

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

## **DESMASCARANDO O RACISMO RECREATIVO: DESAFIOS E SOLUÇÕES NA ESCOLA**

## **UNMASKING RECREATIONAL RACISM: CHALLENGES AND SOLUTIONS AT SCHOOL**

## **DESENMASCARANDO EL RACISMO RECREATIVO: DESAFÍOS Y SOLUCIONES EM LA ESCUELA**

COELHO, Dayanny Marins<sup>1</sup>

ANDRADE, Elisângela Ladeira de Moura<sup>2</sup>

ALVES, Wesley Ribeiro<sup>3</sup>

### **Resumo**

A problemática do racismo nas escolas tem sido objeto de estudo, discussão e questionamento, especialmente nas últimas décadas. Este artigo traz o relato de uma experiência realizada em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, quando foram observadas diversas atitudes e ações racistas, que iam desde falas pejorativas, apelidos e xingamentos até discussões e violência física entre as/os estudantes. A proposta foi fundamentada em discussão acerca da temática, sob as perspectivas da interculturalidade e da decolonialidade, além do racismo recreativo, com autores como Candau (2008), Fanon (2008), Mendes (2022), Mignolo (2009, 2012), Munanga (2005), Quijano (2005, 2007), Walsh (2001, 2013) e outros. O objetivo deste trabalho foi refletir e discutir a importância das perspectivas interculturais e decoloniais para o combate ao racismo recreativo, em aulas de Língua Portuguesa, investigando como a leitura e interpretação de poemas que abordam questões raciais podem sensibilizar as/os estudantes sobre problemas raciais e de preconceito, desenvolvendo a tomada de consciência sobre a problemática e a habilidade crítica. A experiência reforçou a convicção de que a educação tem um papel fundamental na construção de uma

---

1 Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO). Morrinhos, GO (Goiás), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4857-3053>. e-mail: dayannypnn@hotmail.com.

2 Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO). Morrinhos, GO (Goiás), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5575-4932>. e-mail: elisladeirama@gmail.com.

3 Secretaria de Estado da Educação (Seduc/GO). Morrinhos, GO (Goiás), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2599-6199>. e-mail: wesleyribal@gmail.com.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

sociedade mais justa e inclusiva, por meio, principalmente, do trabalho dentro das abordagens intercultural e decolonial.

**Palavras chave:** Aulas de Língua Portuguesa; Decolonialidade; Educação Intercultural; Escola pública; Racismo Recreativo.

### **Abstract**

The issue of racism in schools has been the subject of study, debate, and critical reflection, particularly in recent decades. This article presents the account of an educational experience carried out with an 8th-grade class in elementary education, during which various racist attitudes and actions were observed. These ranged from pejorative remarks, nicknames, and insults to verbal altercations and physical violence among students. The pedagogical proposal was grounded in a critical discussion of the topic through the lenses of interculturality and decoloniality, as well as the concept of recreational racism, drawing on the theoretical contributions of authors such as Candau (2008), Fanon (2008), Mendes (2022), Mignolo (2009, 2012), Munanga (2005), Quijano (2005, 2007), Walsh (2001, 2013), among others. The primary aim of this study was to reflect on and discuss the importance of intercultural and decolonial perspectives in confronting recreational racism within Portuguese language classes. It sought to explore how the reading and interpretation of poems addressing racial issues can raise students' awareness of racism and prejudice, thereby fostering critical consciousness and analytical skills. The experience reaffirmed the conviction that education plays a vital role in building a more just and inclusive society, especially through pedagogical approaches informed by intercultural and decolonial frameworks..

**Keywords:** Portuguese Language Classes; Decoloniality; Intercultural Education; Public School; Recreational Racism.

### **Resumen**

La problemática del racismo en el ámbito escolar ha sido objeto de estudio, debate y reflexión, particularmente en las últimas décadas. El presente artículo expone el relato de una experiencia pedagógica llevada a cabo en una clase de octavo grado de la Educación Básica, en la cual se identificaron diversas manifestaciones de carácter racista, que incluyeron desde expresiones peyorativas, apodos e insultos, hasta confrontaciones verbales y episodios de violencia física entre los y las estudiantes. La propuesta metodológica se fundamentó en el abordaje crítico de la temática, a partir de las perspectivas de la interculturalidad y la decolonialidad, así como del concepto de racismo recreativo, apoyándose en los aportes teóricos de autores como Candau (2008), Fanon (2008), Mendes (2022), Mignolo (2009, 2012), Munanga (2005), Quijano (2005, 2007),

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

Walsh (2001, 2013), entre otros. El objetivo principal de este trabajo fue reflexionar y promover el debate en torno a la relevancia de las perspectivas interculturales y decoloniales en el enfrentamiento del racismo recreativo en el contexto de las clases de Lengua Portuguesa. Se buscó investigar cómo la lectura e interpretación de poemas que abordan cuestiones raciales pueden contribuir a la sensibilización del alumnado respecto a los problemas del racismo y los prejuicios, fomentando la toma de conciencia crítica y el desarrollo de una mirada reflexiva. La experiencia reafirmó la convicción de que la educación desempeña un papel esencial en la construcción de una sociedad más equitativa e inclusiva, particularmente cuando se sustenta en enfoques pedagógicos interculturales y decoloniales.

**Palabras clave:** Clases de Lengua Portuguesa; Decolonialidad; Educación Intercultural; Escuela Pública; Racismo Recreativo.

## Introdução

A problemática do racismo nas escolas têm sido objeto de estudo, discussão e questionamento, especialmente nas últimas décadas. Essas ações levantam questões sobre as relações étnico-raciais, que têm se tornado um espaço de debates críticos, desenvolvidos com a intenção de influenciar a construção de novos olhares e ações sociais e políticas afirmativas. Tais movimentos são desencadeados por lutas estabelecidas por diversos atores sociais, bem como pela produção de estudos e pesquisas que desmistificam, desconstroem e problematizam nossas identidades culturais, étnicas e raciais, com um olhar atento às histórias silenciadas.

O racismo está presente nos mais diversos lugares e esferas sociais, manifestando-se não apenas na forma de violência física, mas também em “brincadeiras” e piadas ditas com normalidade, e através de tons sarcásticos e de gozação, configurando diversas formas de violência psicológica.

A motivação para a execução deste trabalho deu-se durante as aulas ministradas em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, quando observamos diversas atitudes e ações racistas, que iam desde falas pejorativas, apelidos e xingamentos até discussões e violência física entre as/os estudantes. Essas atitudes causavam tristeza, nervosismo e baixa autoestima nas vítimas, levando algumas delas a negarem sua cor. Assim, muitas não se autoidentificavam como negras ou pretas, mas como morenas ou até mesmo brancas. Esses exemplos ilustram como o racismo atua no contexto escolar, (re)produzindo um sentimento de inferioridade.

Neste artigo, apresentamos o relato da experiência realizada, fundamentando-a em discussão acerca da temática, sob as perspectivas da interculturalidade e da decolonialidade. O objetivo deste trabalho foi refletir e discutir a importância das perspectivas interculturais e decoloniais para o combate ao racismo recreativo, investigando como a leitura e a interpretação de poemas podem

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

sensibilizar as/os estudantes sobre questões raciais e de preconceito, desenvolvendo sua habilidade crítica por meio da análise literária de poemas que abordam questões raciais.

Como atividade, foi trabalhado em uma aula de Língua Portuguesa o poema "Ferro", de Luiz Silva (2020), conhecido pelo pseudônimo Cuti. Ele é poeta, dramaturgo, ensaísta, crítico de cultura, militante da causa negra e um intelectual fortemente engajado na promoção da literatura afro-brasileira. A partir das inquietações das/os estudantes, procuramos desestabilizar os pontos que os levavam a praticar e sofrer ações racistas com as/os colegas na sala de aula.

A discussão que propomos está dividida em cinco partes, além desta seção introdutória. Primeiramente, apresentamos algumas considerações sobre as perspectivas da interculturalidade e da decolonialidade, conceitos essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Na sequência, discorremos sobre o racismo no ambiente escolar, de modo geral. Na terceira seção, propomos uma reflexão sobre o racismo recreativo e seus efeitos. Na quarta parte, expomos algumas percepções das/os estudantes sobre as atividades realizadas na sala de aula. Finalmente, na quinta seção, trazemos as considerações finais.

### **Algumas considerações sobre as perspectivas decolonial e intercultural no ensino de línguas**

A abordagem intercultural propõe, em linhas gerais, um modo de ensinar e aprender línguas que é mais sensível culturalmente aos sujeitos envolvidos nesse processo. A interculturalidade redimensiona as relações entre língua e cultura e redefine os papéis dos elementos envolvidos, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e, especialmente, a formação de professores. Essa abordagem visa preparar as/os educadoras/es para atuarem em contextos marcados pela diversidade, em sociedades multilíngues e multiculturais (MENDES, 2022).

Conforme explica Mendes (2022), a ideia de interculturalidade é um fenômeno que se constrói à medida que avançamos na experiência de ensinar e aprender com outras pessoas; é um processo sempre em (re)construção. Nesse sentido, a autora menciona a decolonialidade como uma dimensão epistemológica importante que se soma às suas reflexões, influenciando como a interculturalidade se manifesta na pedagogia de línguas de maneira mais ampla. Como afirma Maldonado-Torres (2010, p. 432), "a decolonialidade refere-se à luta contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos". No entanto, essa luta não se limita à negação ou ao enfrentamento colonial sem a produção de outras possibilidades, mas visa também à construção de um novo modo de pensar o mundo e a nós mesmas/os.

Para tanto, uma Educação Linguística Intercultural incentiva as pessoas a praticarem constantemente a desnaturalização do olhar condicionado pelo racismo, criando maneiras de

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

responsabilização e ação. Uma perspectiva intercultural também possibilita um novo lugar de existência física e simbólica no mundo, permitindo-nos fazer parte dele, aqui e agora, atuando para transformá-lo. Silva (2017) assevera que uma prática pedagógica organizada nos princípios da interculturalidade precisa ter uma dinâmica própria, que permita o exercício do pensamento crítico e conduza a uma visão política de cidadania capaz de integrar saberes e valores, de modo a promover a recuperação da autonomia dos sujeitos e sua ocupação no mundo de forma libertadora. Dessa forma, a autora compartilha do ideal defendido por Freire (2001), que acreditava que a libertação intelectual só seria possível mediante uma educação libertadora, oposta à colonialidade do poder e do saber. Ele propõe o abandono da educação bancária, que percebe os seres humanos como "recipientes" a serem "preenchidos", promovendo, em vez disso, uma educação de desalienação e problematização. Esse tipo de educação rompe com a concepção dualista e hierarquizada que sustenta a visão ocidental, europeia e cristã de mundo.

Em consonância com esse pensamento, Ailton Krenak (2020) nos ensina que a ideia de nos descolarmos da Terra, da natureza, do mundo, para viver uma vida plástica, moldada pelo consumismo e com pouco valor à vida, suprime a diversidade e nega a pluralidade de formas de vida e de existência, oferecendo sempre as mesmas escolhas de modo homogêneo para todos, inclusive uma mesma língua. Por conseguinte, a ideia de uma educação linguística sem a experiência da vida e do mundo que nos cerca, sem a possibilidade de levarmos nossas existências para a sala de aula, apenas reforça as pulsões do nosso tempo de "criar ausências", "do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida" (KRENAK, 2020, p. 26).

Em suma, uma abordagem intercultural busca promover uma educação voltada para o reconhecimento do(a) Outro(a), para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Essa perspectiva nos convida à construção de uma sociedade democrática, plural e humana. Para corroborar esse pensamento, recorreremos a Candau (2008), que empresta o termo interculturalidade de Walsh (2001) e o descreve como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Trata-se de um intercâmbio construído entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, com o objetivo de desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Argumenta a autora que essa perspectiva nos direciona para um espaço de negociação e tradução, em que as desigualdades sociais, econômicas e políticas, assim como as relações e os conflitos de poder na sociedade, não são mantidos ocultos, mas reconhecidos e confrontados. Ela percebe esse movimento como uma tarefa social e política que interpela toda a sociedade, partindo de práticas e ações sociais concretas e conscientes, tentando criar modos de responsabilidade e solidariedade.

Para entendermos a perspectiva decolonial, é fundamental, primeiramente, compreendermos o que foi o colonialismo e o que é a colonialidade (REZENDE, 2018). De modo



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

geral, a colonialidade refere-se ao colonialismo, que foi uma forma de imposição de autoridade de uma cultura sobre outra, funcionando como um sistema político, econômico, social, ideológico, ontológico e epistemológico. Nesse sistema, tanto o domínio político quanto o econômico de um território ou país é mantido, na forma de colônia, por outra nação.

Sabemos que, desde a metade do século XX, os países que haviam sido colonizados e ainda se encontravam sob dominação e exploração de outros países conquistaram sua emancipação (BALLESTRIN, 2013). Essa emancipação representou o fim do colonialismo, mas manteve a colonialidade. Esta “se refere à instauração de uma ‘matriz de poder colonial’ que continua a ser reproduzida mesmo na ausência de administradores coloniais; ou seja, saímos de um período de colonialismo global para entrar num período de colonialidade global” (GROSFOGUEL, 2010, p. 467, grifo do autor).

O termo colonialidade foi utilizado pela primeira vez por Aníbal Quijano, sociólogo peruano, ao tratar da colonialidade do poder. Quijano (2005, 2007) cunha o conceito de colonialidade do poder ao articular dois eixos fundamentais para entender a colonialidade: capital/trabalho e europeu/não-europeu. Com a articulação desses dois eixos, ele chama a atenção para a ideia de raça, presente na distribuição dos lugares no mundo e na sociedade. Para Quijano (2005, 2007), o racismo (ligado ao etnocentrismo) é o princípio organizador da economia, da política e das diversas formas de poder e existência. A colonialidade também pode ser entendida como uma simbologia do colonialismo, “que mantém as relações de poder que se desprenderam da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos colonizados” (TONIAL; MAHEIRE; GARCIA JÚNIOR, 2017, p. 19).

Restrepo e Rojas (2012) definem a colonialidade como um fenômeno histórico complexo. Os autores apontam que há um padrão nas relações de poder que operam a favor da naturalização das hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero, ontológicas e epistêmicas. A naturalização dessa forma de poder atribui legalidade à reprodução das relações hegemônicas, garantindo a dominação e a subalternização dos explorados. Assim, mesmo com o fim do colonialismo em termos sócio-históricos, ainda persiste uma lógica de dominação colonial entre os saberes nas mais diversas relações.

Mignolo (2012) afirma que a matriz colonial de poder é uma espécie de controle sobre a percepção das epistemologias modernas. Essa matriz visibiliza determinadas formas de existência e saberes, enquanto invisibiliza outras, que passam a ser consideradas inferiores e não-científicas. O pensamento colonial dificulta a visualização, o sentimento e o pensamento diante daquilo que não possui uma caracterização moderna/colonial como ponto de referência (TONIAL; MAHEIRE; GARCIA JÚNIOR, 2017). Nesse sentido, Mignolo (2012) ressalta que a crítica decolonial é uma crítica ao eurocentrismo no que diz respeito aos saberes silenciados e subalternizados.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

Para Walsh (2013), a decolonialidade não deve ser vista como uma teoria a ser seguida, e sim como um projeto a ser assumido. A autora sustenta a ideia de que as diversas correntes que adotam esse pensamento carecem de uma mudança quanto à quebra de paradigmas, os quais deveriam ser pautados pela perspectiva do subalternizado, mas que, contrariamente, ainda se baseiam em epistemologias do Norte. Nesse sentido, para além do discurso que estuda os subalternizados, é preciso que eles sejam escutados como protagonistas do conhecimento gerado. Sob essa perspectiva, argumenta que:

[...] não basta mudar o conteúdo da conversa, que é essencial mudar os termos da conversa. [...] Na medida em que controvérsias e interpretações permanecem dentro das mesmas regras do jogo (termos da conversa), o controle do conhecimento não é questionado. E para questionar o princípio moderno/colonial de controle do conhecimento, é necessário focar no conhecedor em vez do conhecido (MIGNOLO, 2009, p. 4, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Assim, é crucial considerar para quem, como e o que se pretende ensinar e aprender, a fim de adequar-se às necessidades de cada indivíduo e comunidade, contribuindo, dessa forma, para o seu desenvolvimento. Portanto, modificar as regras do jogo implica refletir sobre quem participa desse jogo e que papéis desempenham em seu desenvolvimento. Essa modificação deve ser contínua e flexível para promover cada vez mais uma educação inclusiva e eficaz.

Observamos que, muitas vezes, os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem são excluídos do sistema, que existe em função deles; e, quando inseridos nele, isso geralmente ocorre de maneira excludente ou marginalizada. Importa considerarmos que:

O facto de alguém se situar socialmente no lado oprimido nas relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno. Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

Desse modo, as colonialidades se manifestam de diversas maneiras, como na construção do conhecimento e das línguas. Haus e Albuquerque (2016) afirmam que os processos de colonização epistemológica, linguística e cultural ditam o que é considerado global, ao mesmo tempo que geram apagamentos de determinados locais. Destarte, a busca pela quebra de paradigmas, o questionamento constante dos privilégios e o entendimento das construções sociais e de como são instituídas são parte fundamental do desafio decolonial.

---

4 Texto original: [...] it is not enough to change the content of the conversation, that it is of the essence to change the terms of the conversation. As far as controversies and interpretations remain within the same rules of the game (terms of the conversation), the control of knowledge is not called into question. And in order to call into question the modern/colonial foundation of the control of knowledge, it is necessary to focus on the knower rather than on the known.

## O racismo no ambiente escolar

Quando abordamos a discriminação étnico-racial nas escolas, referimo-nos às práticas preconceituosas e violentas presentes nas interações entre estudantes, professoras/es e funcionárias/os. Além disso, enfrentamos o racismo presente nos livros didáticos e outros materiais, nos quais as pessoas negras frequentemente são retratadas em papéis subalternos nas ilustrações. Isso pode contribuir para que crianças e adolescentes pertencentes a grupos étnico-raciais invisibilizados e estigmatizados desenvolvam uma autorrejeição e um sentimento de rejeição por sua comunidade.

Os estereótipos sociais e a representação parcial e minimizada da realidade muitas vezes levam pessoas socialmente excluídas a desenvolverem baixa autoestima e a desconsiderarem seus pares. A falta de referências positivas na vida da criança, especialmente no ambiente escolar, pode fragilizar a identidade de estudantes negros/os. Com frequência, elas/es chegam à fase adulta sem conhecer sua própria história, o que pode resultar na subvalorização de si mesmas/os e enfraquecê-las/os na luta por seus direitos.

