de maio de 2016, foi plenamente atendida pela proponente.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

1

M

SER

F: RJ

úncípio:

E-mail:

**UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)**

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇOES_BASICAS_DO_PROJECTO_2278069.pdf	27/01/2024 00:25:00		Aceito
Outros	Autorizacao_imagem_voz_menor.pdf	27/01/2024 00:20:50	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	TERMO_AUTORIZ_IMAGEM_VOZ.pdf	27/01/2024 00:19:38	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	TAI_assinado.pdf	27/01/2024 00:16:13	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal.pdf	27/01/2024 00:13:59	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Unidade_didatica.pdf	27/01/2024 00:11:37	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Qestionario_sociodemografico.pdf	27/01/2024 00:10:52	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Questionario_1_e_2.pdf	27/01/2024 00:02:26	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Priscilla.pdf	26/01/2024 23:56:57	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsaveis_Priscilla.pdf	26/01/2024 23:55:49	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_alunos_Maiores_Priscilla.pdf	26/01/2024 23:54:21	PRISCILLA DE ALMEIDA	Aceito

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

1

M

SER

F: RJ

único:

E-mail:

Justificativa de Ausência	TCLE_alunos_Maiores_Priscilla.pdf	26/01/2024 23:54:21	NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Priscilla_CEP.pdf	26/01/2024 23:42:43	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_PRISCILLA_SOUSA_assinado.pdf	26/01/2024 23:22:29	PRISCILLA DE ALMEIDA NOGUEIRA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 21 de Março de 2024

Assinado por:

Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2ºandar
Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

1 M

SER

F: RJ

únícípicio:

E-mail: