

## **Sentidos en disputa: educación antirracista frente al proyecto educativo reaccionario del MESP y el MBL en Brasil**

**Sérgio Luiz de Souza**

srgioluz2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8641-528X>

*Universidade Federal de Rondônia (UNIR)*

Porto Velho, Brasil.

**Beatriz Borges de Carvalho**

beatriz.borges.carvalho@usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-2715-1226>

*Universidade de São Paulo (USP)*

Ribeirão Preto, Brasil.

**Andrea Coelho Lastória**

lastoria@ffclrp.usp.br

<https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>

*Universidade de São Paulo (USP)*

Ribeirão Preto, Brasil.

**Recibido:** 22/03/2023 **Aceito:** 06/05/2023

### **Resumen**

Este artículo se centra en discutir críticamente las políticas educativas y la enseñanza de las relaciones étnico-raciales en sus diálogos con las dinámicas sociales en Brasil. Para ello, se trabaja la fundamentación conceptual y teórica de las bases del análisis del discurso, los estudios sobre las relaciones étnico-raciales y la investigación sobre las formas de acción regresiva de supresión de derechos. Discutimos y analizamos críticamente cómo los fundamentos de movimientos regresivos, como el Movimiento Escola Sem Partido (MESP) y el Movimento Brasil Livre (MBL), se materializan en textos reproducidos en el material didáctico, utilizado en clases de Historia y Geografía, de escuelas públicas. políticas educativas del Gobierno del Estado de São Paulo para los primeros años de la Enseñanza Fundamental. A través de los análisis, podemos ver un encuentro entre los discursos de movimientos que propagan un proyecto educativo autoritario, como el MESP y el MBL, con las bases discursivas del material didáctico elaborado por el gobierno de São Paulo sobre la estrategia ideológica de borrar el opacidad del lenguaje para camuflar las disputas existentes sobre los significados de las palabras, las cosas y la propia historia en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Relaciones étnico-raciales. Educación antirracista. Movimientos regresivos. MESP y MBL. Políticas Educativas.

### **Sentidos em disputa: a educação antirracista frente ao projeto educacional reacionário do MESP e do MBL no Brasil**

### **Resumo**

Este artigo tem como foco discutir criticamente as políticas educacionais e o ensino das relações étnico-raciais em seus diálogos com a dinâmica social no Brasil. Para isto, são trabalhados

fundamentos conceituais e teóricos das bases da análise do discurso, dos estudos sobre relações étnico-raciais e de pesquisas sobre as formas de atuação regressiva de supressão de direitos. Discutimos e analisamos criticamente como fundamentos de movimentos regressivos, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP) e o Movimento Brasil Livre (MBL), são materializados em textos reproduzidos no material didático, usado nas aulas de História e Geografia, das políticas públicas de Educação do Governo do estado de São Paulo para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pelas análises, percebe-se um encontro entre os discursos de movimentos que propagam um projeto educacional autoritário, como o MESP e o MBL, com as bases discursivas do material didático elaborado pelo governo paulista no que tange a estratégia ideológica de apagar a opacidade da língua para camuflar as disputas existentes pelos sentidos das palavras, das coisas e da própria história no processo educacional.

**Palavras chave:** Relações étnico-raciais. Educação antirracista. Movimentos regressivos. MESP e MBL. Políticas Educacionais.

### **Senses in dispute: anti-racist education in the face of the reactionary educational project of the MESP and the MBL in Brazil**

#### **Abstract**

This article focuses on critically discussing educational policies and the teaching of ethnic-racial relations in their dialogues with social dynamics in Brazil. For this, conceptual and theoretical foundations of the bases of discourse analysis, studies on ethnic-racial relations and research on forms of regressive action of suppression of rights are worked on. We discussed and critically analyzed how the fundamentals of regressive movements, such as the Movimento Escola Sem Partido (MESP) and the Movimento Brasil Livre (MBL), are materialized in texts reproduced in the didactic material, used in History and Geography classes, of public education policies of the Government of the State of São Paulo for the early years of Elementary School. Through the analyses, we can see a meeting between the speeches of movements that propagate an authoritarian educational project, such as the MESP and the MBL, with the discursive bases of the didactic material prepared by the São Paulo government regarding the ideological strategy of erasing the opacity of the language to camouflage existing disputes over the meanings of words, things and history itself in the educational process.

**Keywords:** Ethnic-racial relations. Anti-racist education. Regressive movements. MESP and MBL. Educational Policies.

## **1. Introdução**

Nos últimos anos, sobretudo após o golpe parlamentar de 2016, aprofundaram-se as disputas de projeto político no campo educacional no Brasil. Os diferentes sujeitos sociais geraram variadas narrativas para afirmarem suas concepções acerca de políticas educacionais.

Nesse contexto é necessário perceber e explicitar as disputas sobre os sentidos colocados em circulação na sociedade, assim como a construção e defesa de posicionamentos dos atores sociais e a não transparência da linguagem e da língua. As disputas sobre os sentidos denotam a

dimensão política e social que envolve as relações educativas estruturadas em meio às relações de poder, com historicidade própria em cada conjuntura social.

Esta dimensão se diferencia das perspectivas autoritárias de sociedade e de educação da rede que compreende, por exemplo, o Movimento Escola Sem Partido (MESP)<sup>1</sup> e o Movimento Brasil Livre (MBL)<sup>2</sup>; esta rede pode ser compreendida como um conjunto de movimentos regressivos (MARTINS, 2018) enquanto conformação definida por pretensas neutralidade e objetividade presentes na realidade brasileira contemporânea.

Martins (2018) e Barbosa (2017) conceituam os movimentos regressivos como atores sociais voltados à supressão de direitos sociais de diversos segmentos populacionais. São portanto movimentos atuantes no fortalecimento dos grupos hegemônicos a partir da imposição de dinâmicas sociais marcadas pela lógica da cidadania regressiva com sua perspectiva regressiva de direitos.

A lógica da cidadania regressiva é a desconfiguração da cidadania plena, na medida em que:

Resulta um tipo novo de cidadão, que participa ativamente da vida comunitária e social, de atividades políticas, de organizações de diferentes tipos, atua nas ruas e em redes sociais, mas não para manter, ampliar ou conquistar direitos e bens materiais, simbólicos e sociais para todos e todas, e sim para reduzi-los, bem como ao Estado como fiador deles, deixando os indivíduos ao sabor de seu próprio mérito e empreendedorismo pessoal no jogo do mercado, sem reconhecer as desigualdades concretas que marcam cada um e torna dessemelhante a competitividade, e nem reparar dívidas históricas que determinadas formações sociais, como a brasileira, têm com alguns grupos sociais, vide a comunidade negra. (MARTINS, 2018, p. 46).

Neste sentido é que se explicita como orientação central dos movimentos regressivos, como o MESP e o MBL, a atuação com a produção e disseminação de conteúdos cujo intuito é suprimir direitos sociais e reafirmar processos de dominação sobre maiorias sociais por minorias oligárquicas.

Com base em conteúdos das narrativas produzidas, a partir do ano de 2013, nessa rede reacionária (da qual o MESP e o MBL fazem parte), em meios digitais e impressos e, também, por

---

<sup>1</sup> O MESP é liderado desde 2004 pelo advogado Miguel Nagib com a participação intensa de lideranças de diferentes segmentos da extrema direita. Sujeitos ligados a setores religiosos fundamentalistas, como o Senador Magno Malta e o Ex-Deputado Federal Cabo Daciolo e, também, a setores militares armamentistas como o Ex-Deputado Federal Delegado Waldir e o Ex-Presidente Jair Bolsonaro, entre outros.

<sup>2</sup> Entre as principais lideranças do MBL estão o Vereador da Câmara Municipal de São Paulo Fernando Holiday, o Deputado Federal Kim Kataguiri, o Pastor e Deputado Federal Marco Feliciano, o empresário Renan Santos e o Ex-Deputado Estadual de São Paulo Arthur do Val.

meio de dados presentes em pesquisas acadêmicas e veículos de imprensa, buscamos perceber as estratégias e concepções que orientam estes sujeitos sociais a respeito da educação das relações étnico-raciais e direitos humanos.

De forma mais geral, nas pesquisas feitas sobre o MESP (MARTINS, 2018; MESSENBURG, 2017; PENNA, 2015, 2017)<sup>3</sup> têm-se evidenciado práticas discursivas que preconizam uma educação escolar acrítica, sob o signo de uma suposta neutralidade política, em um modelo de ensino no qual docentes e alunos não devem expressar posicionamentos sobre quaisquer assuntos que envolvem justiça social, direitos humanos, racismo, machismo e desigualdade. Nesta linha, a rede regressiva ligada ao MESP promove diferentes ações de cerceamento da atividade educativa contra profissionais da educação e instituições de ensino, como as invasões promovidas pelo vereador paulistano Fernando Holiday (ESTADÃO, 2017), que sob o pretexto de livre exercício de seu mandato parlamentar invadiu escolas da capital paulista para impor ao corpo docente as normativas do MESP (RODRIGUES; RESENDE, 2020).

O exemplo acima dialoga com nossos objetivos de desvelar a (re)produção das desigualdades por meio de práticas políticas e pedagógicas que dissimulam a existência das disputas ideológicas sobre as compreensões do universo social, como o MESP que naturalizar e universalizar os princípios e valores da classe dominante.

Neste contexto, concordamos com a orientação de Paulo Freire sobre o caráter político do fazer educativo e o caráter ideológico das idéias de neutralidade na educação:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 38).

A efetividade das práticas discursivas da ideologia dominante ocorre, por exemplo, quando permite um olhar marcado pelo efeito de naturalidade sobre o fato das camadas mais empobrecidas da sociedade brasileira sejam majoritariamente formadas por pessoas negras, silenciando a produção histórica das desigualdades raciais, ou sobre o próprio fato da sociedade ser dividida em classes sociais, deixando ao silêncio possibilidades de transformação dessa organização da sociedade. A partir da assunção das injunções estruturais e institucionais que articulam o social, o

---

<sup>3</sup> Esses estudiosos desenvolveram pesquisas qualitativas que procuraram entender como os discursos do MESP, MBL e outros movimentos regressivos se constituíram e se espalharam pelas redes sociais e pela sociedade.

fazer educativo apresenta-se definido por opções ético-políticas que os/as educadores/as precisam considerar em suas atuações.

Ainda com Paulo Freire (1996, p. 38):

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.

Com base nessas considerações iniciais, temos condições de nos situarmos adequadamente em uma posição epistemológica que nos permite refletir sobre como a concepção de linguagem e língua autoriza ou sabota o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e, ainda, como textos e práticas pedagógicas constroem um imaginário sobre as populações negras e indígenas no Brasil.

Um diálogo profícuo nesta discussão pode ser feito com as pesquisas de Nurit Peled Elhanan (2019) sobre ideologia e propaganda nos livros didáticos em Israel, onde diferentes aparatos institucionais, incluído o aparato educacional, são instrumentalizados para estabelecer o que a autora denomina como uma etnocracia, por meio da profusão de narrativas de desumanização e a perseguição dos palestinos (PELED ELHANAN, 2019). Na esteira das elaborações dessa autora e de outros autores como Muniz Sodré (1999) e Maria Aparecida Silva Bento (2002), que discutem a realidade brasileira, fazemos agora nossas discussões sobre racismo, hierarquias sociais, diversidade e produção de narrativas.

No âmbito das relações da produção e difusão de sentidos e práticas que definem relações de poder, as hierarquias e as interações entre os atores sociais, apresentam-se em dois campos, de maneira geral. Por um lado, são estabelecidos ambientes societários definidos pelo respeito à diversidade como princípio sociopolítico e cultural de sociabilidades democráticas substantivadas em possibilidades de diálogo efetivo com consideração das humanidades diversas presentes. Por outro lado, estão as sociabilidades cujas instituições e espaços cotidianos são submetidos por dinâmicas autoritárias estruturadas pela lógica racista ou sob outros princípios estruturantes da dominação, com interações societárias que se desenrolam sob fluxos de práticas discursivas de silenciamentos e de deslegitimação de humanidades. Esses fluxos são marcados por processos que vão desde a desumanização até a marginalização e caracterização negativa da diversidade de grupos sociais e formas de viver, por meio da difusão de estereótipos e estigmas que situam esses

últimos na esfera dos inimigos sociais, representados por narrativas do crime, da doença, do primitivismo e da incapacidade (PELED ELHANAN, 2019, p. 90).

Na dimensão desses fluxos racistas (entremeados com as estruturas machistas e classistas) consolidados por práticas discursivas de desumanização, silenciamentos e supressão de patrimônios históricos e culturais, se concretizam as lógicas da branquitude, enquanto afirmação etnocêntrica de padrões fenotípicos e socioculturais como referenciais centrais e únicos a serem valorizados. Assim estes padrões são impostos como referências determinantes de hierarquias e assimetrias sociais entre os segmentos sociais claros (representados como brancos) concebidos como representantes de superioridade (política, cultural, econômica e biológica<sup>4</sup>) e os segmentos sociais escuros (negros, indígenas e descendentes destes) representados como pertencentes à dimensão da inferioridade, incapacidade e perigo (SOUZA, 2010).

Nesta conformação sociopolítica e cultural institucionalizam-se diretrizes políticas de produção e reprodução social dos privilégios para os segmentos sociais definidos como claros-brancos e o que Muniz Sodré (1999) compreende como o patrimônio da branquitude que estabelece o racismo enquanto estrutura de dominação, exploração e exclusão social. Racismo que, concomitantemente, sustenta e é sustentado pelos privilégios criados por sua própria dinâmica, como explica Sueli Carneiro (2005):

A sustentabilidade do ideário racista depende de sua capacidade de naturalizar a sua concepção sobre o Outro. É imprescindível que esse Outro dominado, vencido, expresse em sua condição concreta, aquilo que o ideário lhe atribui. É preciso que as palavras e as coisas, a forma e o conteúdo, coincidam para que a ideia possa se naturalizar (CARNEIRO, 2005, p. 29).

Em diálogo com essas concepções, é que o contexto desta discussão versa sobre três aspectos: a centralidade da defesa da diversidade sociocultural e política enquanto princípio democrático substantivo, a relevância de atentarmos para a historicidade e a politização pertinentes às posições dos sujeitos e, ainda, a interveniência desses fatores na produção de conhecimentos e nos processos educacionais.

---

<sup>4</sup> O racismo e a esfera de supremacia e privilégio da branquitude que o emoldura, a partir dos anos 1940, no Brasil, se diferencia do racismo científico preponderante entre meados do século XIX e décadas iniciais do século XX, na medida em que os aspectos biológicos e os traços fenotípicos reconheceram uma perda de centralidade. Entretanto, as representações essencialistas do racismo, inclusive na contemporaneidade, ainda encontram grande lastro na biologização das diferenças fenotípicas e culturais como fonte de naturalização e legitimação de hierarquias e desigualdades (SOUZA, 2010).

Este cabedal teórico apresenta-se profícuo no sentido de explicitar a construção social das hierarquias e das desigualdades e, para a percepção da educação enquanto possibilidade de desvelar a criação histórica da ideia de raça e de identidade racial como instrumento de dominação pela desumanização/animalização de seres humanos (QUIJANO, 2005). Mais amplamente, podemos lidar criticamente com o racismo, seja como estrutura organizadora de realidades institucionais e relações sociais cotidianas, seja em seus derivados no contexto escolar e outros espaços educacionais não formais.

Nesta direção, também apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana (AD), que questiona o efeito de transparência da linguagem e percebe na língua o atravessamento histórico, político e ideológico. A partir da AD, problematizamos algumas propostas e práticas pedagógicas através de análises sobre recortes de textos sobre o período colonial publicados no material didático utilizado pelo Governo do estado de São Paulo na educação estadual paulista para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

## **2. Entre Paulo Freire e o Movimento Escola Sem Partido: o racismo, a opacidade da língua e a desnaturalização dos sentidos e da História**

Para a Análise do Discurso pecheutiana (AD), a linguagem é opaca e a língua é compreendida não apenas como estrutura, mas, sobretudo, como um acontecimento; essa teoria busca observar como a língua produz sentidos por e para os sujeitos no processo de significação. Ao fundar a AD, Pêcheux parte da tese althusseriana de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos e considera as contribuições da psicanálise para desenvolver esse conceito; o sujeito constitui-se no tecido das evidências “subjetivas” produzidas no interior do funcionamento das estruturas-funcionamentos que são a ideologia e o inconsciente (no sentido freudiano) (PÊCHEUX, 1995).

O discurso, para a AD, é entendido como prática de linguagem, efeito de sentidos entre interlocutores (ORLANDI, 2005); é ele o lugar em que se pode observar como a ideologia determina a construção dos sentidos ao intervir na história e na sociedade através da língua.

A ideologia é também, para a AD, o mecanismo que dissimula a naturalidade dos sentidos. A ideologia evoca o efeito de translucidez, de neutralidade, de clareza que acoberta a linguagem, fazendo parecer que os sentidos estão dados, são naturais, a-históricos, quando, na verdade, os

sentidos são estabelecidos a partir das formações discursivas e ideológicas dos sujeitos. Pêcheux (1995, p. 160, grifos do autor) escreve:

[...] as *palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam*, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que *pode e deve ser dito*.

Isto porque a AD compreende que cada formação ideológica se sustenta sobre formações imaginárias e se materializa em formações discursivas.

Para melhor compreensão, pensemos em uma situação hipotética: em uma escola organizando uma excursão para levar os alunos ao museu da cidade, os professores então preparam bilhetes para solicitar autorização por parte dos responsáveis pelas crianças; no bilhete está escrito “assinatura dos pais”. Nesta situação os professores produzem uma formação imaginária sobre “responsáveis da criança” como sendo os pais. Essa formação imaginária é produto e produtora de uma formação ideológica de família nuclear (pai, mãe e filho), e dentro dessa formação ideológica há o que pode ser ou não dito (formações discursivas).

Em nossa sociedade, o que vemos funcionar é uma formação ideológica dominante (a formação ideológica a qual a classe dominante se inscreve) machista, racista, classista, LGBTfóbica, determinando que “família” é constituída por um casal hétero e cisgênero com sua prole biológica, e que todos têm e precisam ter essa família. Ela então desconsidera, desvaloriza e apaga diferentes constituições de família possíveis fora dessa matriz. Assim, a ideologia, como mecanismo de naturalização, trabalha para cristalizar formações imaginárias, para que todos pensem: que a mulher que foi na reunião da escola do aluno X é a mãe da criança, por isso os profissionais a receberão com um “oi, mãe”; que o bebê de roupa rosa é menina e o de roupa azul é menino; que um cabelo bom, bonito, macio, é o cabelo liso/alisado, e que o cabelo crespo é ruim, feio, duro. Essa naturalização, sobre o cabelo, por exemplo, cristaliza sentidos provindos da formação ideológica estruturada sob o racismo.

Neste sentido, a AD ajuda-nos a entender que o mundo é coberto por um véu chamado ideologia, que naturaliza os sentidos dominantes, fazendo parecer que os sentidos estão dados, que “todo mundo sabe” o que é, e isto inclui os sentidos sobre negro, branco, índio, mestiço, descoberta do Brasil, escravidão, colonialismo, pobreza, etc. Sob esta ótica é que apresenta status central a

necessidade de se entender como os significados dos termos e expressões que usamos estão em disputa e refletem acordos e práticas materiais e simbólicas de um povo num tempo. Nesta linha, este entendimento deve ser percebido enquanto eixo central na construção de processos educacionais efetivos, pautados em abordagens substantivas das dinâmicas da diversidade sociocultural e política e, também, na desconstrução do racismo que estrutura as relações étnico-raciais e de gênero autoritárias predominantes na realidade brasileira.

Neste contexto, pensamos as políticas públicas para a Educação em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, quando este coloca que a tarefa a ser cumprida na educação, na escola, é “a de desopacizar a realidade enevoadada pela ideologia dominante” (FREIRE, 2001, p. 28), propondo uma educação libertadora, que tem a prática educativa comprometida com a humanização e a formação de sujeitos emancipados e enlaçados com o desejo de superação das opressões e de transformação da realidade construída pelos grupos e classes dominantes.

A educação libertadora e humanizadora só pode ocorrer por meio de uma relação dialógica, em que o professor não fala para o aluno, mas com o aluno, o que gera curiosidade, questionamento, dúvida. Essa educação é diferente de uma educação bancária, que compreende o aluno como um objeto, um recipiente vazio, sem conhecimentos relevantes e que deve ser passivo ao processo ensino-aprendizagem.

Pensando uma teoria dialógico-libertadora, Freire (1987, p. 100) compreende que o fundamental “não é ‘desaderir’ os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para ‘aderi-los’ a outra”, mas “proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão a práxis verdadeira de transformação da realidade injusta”. A partir da pedagogia freireana, defendemos uma educação que não é a preparação para a vida “como ela é”, entendendo a sociedade, o mundo e o modo de se viver no mundo como naturais e imutáveis, mas sim para a formação pela vida, de maneira a relacionar o conhecimento com a historicidade de sua produção pela humanidade frente às necessidades que a relação homem-mundo gera.

Assim, compreendemos a educação das relações étnico-raciais como uma educação humanizadora que desvela a desumanização a partir da ideia de raça. Sendo raça uma invenção que desumaniza pessoas, marginaliza corpos, crenças e culturas, uma ideia que serviu como o “[...] primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (QUIJANO, 2005, p. 118).

Por isso, em distinção à proposta educacional despolitizada e acrítica dos movimentos regressivos brasileiros, é fundamental discutir sobre a necessidade e importância do trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Neste sentido, reconhecer a presença de estruturas sociais de colonização da vida em que a ideia de raça é instrumento essencial para legitimar relações de dominação estabelecidas e materializadas sobre a codificação de traços fenotípicos e práticas culturais de negros e indígenas como índices de subalternidade (QUIJANO, 2005).

Especialmente ao falar-se da educação de populações historicamente marcadas por processos de escravização e genocídios que subjugarão os povos indígenas e as populações da diáspora africana; pelas políticas de branqueamento do período republicano e o projeto de eugenia higienista (WESCHENFELDER; SILVA, 2018), que incitou estratégias de branqueamento cultural sob o complexo identitário do mito da democracia racial que pouco se sustenta frente às contradições. Como a desigualdade social de riqueza e renda que torna o Brasil o país em que os 5% mais ricos detêm a mesma fatia de renda que os demais 95% (OXFAM, 2017).

O trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais, principalmente a partir da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, precisa ser parte do cotidiano escolar, ser pauta da formação continuada e incitar pesquisa e estudo por parte dos professores e demais profissionais que compõem o corpo escolar.

A politicidade do ato educativo e a dialogicidade da prática pedagógica. O primeiro princípio orienta o trabalho desenvolvido por educadores e educandos no sentido de fazer emergir, na consciência dos partícipes do processo educacional, a dimensão política da educação, bem como a dimensão educativa do fazer político. Já o princípio da dialogicidade faz com que o diálogo seja a mola propulsora da prática educativa, uma vez que educadores e educandos, sem a prática dialógica, não conseguirão ampliar a visão de mundo e lograr a emancipação a que se referia o autor desse método (LEITE, 2014, p. 66).

Um trabalho que reconheça, inclusive, a importância da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras (FREIRE, 1992), do diálogo que precisa ser fomentado com as famílias e comunidades locais, sobretudo a partir de 2014, quando movimentos reacionários passaram a se voltar com intensidade contra a educação pública, os direitos humanos e a educação antirracista. Em 2015, por exemplo, o MBL, em seu Congresso Nacional, apresentou como meta reduzir direitos garantidos pelo Estado e defender a livre iniciativa do indivíduo, seu mérito e empreendedorismo pessoal, orientados que são por um neoliberalismo radical (MARTINS, 2018).

Neste mesmo bojo, como parte da rede de movimentos reacionários junto ao Movimento Escola Sem Partido, passaram a defender a privatização da educação tendo a Educação não como direito público fundamental, mas como direito privado. Dentre as propostas destacaram-se a defesa do Projeto de Lei “Escola sem Partido” em legislativos estaduais e municipais e da Militarização das escolas em áreas de risco, leia-se, escolas em áreas de maioria populacional negra e empobrecida (MARTINS, 2018).

No desenrolar dos projetos educacionais autoritários organizaram-se movimentos com ações em diferentes áreas. Neste âmbito situa-se o movimento regressivo *De olho do livro didático*, um movimento que faz vigilância sobre conteúdos de livros didáticos tendo como parâmetro o que denominam como “os valores nacionais” e o “sentimento patriótico” para medir e combater a presença do que entendem como “valores de cidadania global” e a “visão intercultural de direitos humanos” nos livros didáticos (SILVA, 2016).

Como diretrizes da atuação, encontramos no blog desse grupo<sup>5</sup>, por exemplo, conteúdos que desqualificam a diversidade religiosa nas escolas, sendo a presença de fundamentos culturais afro-religiosos tratada como “olhar catequista que sugere retorno às origens simbólicas e culturais africanas” (SILVA, 2016). E, para termos dimensão da intolerância religiosa e do racismo presentes, entre os argumentos utilizados, sobressai a alegação de que a “maioria negra no processo de construção e expansão do catolicismo e também do cristianismo evangélico no Brasil” (SILVA, 2016).

Os movimentos regressivos têm sido atores sociais centrais e instrumentos relevantes para a dominação por meio da disseminação de práticas fortalecedoras do racismo e de outras formas de exclusão social. Nesta lógica funciona a rede do MESP sob uma dinâmica definida por estigmatizar práticas culturais afro-brasileiras e indígenas com o intuito de impor uma homogeneização sociocultural etnocêntrica e racista, com base na perseguição a todos os sujeitos sociais, desde indivíduos, organizações, instituições públicas e profissionais de diversas áreas, sobretudo educadores/as.

No seio desta conjuntura violenta, a defesa dos parâmetros de proteção, divulgação e compreensão do patrimônio afro-brasileiro e indígena, instituídos pela Lei nº 10.639/03, que

---

<sup>5</sup> Publicação do blog De Olho no Livro Didático, disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html>. Acesso em: 21 de maio de 2023.

alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2003) e introduziu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da Educação Básica, é a defesa de um marco histórico e legal e de um mecanismo da ação antirracista. Efetivar esse ensino possibilita o desvelamento do racismo e de seu funcionamento na constituição das relações institucionais e interpessoais.

Todavia, não raro é possível observar o silenciamento dos pressupostos das leis citadas nas rotinas escolares.

As palavras de Gomes (2021, p. 437) alertam:

Quando a educação insiste em reforçar a ideia de civilização como algo próprio do mundo Ocidental; quando trabalha com a lógica de que a ciência ocidental é a única forma de conhecimento legítimo e validado; quando subjugua os conhecimentos produzidos no eixo sul do mundo a meros saberes rudimentares; quando reforça valores, idiomas, padrões estéticos e culturas ocidentais e urbanas, apagando a diversidade de formas de ser e de constituição linguística, de formas de Estado, de processos culturais e políticos; quando despreza os conhecimentos locais, não ocidentais, as culturas produzidas pelos setores populares, as religiões que não se baseiam na visão cristã de mundo e a diversidade de heranças e memórias, ela atua de forma excludente e violenta.

Ensinar a história da África e do negro na sociedade e na escola brasileira, em comunhão com uma perspectiva antirracista, é imprescindível, inclusive para combater a falsificação histórica e a negação de valor à historicidade e à diversidade de culturas do continente africano (MUNANGA, 2015).

O universo escolar deve ser visto de forma crítica quanto às condições de perpetuação ou de superação das desigualdades étnico-raciais. Desta maneira, assumir o reconhecimento da diversidade e da diferença como princípio significa agir contra as desigualdades. Por isso é fundamental trabalhar o patrimônio histórico-cultural que encerra referenciais de identidades e ancestralidade dos povos indígenas e africanos, é reconhecer que, assim como a Europa, a África e a América têm história; rompendo com uma formação ideológica que apaga a humanidade que se constituiu nesses continentes.

### **3. O silenciamento do racismo por determinados materiais didáticos**

Assim como a história da diáspora negra, na historiografia dos países beneficiados pelo tráfico negreiro, foi (e ainda continua sendo) ora negada, ora distorcida, ora falsificada (MUNANGA, 2015), a história de resistência indígena também foi “ensinada” de maneira preconceituosa; em um processo de continuidades e descontinuidades as violências são a tônica.

Observemos as figuras 1 e 2, apresentadas a seguir.

**Figura 1** - Leitura sobre as primeiras fontes da economia brasileira: Pau-Brasil e Cana de Açúcar

**Pau-Brasil e Cana de Açúcar**

No início da colonização do Brasil, São Paulo, a exemplo de todas as demais regiões, vivia da agricultura de subsistência, uma prática conhecida pelos nativos, que cultivavam a mandioca, o amendoim, o tabaco, a batata-doce e o milho, além de realizarem o extrativismo vegetal em diversos outros cultivares da flora local, o babaçu ou o pequi, quer para a alimentação, quer para fabricação de subprodutos como a palha ou a madeira, e ainda de frutas nativas como a jabuticaba, o caju, o cajá, a goiaba e muitas outras. Desta forma, a natureza era preservada.

Mas a principal razão econômica de posses das novas terras por Portugal foi o extrativismo do pau-brasil, cuja madeira deu nome ao país. Sua madeira resistente, era muito cobiçada pelos europeus, por sua resistência e sua tinta vermelha, utilizada para tingir tecidos. Foram derrubadas tantas árvores na Mata Atlântica de todo o litoral brasileiro, que quase levou à extinção dessa espécie. A derrubada das árvores era feita com o apoio dos povos nativos, que recebiam por escambo.

Surge, então um novo interesse econômico que Portugal, que julgava ser mais rentável – a produção da cana-de-açúcar – que se iniciou em Pernambuco e se estendeu até São Paulo, ao lado do sonho da descoberta do ouro e dos metais preciosos. No entanto, para a produção da cana-de-açúcar, os portugueses recorreram à mão de obra escravizada. Essa fonte de riqueza, entretanto, não serviu para a promoção do desenvolvimento da população de São Paulo.

Ao lado do cultivo da cana, apareceu a corrida do ouro. De São Paulo para o interior do país saíam expedições, pelo Rio Tietê, com as “bandeiras”, expedições organizadas para aprisionar índios e procurar os metais preciosos nos sertões distantes.

**Fonte:** São Paulo (2022, p. 113).

**Figura 2 -** Leitura sobre as primeiras fontes da economia brasileira: O Café

**O Café**

Até o século XVIII, São Paulo permaneceu na pobreza em razão da carência de uma atividade econômica que lhe desse prestígio e riqueza. A virada da economia de São Paulo aconteceu na passagem do século XVIII para o XIX, quando as plantações de café substituíram as de cana-de-açúcar para ocupar o primeiro plano na economia nacional, especialmente depois que Dom Pedro declarou a Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822. No entanto, isso continuava a ser realizado com a ajuda da mão de obra escravizada, que era uma mancha para o país.

São Paulo só se destacou no cenário nacional, quando passou a ser o principal exportador de café. A expansão da cultura do café exigiu a instalação da ferrovia Santos-Jundiaí, na segunda metade do século XIX, para transportar o café até o porto de Santos. Assim, abriram-se rotas para o seu escoamento que estrategicamente passavam pela cidade, o que contribuiu para sua modernização e crescimento. Foi um período de grandes transformações, sem deixar de ocorrer crises, que levariam à Abolição da Escravatura em 1888. E apesar de São Paulo alcançar pujança econômica, a população negra foi deixada à **margem, sem trabalho**. Assim, não foi possível proporcionar riqueza a todos. A Abolição deu lugar, entre outros fatos, à chegada em massa de imigrantes europeus, principal solução na época, para a mão de obra na lavoura.

**São Paulo com a produção do café e Minas Gerais com a criação de gado**, sustentaram a política do chamado “café-com-leite”, que trouxe o progresso. Encerra-se esse período com a crise do café em 1929 e com o início da industrialização do país, no início da década de 1930.

**Fonte:** São Paulo (2022, p. 114).

Essas figuras retratam textos organizados para compor material didático *Currículo em Ação - Ler e Escrever & Sociedade e Natureza*, usado nas aulas de História e Geografia do Estado de São Paulo, para os anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>6</sup>. Nas figuras 1 e 2 vemos dois textos, trabalhados no 4º ano, sobre algumas das primeiras fontes da economia brasileira.

Os dois textos contribuem para a (re)produção de uma história a partir da ótica dos colonizadores, eles permitem evocar sentidos racistas com o silenciamento da violência racial na história da colonização, discursivizado a colonização como um processo relativamente pouco violento, em que os índios eram um apoio e ofereciam grande ajuda para os portugueses, sem nenhum conflito citado, como em uma relação entre iguais.

Percebemos, então, uma vernalização sob uma história violenta.

[...] Uma história tão violenta que poderíamos dizer, seguindo uma frase conhecida de Ailton Krenak, brilhante intelectual ameríndio, que ele “foi construído sobre um cemitério”. Essa invasão continua, assim como perdura até hoje a invenção fantasiosa de um passado que não existiu, um passado mítico, idealizado, que serve apenas para justificar ou encobrir formas de dominação do presente, como o racismo, o sexismo e a

---

<sup>6</sup> Material formulado em acordo com o Currículo Paulista e, por consequência, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

economia extrativista controlada por uma pequena elite, estruturadas ainda como no antigo sistema colonial (MILANEZ; SANTOS, 2021, p. 12).

No texto *Pau-Brasil e Cana de Açúcar* da Figura 1, o trecho “A derrubada das árvores era feita com o apoio dos povos nativos, que recebiam por escambo” apresenta um funcionamento tanto como um compartilhamento da responsabilidade por quase levar o pau-brasil à extinção, quanto como uma naturalização de uma relação pacífica entre portugueses e todos os povos indígenas.

Além do significativo “apoio” evocar sentidos de partilha de ideais, o complemento “dos povos nativos” provoca sentidos de unidade e totalidade, como se todos os povos os apoiassem, generalizando e homogeneizando os povos indígenas, esquecendo, por propósitos ideológicos, as diferenças, divergências e disputas entre os povos ameríndios, e principalmente esquecendo a resistência indígena.

Um exemplo de movimento de resistência é a aliança que os potiguaras estabeleceram com os holandeses na guerra contra os portugueses, aceitando até mesmo conversão religiosa para escapar do genocídio (MILANEZ; SANTOS, 2021). E o próprio texto sabota sua coerência sobre a relação colonizadores-colonizados ao enunciar, um parágrafo adiante, sobre “expedições organizadas para aprisionar índios e procurar os metais preciosos nos sertões distantes”. Questionamo-nos se, ao ler este texto com os alunos, o professor assumiria como parte do trabalho pedagógico demarcar essa contradição, se ele teria tido acesso à outras versões da história da colonização, como, por exemplo, à uma que conte sobre quem eram esses homens que formavam essas expedições.

Milanez e Santos (2021, p. 66) escrevem que a linha de frente nessas expedições era constituídas pelos chamados mamelucos; sujeitos,

[...] na maioria das vezes, gerados do estupro sistemático das mulheres ameríndias, os mamelucos seriam fundamentais na construção da população brasileira, assumindo uma postura mais favorável à colonização que aos interesses indígenas, formando a linha de frente de exércitos bandeirantes e, até hoje, sem reconhecer seu passado indígena, compondo o quadro de muitos invasores de terras indígenas.

Para que haja de fato uma educação antirracista, percebemos como essencial que a educação seja calcada na desnaturalização dos conteúdos que tragam à vista as dimensões sócio-etno-raciais, de gênero e classe dos sujeitos atuantes nos processos sócio-históricos.

Cavalleiro (2005, p. 82) fala sobre como a maioria dos profissionais de educação:

[...] não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.

E assim “o racismo e as práticas balizadoras do sistema de ensino – como a estruturação do currículo escolar e a seleção de material didático – não consideram importante a inserção do debate racial” (CAVALLEIRO, 2005, p. 82). Concordamos com Gomes (2021, p. 452) quando coloca que:

O trato das semelhanças e diferenças com dignidade deveria ser o eixo orientador de todos os currículos, da formação, das práticas e da competência pedagógica e acadêmica de todas e todos que se dedicam à educação e à pesquisa no Brasil. Reconhecer e respeitar o outro é mais do que um discurso moral: é um desafio e um dever político e ético de todas e todos que lutam por democracia e justiça social.

Continuamos refletindo um pouco mais com o que nos permite interpretar o trecho, ainda na Figura 1, “No entanto, para a produção da cana-de-açúcar, os portugueses recorreram à mão de obra escravizada”. De quem são as mãos escravizadas para essa obra? O texto não conta. O “No entanto” gera um efeito de contraste entre a mão de obra indígena, que – pela formulação da frase e pela ideia de que eles, os portugueses, trabalhavam “com o apoio dos povos nativos” – não seria escravizada, e uma outra mão de obra, que essa sim seria escravizada. Sabemos que essa mão de obra é negra, formada com os homens e mulheres africanos/afro-descendentes vítimas do sequestro e tráfico organizado pelos europeus, os ditos brancos. Todavia, justamente por esse texto ser trabalhado nas escolas, no processo ensino-aprendizagem, é inaceitável que ele carregue um silenciamento sobre as origens dessa “mão de obra” que sangrou e morreu nas lavouras cortando cana, “os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 117).

O texto *O Café*, na Figura 2, perpetua esse silêncio. Há uma distância notável de várias linhas entre a expressão “mão de obra escravizada” e “população negra”, à leitura de um desconhecedor da história da escravatura brasileira poderia passar despercebido que é justamente a população negra a mão de obra escravizada usada nas lavouras até a abolição em 1888. Quando, como o texto diz, “a população negra foi deixada à margem, sem trabalho” – dito como se este trabalho fosse um ofício, como o trabalho não pago e em condições desumanas executado pelos negros constituísse uma profissão, um posto digno de “ganhar” a vida.

Os textos deixam como dado quem são os sujeitos escravizados, como se fosse óbvio que a mão de obra escravizada não fosse indígena, como se fosse óbvio que seriam pessoas negras. Mas

a AD já nos diz que o óbvio é uma ilusão ideológica, o sentido óbvio nada mais é do que o sentido dominante naturalizado. Dentro de uma formação ideológica racista e colonialista, é impossível admitir formações discursivas que relatem com cuidado epistemológico como a “abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravos e/ou afro-brasileiros (muitos livres antes mesmo da abolição em 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria” (SALES, 2005, p. 21). Por isso o que é dito é que “não foi possível proporcionar riqueza a todos”.

Podemos dizer, após todas estas reflexões, que textos como estes encontrados no *Currículo em Ação - Ler e Escrever & Sociedade e Natureza* não enriquecem nem dão sustentação, pois terminam por obliterar arranjos institucionais que objetivem desenvolver uma educação antirracista com o ensino sobre relações étnico-raciais e as culturalidades e historicidades afro-brasileiras e indígenas.

#### **4. Considerações**

Para efeito de conclusão deste artigo, organizamos algumas considerações.

A compreensão da dinâmica social brasileira e, particularmente, das possibilidades da Educação na superação da alienação e da limitação de pensamento crítico na formação dos/as discentes e como espaço social de desconstrução das bases racistas presentes no cotidiano e nas instituições sociais, são ampliadas com abordagens transdisciplinares. Particularmente, no caso deste artigo, a convergência das elaborações provenientes das bases teórico-críticas da análise do discurso, dos estudos sobre relações étnico-raciais e, de pesquisas sobre as formas de atuação regressiva de supressão de direitos e de bases societárias fundadas na equidade de direitos e na justiça social, desenvolvida pelos movimentos ligados aos setores hegemônicos na contemporaneidade.

Diante do contexto autoritário de avanço da pauta dos movimentos regressivos, com princípios reacionários tomando corpo nas instituições e no cotidiano, projetos educacionais fundados na desnaturalização dos sentidos e em práticas pedagógicas dialógicas ganham dimensão central na formulação e efetivação de políticas públicas. Dimensão concretizada tanto na promoção de práticas educativas humanizadoras quanto no desnudamento ideológico que a AD torna operacional, inclusive pela ampliação do pensamento crítico frente às opressões materializadas nas desigualdades sócio-étnico-raciais e de gênero.

Seja para a atuação na Educação Básica ou no Ensino Superior, o professor e/ou profissional da educação precisa compreender que o racismo, mais que naturalizar e legitimar, instrumentaliza a dominação e bloqueia a percepção autônoma e integral dos sujeitos não-brancos pela desqualificação de todas as dimensões de sua humanidade.

É essencial o trabalho da educação para desconstruir os estereótipos cristalizados pelo racismo sobre o índio e o negro, como seres selvagens, animalizados, a serem escravizados, sem intelecto e incapazes da produção de conhecimentos válidos ou de atuação em áreas sociais para além dos estigmas da subalternidade, marcadas por status sociais medianos ou altos. Nesta perspectiva, os estudos das relações étnico-raciais e a AD confluem como eixos relevantes de projetos e práticas educacionais definidas pela produção de narrativas da diversidade, enquanto produção e reprodução de conhecimentos capazes de relativizar as verdades absolutas e os padrões universalistas que dão elã às práticas discursivas do racismo.

Estes dois campos de estudo, ao produzirem fundamentos para análises e compreensões críticas da realidade, propiciam aos diferentes sujeitos sociais maior capacidade de apreensão crítica da realidade e de organização de relações interpessoais saudáveis, firmadas pela consideração da alteridade e da diversidade sociocultural. Nesta direção, os padrões fenotípicos e culturais etnocêntricos, são situados enquanto dados particulares e pontuais da realidade e não a expressão universalista de um mundo hierarquizado, fundado na desigualdade, cuja supressão da diversidade de formas de ser, pensar, viver e agir é condição inescapável rumo a um universo homogêneo: branco, heteronormativo, masculino, cristão e burguês.

Sob estas bases científicas atentas ao valor da diversidade e da alteridade e, por meio de fazeres educativos substantivados pela produção de conhecimentos sobre os diversos patrimônios histórico-culturais, passam a ter visibilidade social todas as tradições civilizatórias e referenciais identitários, inclusive dos povos negros, indígenas e outros grupos sociais que compõem o caleidoscópio societário brasileiro.

Nesta perspectiva, os silenciamentos e os soterramentos dos referenciais e das vozes dissonantes aos direcionamentos autoritários definidos pelos grupos e classe hegemônicos, das formas políticas marcadas pelo ódio social aos “outros” do mesmo hegemônico, tornam-se passíveis de serem percebidos, questionados e desconstruídos. Nesta realidade marcada por diferentes práticas discursivas consolidadas nas e pelas atuações crescentemente violentas em um cenário de perseguição, miserabilidade e morte, concepções lúcidas e críticas tornam-se

imprescindíveis para efetivar atuações que ensejem projetos políticos de superação das condições sociais adversas que envolvem todos os segmentos sociais por meio de políticas públicas de inclusão e promoção da dignidade humana.

Neste fluxo de sentidos múltiplos em meio aos avanços e recuos democráticos, a criminalização de docentes e da educação e os ataques a instituições de ensino e outras instituições pautadas pela defesa dos direitos humanos, surgem no seio de um universo semântico eivado de incivildades oficializadas. Como as ações de parte do aparato jurídico-policial de exclusão e eliminação de populações negras e indígenas.

Outra dimensão deste processo apresenta-se na confluência percebida por nós entre as proposições dos movimentos regressivos e as formas de abordagem dos conteúdos presentes no material didático utilizado pela rede estadual paulista de educação, na medida que encontramos nos textos sobre a colonização e desenvolvimento econômico do Brasil a naturalização e consequente mascaramento do caráter ideológico existente nas narrativas e conteúdos históricos selecionados. Assim apresenta-se a relevância do trabalho com a memória e os patrimônios histórico-culturais compositores da diversidade, destacando o caráter educativo das lembranças de lutas e disputas pretéritas para reflexões acerca da realidade.

No atual contexto de violência generalizada contra instituições de ensino e profissionais de educação no Brasil, evidencia-se a urgência de desconstrução e enfrentamento das premissas autoritárias dos movimentos regressivos. Por outro lado coloca-se a premência de uma educação democrática e emancipadora, possível de ser concretizada somente a partir de práticas de diálogos efetivos fundados na alteridade e na consideração mútua entre os sujeitos envolvidos no fazer educativo.

## **Referências**

BARBOSA, Jefferson Rodrigues. “Movimento Brasil Livre (MBL)” e “Estudantes Pela Liberdade (EPL)”: ativismo político, think tanks e protestos da direita no Brasil contemporâneo. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*. 41. 2017, Caxambu/MG. **Anais [...]** Caxambu/MG: ANPOCS, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt11-15/11078-movimento-brasil-livre-mbl-e-estudantes-pela-liberdade-epl-ativismo-politico-think-tanks-e-protestos-da-direita-no-brasil-contemporaneo/file>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In:* CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 15 dez. 2022.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do Ser.** São Paulo, 2006. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In:* BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD, 2005. p. 65-104. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000376.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

ESTADÃO. Vereador Fernando Holiday faz blitz em escolas para verificar 'doutrinação'. 04 abr. 2017. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/vereador-fernando-holiday-faz-blitz-em-escolas-para-verificar-doutrinacao/>. Acesso em: 05 jun. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.** Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD, 2005. p. 39-62. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000376.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos. Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100> Acesso em: 10 jan. 2023.