Para Munanga (2005, p. 17), o racismo no ambiente escolar é uma das formas mais perversas de violência cotidiana em nosso país. Ele evidencia o contraste entre o papel que a escola deveria desempenhar para enfrentar esse problema e a reprodução de estigmas a partir de narrativas e práticas adotadas nas instituições de ensino, pautadas em referências etnocêntricas e permeadas por preconceitos que geralmente reproduzimos inconscientemente. Conforme explica o autor, o preconceito racial é uma estratégia ideológica produzida por algumas culturas para justificar e legitimar a dominação exercida sobre outros povos. Por essa razão, faz-se necessário responsabilizar não apenas o indivíduo que reproduz individualmente o racismo, como também todos os demais elementos (instituições, grupos, sistema econômico, políticas, dentre outros) que o reafirmam continuamente na sociedade (MUNANGA, 2005).

Em consonância com esse ponto de vista, torna-se claro que o racismo recreativo na escola é um fenômeno preocupante que requer atenção e ação imediata. Embora as instituições de ensino devam ser espaços de aprendizado, crescimento e inclusão, tornam-se, por vezes, palco para manifestações de preconceito e discriminação racial disfarçadas de brincadeiras ou piadas. Essas atitudes não apenas prejudicam o ambiente escolar, mas também contribuem para a perpetuação de estereótipos e desigualdades sociais, uma vez que atitudes discriminatórias no contexto educacional podem se manifestar de várias formas, desde comentários racistas disfarçados de humor até exclusão e marginalização de estudantes com base em sua raça ou etnia.

Essas atitudes podem ter um impacto devastador nas vítimas, minando sua autoestima, prejudicando seu desempenho escolar e contribuindo para um clima escolar hostil e alienante.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

Além disso, o racismo recreativo perpetua estereótipos prejudiciais e impede a construção de uma cultura de respeito e inclusão. Diante disso, para combatê-lo, é necessário adotar uma abordagem multifacetada que envolva todos os membros da comunidade escolar. Em primeiro lugar, é fundamental promover a conscientização sobre o impacto do racismo e a importância da diversidade e inclusão. Isso pode ser feito por meio de programas de educação sobre igualdade racial, palestras, debates e atividades que incentivem as/os estudantes a refletirem sobre suas próprias atitudes e preconceitos.

Por conseguinte, o enfrentamento do racismo recreativo na escola é um desafio significativo que requer uma resposta coletiva e comprometida. Ao promover a conscientização, oferecer treinamento adequado, implementar políticas claras e envolver as/os estudantes, podemos criar um ambiente escolar onde todas/os se sintam valorizadas/os, respeitadas/os e incluídas/os. Somente por meio de esforços conjuntos podemos construir um futuro no qual o racismo não tenha lugar em nossa sociedade.

## **O racismo recreativo e seus efeitos**

A expressão racismo recreativo refere-se a "piadas" e "brincadeiras" que, à primeira vista, parecem inofensivas ou formas comuns de interação social, mas que carregam conotações raciais associando as características físicas e culturais de pessoas negras ou indígenas à ideia de inferioridade (MOREIRA, 2019). De acordo com o autor, o racismo recreativo se esconde sob a máscara de um "humor" que retrata "a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral" (MOREIRA, 2019, p. 45). Por ser estrutural, o racismo disfarçado de "humor" reforça os preconceitos inconscientes enraizados na sociedade ao longo da história e contribui para a legitimação de uma agressão disfarçada de brincadeira.

Uma das características do racismo recreativo é a estereotipação de grupos por meio do humor e de personagens específicas. Assim, são feitas projeções de comportamentos e valores sobre grupos sociais minorizados, reduzindo-os a alguns poucos estereótipos esperados. Por essa razão, o alvo principal do racismo recreativo são as pessoas não-brancas, especialmente negras, e, em menor medida, indígenas, mestiços e asiáticos. Muitas vezes, aquelas/es que fazem esse tipo de "piada" não percebem o constrangimento causado e os efeitos de seus comentários discriminatórios. Frequentemente, quando confrontadas/os, usam o argumento de que não tinham a intenção de ofender. No entanto, a falta de intenção não é uma justificativa aceitável, considerando que vivemos em sociedade e o racismo permeia nossas interações cotidianas. Portanto, essa abordagem está ligada à responsabilidade social, sendo fundamental examinar os efeitos desses tipos de piadas, e não apenas as intenções de quem as faz.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

Para Kilomba (2019), não devemos nos perguntar se somos ou não racistas. Em vez disso, ela sugere que questionemos como podemos dismantlar nosso próprio racismo. Devemos permanecer sempre vigilantes para combatê-lo, sendo essa uma condição que devemos reconhecer e manter em foco. A autora destaca a importância de não sermos apenas contra o racismo, mas de nos posicionarmos como antirracista. Esse é um processo que envolve escutar, aprender e construir. Passamos da negação para a culpa – é importante sentir culpa –, da culpa para a vergonha, e da vergonha para o reconhecimento, com o objetivo de alcançarmos um estado de reparação.

Nesse contexto, é necessário explicar os conceitos de raça, racismo e como o racismo estrutural se insere no debate sobre o racismo recreativo. Neste artigo, focaremos especialmente neste último ponto. Primeiramente, é importante compreendermos que raça não é apenas uma construção biológica, como também – e fundamentalmente – uma construção cultural, com implicações políticas que visam à manutenção dos privilégios de grupos hegemônicos.

Segundo Fanon (2008), o conceito de raça refere-se a uma construção social que categoriza os seres humanos com base em características físicas, como cor da pele, traços faciais e textura do cabelo. Por conseguinte, o racismo é a crença na superioridade de uma raça sobre outras, manifestando-se em atitudes, comportamentos e políticas discriminatórias. O racismo estrutural, por sua vez, refere-se às práticas e normas institucionalizadas que perpetuam a desigualdade racial, sistematicamente favorecendo certos grupos raciais em detrimento de outros, resultando em disparidades em áreas como educação, saúde, emprego e justiça.

O objetivo desta discussão é refletir sobre os esforços interculturais e decoloniais para desafiar os preconceitos arraigados em nossa sociedade. Ainda, discutir o racismo recreativo, um problema que podemos observar no contexto em que atuamos, manifestado pela presença de estereótipos negativos expressos por meio de piadas racistas e brincadeiras jocosas em sala de aula.

### **Desfecho do estudo em uma sala de aula de Língua Portuguesa**

Conforme mencionado anteriormente, como atividade, foi trabalhado em uma aula de língua portuguesa o gênero textual poema, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, composta por estudantes com idades entre 13 e 14 anos. Analisamos, discutimos e socializamos o poema "Ferro", de Luiz Silva (2020), conhecido pelo pseudônimo de Cuti. O material encontra-se no livro didático adotado para o ensino da Língua Portuguesa do 8º ano, intitulado "Se liga nas linguagens", de Ormundo e Siniscalshi (2021), utilizado na instituição onde lecionamos.

Inicialmente, realizamos a leitura e uma discussão sobre as opressões e a violência vivenciadas pelo eu-lírico do poema, bem como sobre a agonia e o convite à reflexão que o autor propõe ao leitor. Em seguida, apresentamos a história de Luiz Silva e sua biografia por meio de um projetor. Posteriormente, assistimos ao vídeo "Os Africanos – Raízes do Brasil #3", que aborda as

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

"nossas raízes africanas e seu papel na formação da identidade brasileira" (BARROS, 2018, n. p.). Esse vídeo trata de questões relacionadas com a história da África e de seus povos, a luta das populações negras no Brasil, a cultura negra brasileira e a sua influência na formação da sociedade brasileira. Com essa atividade, buscamos resgatar as contribuições do povo negro nas áreas social, econômica e política, relevantes para a história do país.

Em seguida, convidamos as/os estudantes para compartilharem suas impressões sobre o racismo de maneira geral, e solicitamos que comentassem especificamente sobre situações envolvendo humor e brincadeiras, dado que isso era comum no ambiente escolar. Algumas/alguns estudantes, visivelmente emocionadas/os, deram seus depoimentos, comovendo toda a turma. De forma bastante afetada, relataram situações em que se sentiram inferiores aos outros, discutiram várias experiências preconceituosas que vivenciaram em suas vidas, muitas delas ocorridas na escola. As reflexões foram diversas. A seguir, compartilhamos algumas delas, provenientes de conversas individuais que conduzimos com cada uma/um<sup>5</sup>:

[1] **Antoni:** Quando eu estava no quarto ano, havia um colega que me chamava de urubu e dizia que preto era igual papel higiênico: quando não estava no rolo, estava na bosta. Essas palavras nunca saíram da minha mente. Eu me senti profundamente triste e tive vontade de não retornar mais à escola.

[2] **Beni:** Em outra escola que eu estudava antes dessa, nas aulas de Educação Física, quando juntavam várias turmas para jogar futebol, havia um menino (não me lembro mais de qual sala ele era) que não me deixava jogar bola, e falava... Quando eu entrava no campo, ele dizia: 'Ou, ou, sua macaca que está aí, o Pelé não joga mais! Vá procurar um outro campo pra você'.

[3] **Lolla:** Já me senti muito humilhada na escola por causa da minha cor. Desde quando comecei a estudar, eu vivo passando por situações racistas que me deixam muito triste. Os meus colegas me chamavam de 'nega cabelo de bombril', e eu me sentia muito mal com isso. Eu gostei muito de discutir e refletir sobre o racismo nas aulas de Língua Portuguesa. Trabalhar o poema 'Ferro', do autor Cuti, me fez sentir gente. Eu gostaria que outros professores também fizessem isso, porque acredito que, desse jeito, os nossos colegas brancos nos respeitariam mais.

Nessas falas, está claro que o racismo se faz muito presente nas escolas. Nesse contexto, é importante questionarmos: "Onde estão os professores em momentos assim? Como reagiram ou lidaram com essas situações?". Com base nos relatos das/os estudantes, podemos inferir que, provavelmente, elas/es presenciaram comentários racistas e não receberam nenhuma intervenção

---

5 É importante pontuarmos que, em atendimento aos princípios éticos, o Termo de Assentimento foi assinado pelas(os) estudantes, o de Consentimento pelas pessoas responsáveis por elas(es) e o de anuência pela Instituição. Em acordo com as/os estudantes, pseudônimos foram utilizados neste estudo a fim de assegurar seu anonimato.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

por parte de docentes ou profissionais da escola. Nenhuma/Nenhum das/os estudantes menciona a presença de professoras/es ou qualquer tipo de interferência por parte delas/es em suas experiências. Isso revela a passividade e a indiferença da sociedade com relação a eventos de racismo.

Conforme salienta Munanga (2005, p. 89), quando se afirma que “a humanidade do negro agride a humanidade do branco, é porque essa última se sustenta sobre as falácias do racismo”. Os relatos das/os estudantes mostram como o sujeito étnico branco tende a diminuir a humanidade das pessoas negras, seja promovendo sua invisibilidade, seja as inferiorizando. Como um movimento oposto a esses, destacamos a afirmação da última estudante, que relata que trazer pessoas que a representam para o contexto da sala de aula e discutir questões sociais relacionadas com a sua identidade a fizeram “se sentir gente”. Ela acredita que esse tipo de aula é essencial para promover o respeito e a valorização da diversidade étnica.

A seguir, apresentamos o relato de outra aluna:

[4] **Lucy:** Havia uma menina muito bonita na minha sala. Eu admirava muito ela, mas ela não me deixava fazer parte do grupo de brincadeiras dela e das amigas dela. E, sempre que nós trabalhávamos em dupla, elas não me aceitavam, porque elas falavam que os rapazes não chegariam perto delas, pois não gostavam de mulheres negras.

Esse relato evidencia a interseção de raça e gênero na opressão e exclusão vivenciadas por essa aluna. Recorremos a Kilomba (2019), quem explica que as mulheres negras são consideradas ainda menos humanas, frequentemente vistas apenas como objetos sexuais ou pessoas que devem sempre ocupar determinados lugares sociais. A autora argumenta que é preciso urgentemente reconfigurar nossa humanidade. Em suas palavras, “[a] gente só reconfigura esse mundo quando essas vozes passam a falar. Romper com o silêncio é romper com a violência” (KILOMBA, 2019, p. 27).

Na sequência, outra estudante compartilha uma de suas experiências, também relacionada com os processos de racialização e “genderização”:

[5] **Medlyn:** Durante vários anos da minha vida, eu quis fazer escova nos meus cabelos, porque eu tinha vergonha do aspecto áspero do meu cabelo. Quando eu ainda era criança, os meus colegas riam muito de mim, me colocavam apelidos, como ‘cabelo de pixain’, ‘cabelo de nego’, entre outros nomes que me deixavam muito triste. Essas situações me faziam sentir bastante desconfortável e com muita vergonha na escola. Eu me achava feia, e queria alisar meus cabelos a qualquer preço. Mas agora vejo que isso é motivo de orgulho. Meu povo muito contribuiu com a história e com o desenvolvimento do meu país. Este cabelo áspero, encaracolado, representa a minha origem. Eles me fazem sentir representada.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

Os efeitos do processo de hierarquização e inferiorização racial são evidentes na fala da aluna. Ela direciona nossa atenção para um de seus traços fenotípicos e sua relação pessoal com sua construção. Enfatiza como sofreu opressão ao longo de sua trajetória e os desdobramentos disso em sua vida. No entanto, talvez influenciada pelas aulas que ministramos, ela mostra que começou a se valorizar e sentir orgulho de si mesma e de sua comunidade. Por fim, apresenta um olhar diferente, buscando na história de seu povo a força para lutar contra a hegemonia racial no mundo.

Diante dos eventos de racismo e dos relatos de diferentes tipos de violência vivenciados pelas/os estudantes, restou nítido que, mais que abordar aspectos linguísticos nas aulas de Língua Portuguesa, devemos elaborar aulas focadas no questionamento e no enfrentamento do racismo, e ensinar às/aos estudantes o respeito mútuo. Em outras palavras, é necessário utilizar a linguagem como uma ferramenta para esse propósito. Com esse intuito, buscamos promover atividades que os levassem a refletir sobre as situações que vinham ocorrendo na sala de aula, muitas vezes disfarçadas de piadas e brincadeiras, mas que causavam profundo sofrimento.

### **Considerações Finais**

Trazer à discussão o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa sob as lentes da interculturalidade e da decolonialidade oferece uma oportunidade única de compreendermos como as diferenças, especialmente as raciais, foram inventadas e interpretadas de forma binária, muitas vezes para beneficiar determinados grupos às custas do apagamento de outros. Reconhecer essas dinâmicas nos permite entender as diversas formas de sofrimento que elas impõem, mesmo que inconscientemente, e nos incentiva a iniciar um processo contínuo de conscientização. Além disso, abre caminho para que essas práticas reflexivas cheguem a nossas/os estudantes.

Ao longo deste artigo, buscamos destacar a importância do enfrentamento do racismo e do combate ao racismo recreativo. Os relatos e impressões das/os estudantes demonstram a relevância da problematização e da desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias em ambiente escolar. Nesse contexto, a interculturalidade e a decolonialidade emergem como teorias fundamentais para criar oportunidades de transcender as epistemes hegemônicas.

Foram desenvolvidas atividades que visavam desnaturalizar olhares condicionados pelo racismo, abrindo espaço para a legitimação e valorização de outras vivências em sala de aula, especialmente aquelas provenientes de saberes silenciados e subalternizados. Utilizamos recursos, como o poema "Ferro", de Luiz Silva (2020), o vídeo "Os Africanos - Raízes do Brasil #3" (Barros, 2018) e relatos pessoais das/os estudantes negras/os, compartilhados em grupo, para enriquecer nossas discussões e promover uma reflexão crítica sobre o tema.

Essa experiência reforça a convicção de que a educação tem um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Como educadoras/es, temos o dever de



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

enfrentar o racismo e outras formas de discriminação, promovendo o respeito mútuo e a valorização da diversidade em todas as esferas da vida escolar.

### Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARROS, G. Os Africanos - Raízes do Brasil #3. Ecoativos, ago. 2018. Disponível em: <https://ecoativos.org.br/biblioteca/os-africanos-raizes-do-brasil-3/>. Acesso em: 04 mar. 2022.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: GROSGOUEL, R. e CASTRO-GÓMEZ, S. (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 79-91.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. 5. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

HAUS, C.; ALBUQUERQUE, M. L. V. Decolonialidade e inglês como língua franca: diálogos com professores brasileiros. *Cadernos do Instituto de Letras*, n. 61, p. 181-208, 2016.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

MALDONADO-TORRES, N. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, B. S. e MENESES, M. P. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 396-443.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

MENDES, E. Educação linguística intercultural. In: MATOS, D. C. V. da S. e SOUSA, C. M. C. L. L. de. (Orgs.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes, 2022. p. 123-133.

MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture & Society*, v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, W. D. Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, W. D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. (Entrevista cedida a Facundo Giuliano e Daniel Berisso). *Revista del IICE*, n. 35, p. 61-71, 2014.

MOREIRA, A. Racismo recreativo. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

MUNANGA, K. Superando o racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S. e GROSFOGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 285-327.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colômbia: Universidad del Cauca, 2012.

REZENDE, T. F. A semiótica dos corpos na literatura goiana: o corpo negro de Leodegária de Jesus. *Revista Plurais*, v. 8, n. 1, p. 131-159, 2018.

SILVA, L. Ferro. In: CAMPOS, M. T. R. A.; ODA, L. S.; CARVALHO, I. C. e GAZZETTA, R. (Orgs.). Multiversos Linguagens: cidade em pauta - ensino fundamental. São Paulo: FTD, 2020. p. 191.

SILVA, M. do S. P. A pedagogia da retomada: decolonização de saberes. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 2, n. 1, p. 203-215, 2017.

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

TONIAL, F. A. L.; MAHEIRIE, K.; GARCIA JÚNIOR, C. A. S. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. *Revista de Psicologia da UNESP*, v. 1, n. 16, p. 18-26, 2017.

WALSH, C. *La educación intercultural en la Educación*. Peru: Ministerio de Educación (documento de trabalho), 2001.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, C. (Org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68

Recebido em 12 de abril de 2025

Aceito em 04 de outubro de 2025



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença *Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o



Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-UERJ)  
V. 14 - N. 33- Janeiro-Dezembro de 2025 - ISSN 2316-9303

---

DOI: 10.12957/e-mosaicos.2025.91131

direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.