KLEIMAN, Angela (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LEITE, Hergon Henrique Brito Ramalho. PNA e MOBREAL: concepções e métodos de alfabetização da EJA no Brasil no governo de João Goulart e na ditadura militar. **Lingu@ Nostr@**, Canoas, v. 2, n. 2, p. 50-84, ago./dez. 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/49411542/PNA\\_E\\_MOBREAL\\_concep%C3%A7%C3%B5es\\_e\\_m%C3%A9todos\\_de\\_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o\\_da\\_EJA\\_no\\_Brasil\\_no\\_governo\\_de\\_Jo%C3%A3o\\_Goulart\\_e\\_na\\_Ditadura\\_Militar](https://www.academia.edu/49411542/PNA_E_MOBREAL_concep%C3%A7%C3%B5es_e_m%C3%A9todos_de_alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_da_EJA_no_Brasil_no_governo_de_Jo%C3%A3o_Goulart_e_na_Ditadura_Militar) Acesso em: 20 fev. 2023.

MARTINS, Marcos Francisco. Educação, Cidadania Regressiva e Movimentos Sociais Regressivos: O MBL em Questão. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 41-68, jul./dez. 2018.

MESSEMBERG, Débora. A direita que saiu do armário: a cosmovisão dos manifestantes da direita brasileiros. **Revista Estado e Sociedade**, v. 32, n. 3, p. 621-647, set./dez. 2017.

MILANEZ, Felipe; SANTOS, Fabricio Lyrio. **Guerras da conquista**: da invasão dos portugueses até os dias de hoje. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, [S. l.], n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 02 fev. 2023.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

OXFAM. **A distância que nos une**: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo: Oxfam Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/a-distancia-que-nos-une/>. Acesso em: 27 jul. 2022.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PELED-ELHANAN, Nurit. A representação dos Palestinos nos livros didáticos de Israel. *In*: PELED-ELHANAN, Nurit. **Ideologia e Propaganda na Educação**: a Palestina nos livros didáticos de Israel. Tradução de Artur Renzo. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 81-132.

PENNA, Fernando de Araújo. A Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. p. 35-48.

PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. **Movimento Liberdade Para Educar**, 18 set. 2015. Disponível em: <https://liberdadeparaensinar.wordpress.com/2015/09/18/o-odio-aos-professores/>. Acesso: 20 maio 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: CONSEJO LATINOAMERICANO DE CIENCIAS SOCIALES. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386378/mod\\_folder/content/0/Quijano%20Colonialidade%20do%20poder.pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386378/mod_folder/content/0/Quijano%20Colonialidade%20do%20poder.pdf?forcedownload=1). Acesso em: 15 dez. 2022.

SALES, Augusto dos Santos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. *In*: BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação; SECAD, 2005. p. 21-37. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2009/10/me000376.pdf> Acesso em: 21 fev. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Currículo em Ação**: Ler e Escrever & Sociedade e Natureza - 4º ano - Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Caderno do Estudante, v. 1. São Paulo: SEES, 2002. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/C%C3%B3pia-de-00-4%C2%BA-Ano-LP-Soc-Nat-Vol-1-site.pdf>. Acesso em: 16 de jun. 2022.

SILVA, Orley José. Candomblé e umbanda em livros didáticos/2016 do MEC para o ensino fundamental. **De olho no livro didático**, 21 abr. 2016. Disponível em: <https://deolhonolivrodidatico.blogspot.com/2016/04/candomble-e-umbanda-em-livros.html> Acesso em: 15 jun. 2022.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUZA, Sérgio Luiz de. **Fluxos da Alteridade**: organizações negras e processos identitários no Nordeste Paulista e Triângulo Mineiro (1930-1990). 2010. 450 páginas. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106246/souza\\_sl\\_dr\\_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106246/souza_sl_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 20 nov. 2022.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; SILVA, Mozart Linhares da. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise Social**, Lisboa/Portugal, v. 53 n. 227, p. 308-330. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/22302>. Acesso em: 14 mar. 2022.

**Autores**

***Sérgio Luiz de Souza***

Graduado em Engenharia Química pela Universidade de Ribeirão Preto  
Graduado em História pelo Centro Universitário Barão de Mauá  
Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Doutor em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Pós-Doutorado em Sociologia da Educação junto ao Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC) da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo  
Professor Adjunto no Departamento de Ciências Sociais na Universidade Federal de Rondônia  
Pesquisador associado do Centro de Estudos das Línguas e Culturas Africanas e da Diáspora Negra (CLADIN), do Laboratório de Estudos Africanos, Afro-brasileiros e da Diversidade (LEAD) e do Núcleo Negro da Unesp para Pesquisa e Extensão (NUPE), grupo de trabalho de Araraquara.  
Linha de Pesquisa: antropologia urbana, cultura e história afro-brasileira e africana, história do Brasil império e república, sociologia, memória, processos identitários, relações de poder e dinâmica sociocultural.  
srgioluz2@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0001-8641-528X>

***Beatriz Borges de Carvalho***

Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo  
Mestre em Fisiologia pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo  
Doutora em Fisiologia pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto  
Pós-doutorado pela Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto - Universidade de São Paulo e pela University of Michigan, Ann Arbor, USA  
Linha de pesquisa: mecanismos de regulação da ingestão de alimento, neuropeptídeos hipotalâmicos relacionados com o controle do balanço energético, obesidade, resistência à leptina e insulina, endotoxemia, tolerância à endotoxina, choque séptico experimental e ativação do eixo hipotálamo-hipófise-adrenal, controle metabólico sobre a reprodução  
beatriz.borges.carvalho@usp.br  
<https://orcid.org/0000-0002-2715-1226>

**Andrea Coelho Lastória**

Licenciada e Bacharel em Geografia pela Universidade Estadual Paulista  
Graduada em Pedagogia pela Faculdade Plínio Augusto do Amaral  
Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos  
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos  
Professora Associada da USP, efetiva na FFCLRP  
Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP  
Professora do Curso de Pedagogia da FFCLRP, na USP  
Coordena o grupo de pesquisa "Estudo da Localidade de Ribeirão Preto - ELO  
Linha de pesquisa: educação: formação de professores de geografia, história, ciências no ensino público, metodologia de ensino em história e geografia, estágio curricular supervisionado, formação de professores, cartografia escolar e educação ambiental  
lastoria@ffclrp.usp.br  
<https://orcid.org/0000-0002-0060-0116>

**Como citar o artigo:**

SOUZA, S. L.; CARVALHO, B. B.; LASTÓRIA, A. C.. Sentidos en disputa: educación antirracista frente al proyecto educativo reaccionario del MESP y el MBL en Brasil. **Revista Paradigma**, Vol. XLIV, Edição Temática Nro. 4: Políticas Educacionais em Tiempos de Mercantilización, Sept. de 2023 / 347 – 369. DOI: